IX SIMELP
SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

VI CONGRESSO DA AILP
ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS

02 a 07 de setembro de 2024
Ilha da Madeira - Portugal

ATAS

IX SIMELP
VI CONGRESSO DA AILP

Funchal
Universidade da Madeira

UNIVERSIDADE da MADEIRA
UNIVERSIDADE DE ÉVORA
USP Universidade de São Paulo
INSTITUTO FEDERAL São Paulo
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
CEL
fct Fundação para a Ciência e a Tecnologia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

AN532 IX SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa / VI Congresso da AILP (Textos selecionados). Anais...Recife(PE) Universidade da Madeira, 2024

Disponível em www.even3.com.br/anais/SIMELP2024

ISBN: 978-65-272-1875-3

1. Linguística 2. Linguagem e línguas 3. Língua portuguesa

Universidade da Madeira CDD - 370

Ficha catalográfica elaborada por **Even3** – Sistema de Gestão de Eventos

Ficha técnica

Título: Atas do IX Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa – SIMELP & VI Congresso da Associação Internacional de Linguística do Português – AILP.

Editoras: Alcina Sousa, Alexandra Nunes, Ana Alexandra Silva & Maria João Marçalo.

Filiação Institucional das Coordenadoras: Universidade da Madeira & Universidade de Évora.

Assistentes Editoriais: João Bernardo Silva & Iuliia Globa.

Ano e Mês: 2025, novembro.

Nota de edição: Respeitou-se a norma ortográfica seguida pelos Autores.

ISBN: 978-989-9230-05-7

© Universidade da Madeira

O conteúdo desta obra está protegido por Lei. Qualquer forma de reprodução, distribuição, comunicação pública ou transformação da totalidade ou de parte desta obra carece de expressa autorização dos editores e dos seus autores. Os capítulos, bem como a autorização de publicação das imagens, são da exclusiva responsabilidade dos autores.

TODOS OS TEXTOS QUE INTEGRAM ESTE VOLUME FORAM SUBMETIDOS A ARBITRAGEM CIENTÍFICA

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adilson Ribeiro de Oliveira (IFMG)
Alcina Maria Pereira de Sousa (UMa)
Alexandre António Timbane (UNILAB)
Amanda Heiderich Marchones (UFES)
Ana Alexandra Silva (UEVORA)
Ana Cristina Teixeira de Brito Carvalho (UEMA)
Ana Isabel Moniz (UMa)
Ana Luísa Vilela (UEVORA)
Ana Paula Mendes Alves de Carvalho (IFMG)
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel (UEMS)
Andreia da Silva Santos (FIS)
Antonio Donizeti da Cruz (UNIOESTE)
Aparecida Negri Isquerdo (UFSM)
Atilio Butturi Junior (UFSC)
Beatriz Daruj Gil (USP)
Brenda Carlos de Andrade (UFRPE)
Carlos Assunção (UTAD)
Charles Borges Casemiro (IFSP)
Cilene Margarete Pereira (UNIFAL)
Cindy Mery Gavioli-Prestes (UNICENTRO)
Claudia Maris Tullio (UNICENTRO)
Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)
Clézio Roberto Gonçalves (UFOP)
Clotildes Farias (UFS)
Cristiano Lessa de Oliveira (IFAL)
Cristina Becker Lopes Perna (PUC-RS)
Cristina Lopomo Defendi (IFSP)
Cristina Pinheiro (UMa)
Daniel Marra (IFTO)
Daniela Palma (UNICAMP)
Darcília Simões (UERJ)
Denise Giarola Maia (IFMG)
Edvaldo Balduino Bispo (UFRN)
Eliana Merlin Deganutti de Barros (UENP)
Elis de Almeida Cardoso (USP)
Elisa Nunes Esteves (UEVORA)
Evangelina Maria Brito de Faria (UFPB)
Fábio Marques de SouzaPB (UEPB)
Fabíola Silva de Oliveira Vilas Boas (UEFS)
Fabrício da Silva Amorim (IFBA)
Fernando da Silva Cordeiro (UFERSA)
Fernando Gomes (UEVORA)
Flaviane Faria Carvalho (UNIFAL)

Flaviane Romani Fernandes Svartman (USP)
Gabriela da Silva Bulla (UFRG)
Gesieny Laurett Neves Damasceno (UFES)
Glaucia Maria dos Santos Jorge (UFOP)
Gonçalo Fernandes (UTAD)
Gonçalo Gouveia (UMa)
Gorete Marques (IPLEIRIA)
Hélvio Frank (UEG)
Henrique Barroso (UMINHO)
Hugo Lenes MenezesPI (UFPI) Ieda
Maria Alves (USP)
Iran Ferreira de Melo (UFRPE)
Isabel Roboredo Seara (UABERTA)
Ivo da Costa do Rosário (UFF)
Janaína Zaidan Bicalho Fonseca (UFTM)
Janderson Lemos de Souza (UNIFESP)
João Baptista (UA)
João Paulo Rodrigues Balula (IPV)
Joaquim Pinheiro (UMa)
Jorge Rodrigues de Souza Junior (IFSP)
Josane Moreira de Oliveira (UEFS/UFBA) José
Luís Pimenta Lopes (UMa)
Juscelino Francisco do Nascimento (UFPI)
Karla Renata Mendes (UFAL)
Karylleila dos Santos Andrade Klinger (UFT)
Lauro José Siqueira Baldini (UNICAMP)
Leonor da Fonseca Martins Coelho (UMa)
Lídia Spaziani (USP)
Lilásia Chaves de Area Leão Reinaldo (IFMA)
Liliane Santos (FRANÇA UNIV-LILLE)
Luciana Fracassi Stefaniu (UNICENTRO)
Luciani Ester Tenani (UNESP)
Luciano Marcos Dias Cavalcanti (UNINCOR)
Lucília Maria Abrahão e Sousa (USP)
Luís Barbeiro (IPL)
Luísa Marinho Antunes Paolinelli (FAH/UMa)
Marcela Ferreira (IFG)
Marcela Moura Torres Paim (UFRPE)
Marcello Ribeiro (USP)
Marcelo Módolo (USP)
Márcia Santos Duarte de Oliveira (USP)
Marco Neves (UL)
Maria da Penha Casado Alves (UFRN)
Maria Aliete Cavalcante Bormann (IFESP)
Maria Angélica Furtado da Cunha (UFRN)

Maria Carolina de Godoy (UEL)
Maria Célia Dias de Castro (UEMA)
Maria Cláudia Teixeira (UNICENTRO)
Maria Cleci Venturini (UNICENTRO)
Maria de Fátima Gonçalves Lima (PUC-GO)
Maria de Fátima do Nascimento (UFPA)
Maria do Céu Fonseca (UEVORA)
Maria Francisca Oliveira SantosAL(UNEAL)
Maria Helena de Araújo e Sá (UA)
Maria Helena Rebelo (UMa)
Maria João Marçalo (UEVORA)
Maria Lucia Leitão de Almeida (UFRJ)
Maria Madalena Teles de Vasconcelos Teixeira (ESES/ULisboa) Maria Mercedes Saraiva (USP)
Maria Teresa Duarte de Jesus Gonçalves do Nascimento (UMa)
Mariangela Rios de Oliveira (UFF)
Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante (UFPB) Marileia Reis (UNILA)
Marilúcia Domingos dos Santos Striquer (UENP)
Marinalva Vieira Barbosa (UFTM)
Mariza Vieira da Silva (UNICAMP)
Marize Mattos Dall'Aglio Hattnhe (UNESP)
Marli Quadros Leite (USP)
Marta Lúcia Cabrera Kfouri (UNESP)
Mayra Pinto (IFSP)
Mônica Maria Soares Santos (USP) Naidea Nunes (UMa)
Nelci Alves Coelho Silvestre (UEM)
Neusa Bastos (PUC-SP/UPM)
Neusa Inês Philippsen (UNEMAT)
Obdália Santana Ferraz Silva (UNEB)
Úrsula Cunha Anecleto (UNEB)
Paulo Henrique Duque (UFRN)
Paulo Osório (UBI)
Phellipe Marcel da Silva Esteves (UFF)
Regina Pires de BritoSP (UPM)
Renata Barbosa Vicente (UFRPE)
Renata Ferreira Costa (UFS)
Ricardo Yamashita Santos (UNP)
Roselene de Fátima Coito (UEM)
Rosemeire Monteiro-Plantim (UFC)
Rosineide Magalhães de Sousa (UNB)
Sabrina Rodrigues Garcia Balsalobre (UNILAB)
Silvia Melo-Pfeifer (UNI HAMBURG)
Susana Duarte Martins (CLUNL, Universidade Nova de Lisboa)

Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Tânia Ferreira Rezende (UFG)
Thaís de Araujo da Costa (UERJ)
Thaís Ludmila da Silva Ranieri (UFRPE)
Thomas Johnen (ALEMANHAFH-ZWICKAU)
Valéria Gil Condé (USP)
Valter de Carvalho Dias (IFBA)
Vanise Medeiros (UFF)
Verena Kewitz (USP)
Verli Petri (UFSM)
Violeta Virginia Rodrigues (UNICENTRO)

PRESIDENTE LOCAL

Alcina Maria de Sousa (Universidade da Madeira, Portugal)

PRESIDÊNCIA DE HONRA DO SIMELP

Maria Célia lima-Hernandes (Universidade de São Paulo, Brasil)
Maria João Marçalo (Universidade de Évora, Portugal)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Alcina Pereira de Sousa
Alexandra Nunes
Ana Alexandra Silva
Bernardo Silva
Elena Bollinger
Fernando Gomes
Gonçalo Gouveia João
Baptista
Joaquim Pinheiro
Luís Pimenta Lopes
Maria do Céu Fonseca
Maria João Marçalo
Mário Franco Barros
Rui Carlos Reis Fonseca

SECRETARIADO

Ana Margarida Pereira da Silva Sousa
Cátia Cristina Fernandes Catanho
Fátima Marília Góis de Sousa
Iara Luana Pereira Rodrigues
Iullia Globa
Jénifer Denise Mota Reis
Joana Silva de Andrade

Leonardo Vares
Maurília Fernandes
Nuno Bernardo Gouveia M. Margarido
Paulo Henrique da Silva Mendes

PRESIDÊNCIA DAS COMISSÕES LOCAIS DE CADA EDIÇÃO

2022 - Mônica Maria Soares Santos (Universidade de São Paulo)
2019 - Renata Barbosa Vicente (Universidade Federal Rural de Pernambuco)
2017 - Madalena Teixeira (Instituto Politécnico de Santarém)
2015 - Gian Luigi de Rosa (Universidade de Salento)
2013 - Vânia Cristina Casseb-Galvão (Universidade Federal de Goiás)
2011 - Roberval Teixeira e Silva (Universidade de Macau)
2009 - Maria João Marçalo (Universidade de Évora)
2008 - Maria Célia Lima-Hernandes (Universidade de São Paulo)

ÍNDICE DE TRABALHOS

A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE NEOLOGISMOS ESTILÍSTICOS PRESENTES NA MÍDIA DIGITAL

Nágila Sabrina dos Reis Santos

A ABSTRATIZAÇÃO DO VERBO PAGAR: UM CASO EMERGENTE DE USO

Katia Rodrigues Pinto

A ALTERIDADE DO LOUCO: UM ESTUDO DO CONTO "UMA HISTÓRIA DE BORBOLETAS" DE CAIO FERNANDO ABREU

Antonia Marly Moura da Silva & Francisco Aedson de Souza Oliveira

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL NO ENSINO DA ESCRITA DA REDAÇÃO DO ENEM

A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS NO NOVO MODELO DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES E ABORDAGEM DIDÁTICA

Rosa Maria Fréjaville & Pedro Guedes de Oliveira

A ARGUMENTATIVIDADE NO VOTO DE TOFFOLI SOBRE O EXTINTO PODER MODERADOR: RECONSTRUINDO REFERENTES NO VOTO DE MINISTRO E NAS REDES SOCIAIS

Juliana Behrends de Souza Cerqueira & Fabio André Cardoso Coelho

A AUTOAVALIAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

Rutilene Alves Rosa Passarinho & Hellen Margareth Pompeu de Sales

A BOLSA AMARELA: UM BOCADO DE INTENSIFICAÇÃO

Ana Ligia Scaldelai Salles

A CONFECÇÃO DAS CAPAS DOS LIVROS: RELAÇÕES ENTRE O CAMPO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E O CAMPO LITERÁRIO NA SEGUNDA METADE DO SÉC. XX EM GOIÂNIA

Antón Corbacho Quintela & Margareth de Lourdes Oliveira Nunes

A CONSTRUÇÃO "QUANTO MAIS... MAIS" E SIMILARES: VALORES SEMÂNTICOS ALÉM DO PROPORCIONAL

Valéria Adriana Maceis & Marcelo Módolo

A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO HUMORÍSTICO PELO SUJEITO NEGRO: DE ALVO DE PIADAS A ENUNCIADOR DO PRÓPRIO DIZER

Isabel Cristiane Jerônimo

A CONSTRUÇÃO DO GENÊRO RESUMO NO ENSINO SUPERIOR

Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze

A CORRELAÇÃO ALTERNATIVA SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

Erotilde Goreti Pezatti

A ENTONAÇÃO EXPRESSIVA NO POEMA "FÊMEA-FÊNIX", DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Luciana Taraborelli

A ENUNCIAÇÃO DE OBJETIVOS ACIONAIS NUMA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DO PORTUGUÊS

Thomas Johnen

A FORMAÇÃO DE LEITORES: ENSINO DE LITERATURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Dileta Loureiro De Camargo, Vania Cristina dos Santos Moraes & Jackeline da Silva Sirqueira Souza

A LÍNGUA COMO MOTOR DA INTEGRAÇÃO DE MIGRANTES NA ILHA DA MADEIRA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

Helena Rebelo, Idalina dos Milagres Abreu Camacho & Fátima Marília Góis de Sousa

A IDEOLOGIA NA LINGUAGEM EM OS HOMENS DE BARRO

Cláudio Primo Delanoy, Ana Maria Wertheimer & Cláudio Primo Delanoy

A ILUSTRAÇÃO DE UM DICIONÁRIO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICA: MEMÓRIA E NÃO-COINCIDÊNCIA

Patricia Laubino Borba

"A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER": UMA OBRA QUE ARTICULA LITERATURA, ARTE E VIDA

Eliane Aparecida Bacocina

A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mayara Oliveira Feitosa

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA COMO PROCESSO EXCLUSÃO SOCIAL E EVASÃO ESCOLAR

Angela Valéria De Amorim & Patricia Carly de Farias Campos

A INTERAÇÃO NAS AUDIÊNCIAS DO JUIZADO ESPECIAL CÍVEL: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

Tadeu Luciano Siqueira Andrade

A MULTIMODALIDADE E A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: POSSIBILIDADES DA LÍNGUA PORTUGUESA (L2) A PARTIR DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS (L1) NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE

Flávia Regina França Pascoal de Oliveira, Sara Moitinho

A "PREFÍCLISE" NO PORTUGUÊS EM (DE) ANGOLA

Albano Agostinho Eduardo

A REPETIÇÃO EM RECONTO DE HISTÓRIA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARAPIRACA/AL

Gabrielle Dos Santos Barbosa & Maria Francisca Oliveira Santos

A REDAÇÃO DO ENEM 900+

Gláucia Xavier

A REPRESENTAÇÃO DE D. PEDRO NO ROMANCE SETE DIAS EM SETEMBRO, DE VICTOR MASCARENHAS

João Elias da Cruz Neto

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA NARRATIVA VISUAL DAS OBRAS DA "ESTANTE DIGITAL" DO PROGRAMA "LEIA PARA UMA CRIANÇA" DO ITAÚ SOCIAL

Tamires Helena de Souza Venceslau & Denise Giarola Maia

A SAGA NA REALIZAÇÃO DA 2ª FEIRA DE CIÊNCIAS ESCOLAR DO MUNICIPIO DE RORAINÓPOLIS

Maria Clelia Pereira da Costa

A SINTONIA DO ESTUDO DO LÉXICONA CULTURA MARANHENSE APRESENTADA NAS TOADAS DO BUMBA MEU BOI

Raimunda Nonata Reis Lobã &, Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues

A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO E SECUNDÁRIO NO BRASIL E EM PORTUGAL

Isabel de Oliveira e Silva Monguilhott

AFASIA, ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS DE LINGUAGEM E A FUNÇÃO REGULADORA DA LINGUAGEM

Nirvana Ferraz Santos Sampaio, Brena Batista Caires, Fabiana dos Santos Santana

AGENTIVIDADE FEMININA NEGRA – LINGUA(GEM) A SERVIÇO DA DENÚNCIA SOCIAL

Ana Maria Urquiza de Oliveira

ALÉM DO TEXTO ESCRITO: ANÁLISE MULTIMODAL DO MATERIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EAD

Hevanna Lima Arce & Neiva Maria Machado Soares

ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DA ESTÉTICA DE CORPOS NEGROS NA PUBLICIDADE

Maria Da Conceição Gomes Da Silva Dério & Laurênia Souto Sales

ANÁLISE DISCURSIVA-MULTIMODAL DO TEXTO PUBLICITÁRIO DA MARCA NATURA EKOS

Jackeline Andrade Duarte De Souza & Neiva Maria Machado Soares

ANÁLISE LINGUÍSTICA DE ATAS CAMARÁRIAS DE PORTO ALEGRE/RS DE 1887 A 1888

Tatiana Keller

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: DISCUTINDO AÇÕES EM SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Aparecida Caltabiano

ANÁLISE TEXTUAL-ARGUMENTATIVA POR MEIO DE ESTEREÓTIPOS NO ESQUETE MANSPLAINING DO PORTA DOS FUNDOS

Suzana Maria Petrus Fonseca de Almeida & Marize Barros Rocha Aranha

ANTROPONÍMIA - REGRAS PARA O REGISTO DE NOMES PRÓPRIOS

Tunga Samuel Tomás

APLICATIVO TRALALÁ: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS NA PRÉ-ESCOLA NAS PERSPECTIVAS LÚDICO - AFETIVA E DE MULTILETRAMENTOS.

Soraya Nogueira Albert Loureiro Alves, Henrique Miguel de Lima Silva & Inayara Élida Aquino de Melo

Aproximações entre estilística e análise linguística à luz dos estudos bakthinianos

Adriene Ferreira de Mello & Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Armadilhas que capturam significados e sentidos: análises metafóricas abordadas em gramáticas e livros didáticos no Brasil

Antonio Cilirio da Silva Neto

As dimensões do discurso literário de Geovani Martins: literatura e periferias

Élida Cristina de Carvalho Castilho

As múltiplas formas semântico-lexicais da brincadeira amarelinha: jogos infantis na Amazônia legal

Karina de Jesus Araujo & Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

As práticas de linguagem e o brincar: uma abordagem vygotskiana para a educação ambiental

Milena Maria Nunes de Matos Carmona

As redes sociais, as notícias falsas e os efeitos discursivos: implicações para a democracia

Márcia Aparecida Amador Mascia

As repercussões do uso de estratégias para o desenvolvimento da língua portuguesa como primeira ou segunda língua por ouvintes e surdos do ensino superior

Wanilda Maria Alves Cavalcanti & Sandra Maria de Lima Alves

Aspectos cognitivos e interacionais de usos genéricos do pronome dêitico "você" no português brasileiro.

Lilian Vieira Ferrari

Aspectos fonológicos segmentais e não segmentais do português angolano do Libolo

Vinícius G. Santos

Aspectos semânticos em neologismos por composição neoclássica

Ana Maria Ribeiro de Jesus

Associação tonal no domínio prosódico da palavra fonológica no português brasileiro: o caso de dados produzidos por uma tecnologia de síntese de fala baseada em Inteligência Artificial

Juan Prete Tojeira Ramos & Gladis Massini Cagliari

Atividades de análise linguística em livros didáticos de Língua Portuguesa: mudanças e permanências na abordagem gramatical

Claudia Moura Da Rocha

Avaliação e percepção linguística sobre a língua portuguesa por estudantes angolanos

Maria Elias Soares & Lorena da Silva Rodrigues

Bases teóricas da "new philology", de Cerquiglini e Nichols, para as edições digitais

Mario Cesar Newman de Queiroz

CAIU NA REDE, É PEIXE? A (ANTI)ÉTICA DOS CONTEÚDOS DIRECIONADOS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS

Catarina Barbosa Torres Gomes & Maria Gabriela Almeida da Silva

CARACTERÍSTICAS PROSÓDICAS DE NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO

Raquel Santana Santos

"CARTA A ERNESTO SENNA COMUNICANDO QUE NÃO PODERÁ COMPARECER AO EVENTO EM HOMENAGEM AO BARÃO DO RIO BRANCO": EDIÇÃO E ESTUDO FILOLÓGICO.

Michelli dos Santos Maciel & Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

COMO LIDAR COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA? - DIÁLOGOS COM A BNCC.

Fernanda Victória Cruz Adegas

COMPETÊNCIA RECETIVA DE VARIEDADES NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): O CASO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA

Benjamin Lucas Meisnitzer, Lukas Fiedler

COMPORTAMENTOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS NO PORTUGUÊS FALADO POR VENDEDORES SENEGALESES EM CUIABÁ-MT

Aurea Gardeni Sousa da Silva

COMPOSIÇÕES SINTAGMÁTICAS NEOLÓGICAS EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS E ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A SALA DE AULA

Beatriz Latini Gomes Neta

CONFIGURAÇÕES DA AUTORIA EM UM PROJETO EXTENSIONISTA DE REDAÇÃO PARA O ENEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Mônica da Silva Cruz & Rosana de Carvalho Vilanova

CONSENTIMENTO INFORMADO: ACESSIBILIDADE TERMINOLÓGICA E FRASEOLÓGICA DA LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS (LGPD), APLICADA ÀS RELAÇÕES BANCÁRIAS

Amanda Letícia Valadares dos Santos

CONTRIBUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO

Jackeline Sousa Silva

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA PARA PREVENÇÃO AO BULLYING NAS ESCOLAS

Ana Beatriz Machado de Freitas

CORPOS ÀS MARGENS: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A INTERFERÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOS ALGORITMOS NOS DISCURSOS DISSEMINADOS NO INSTAGRAM

Lais Sousa Di Lauro, Paulo Nuno Vicente & Regina Baracuhy

CRENÇAS E MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO JAPÃO: SUGESTÕES PARA O ENSINO DE LEITURA NA UNIVERSIDADE DA PROVÍNCIA DE AICHI

Lázaro Rodrigues Tavares & Wadison Melo

DA IMAGEM AO POEMA, PERCURSOS EDUCATIVOS PARA UMA PRODUÇÃO TEXTUAL

Maria Daniela Pereira de Sousa

DIALETOLOGIA E ENSINO: EXPLORANDO O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL NA SALA DE AULA

Elannia Cristhina Idelfonso Lins & Marcela Paim

DIALETOPÉDIA: MAPEAMENTO LEXICAL DO PORTUGUÊS NAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO BRASIL

Hetyanny Alves Campos & Lígia Souza Dutra

DINÂMICAS DE AGRADECIMENTO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: PRAGMÁTICA E ENSINO DE PLE NA ERA DOS PODCASTS

Fábio Cavallini Bispo de Araújo

DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS FAKE NEWS: COMBATE À MANIPULAÇÃO DE INFORMAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

Daiany Bonácio

DISTANCIAMENTO E INTERRUPÇÃO EM CONSTRUÇÕES COM O VERBO CHEGAR

Letícia de Almeida Barbosa

DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS SINTÁTICAS NO PORTUGUÊS DE PORTUGAL E DO BRASIL: UM OLHAR FUNCIONALISTA E COGNITIVO

Mônica Maria Soares Santos

DO LER AO ESCREVER: PRESENÇA E USO DE REPERTÓRIOS SOCIOCULTURAIS DA ÁREA DE LITERATURA EM REDAÇÕES DO ENEM

Jackeline Sousa Silva

DOS NOMES DAS CORES DOS BRASILEIROS: SOBRE HETEROGENEIDADE E EXCLUSÕES

Gesualda de Lourdes dos Santos Rasia

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UM AMBIENTE PLURICULTURAL

Danielli Dartico Santos Simões, Elizabeth Ferreira, Mariana Vieira Martins & Rita Maria de Albuquerque Dorneles

ENSINO BILÍNGUE PORTUGUÊS/KIMBUNDU: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

Domingos Pedro Arsénio, Ana Rita Carrilho & Maria do Céu Brás da Fonseca

ENSINO DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – APONTAMENTOS GERAIS

Simone Aparecida Migon

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: IDENTIDADE, HIBRIDISMO E DIVERSIDADE CULTURAL

Sebastião Gonçalves Dias

ENSINO DE PLE: ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS

Valquiria Carolina Pimentel Sales de Carvalho, Denisson Rodrigues Santos da Cruz, Edmar Lima Grazziotti Dias & Eliane Patrícia do Prado Gomes

Entre ondas e ventos: o signo do mar na construção do imaginário insular - análise comparatista dos poemas "Quatro Poemas" de António Aragão e "Naufrágio" de Cabral do Nascimento

Carla Nunes

Espaço e intersubjetividade numa perspectiva discursivo-funcional de gramática

Roberto Gomes Camacho

Estratégias interacionais de influencers no Instagram

Thais Ludmila Ranieri, Leonardo Matheus Lacet Ferreira, Bruna Cavalcanti Da Silva

Estratégias semiótico-discursivas em contexto de videojogos online: agressividade, falta de transparência e violação dos direitos do consumidor?

Marisa Dinis & Gorete Marques

Estudo filológico de criptografia em língua portuguesa do século XVII

Antonio Ackel

Expressões idiomáticas no português: uma breve análise funcional

Diogo Oliveira da Silva

Falando de profissões com o filme Central do Brasil

Jéssica Caroline Pessoa dos Santos

Favela como um não-lugar em Quarto de despejo: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus

Edinage Maria Carneiro da Silva

Feminicídio na mídia: um estudo variacionista das vozes verbais em notícias jornalísticas

Anna Maduro & Cintia da Silva Pacheco

Festival Cultural de Viena. Brasilianiasches Kulturfestival: um percurso da Paisagem Linguística a favor da Língua de Herança

Lucilene Lisboa Rehberg

Formação de jovens e adultos para se tornarem leitores

Leonor Scliar-Cabral

Formação discursiva euclidiana sobre a Guerra de Canudos, Bahia (Brasil): contribuições na elaboração da retórica oficial para justificação e dominação.

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho

Formações algorítmicas e deepfake: descaminhos democráticos

Renata de Oliveira Carreon

Forró de Mané Vito: a interação do cidadão vulnerável em espaços de relações de poder

Tadeu Luciano Siqueira Andrade

Fracasso escolar: uma dificuldade a ser refletida

Viviane Martins De Sousa Pereira & Adriana Azambuja Contreira

GÊNERO DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: UMA ANÁLISE DE ENUNCIADOS DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO PROGRAMA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (PAES)

Nayara da Silva Queiroz

GÊNEROS TEXTUAIS E O TRABALHO COM TRILHAS DE APRENDIZAGEM INTENCIONAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

Miriam Marmol

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS SOB O OLHAR RETÓRICO-ARGUMENTATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Maria Francisca Oliveira Santos & Daniel Barbosa Ferreira

GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA E ALFABETIZAÇÃO: PROJETO DE LEITURA "DO ABC AO ERA UMA VEZ"

Priscilla Mayumi Noleto Yamamoto & Sirley Freitas Miranda

GLOSSÁRIO BILÍNGUE ILUSTRADOS DOS SINAIS-TERMO PARA A ÁREA DE SAÚDE DA MULHER

Maria João Marçalo, Josy Vitória de Sousa Macêdo & Daniela Prometi Ribeiro

GLOSSÁRIO DE TERMINOLOGIA DE IMIGRAÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL PARA DIPLOMATAS AMERICANOS

Bruna Lima de Souza

GRAMÁTICA PARA QUEM E PARA QUÊ? UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Diogo Burlamaqui & Fernanda Victória Cruz Adegas

GRAMÁTICAS EM DIÁLOGO: RELAÇÕES ENTRE AS FORMAS DE TRATAMENTO E A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NAS CARTAS DE MÁRIO DE ANDRADE, ONEYDA ALVARENGA E HENRIQUETA LISBOA

Leticia Ferreira Santos

HQS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

Adilma Gomes da Silva Machado, Henrique Miguel de Lima Silva & Maria Zilda Medeiros da Silva

IDENTIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM ZANA DA MINISSÉRIE TELEVISIVA DOIS IRMÃOS DE LUIZ FERNANDO CARVALHO

Dayanna Vieira de Jesus & Francielly Ribeiro Claudino Costa

IMPACTOS DA CULTURAL DIGITAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Jackeline Sousa Silva

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS MAIS CITADAS NA BASE WEB OF SCIENCE?

Maria Sirlene Pereira Schlickmann & Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias e Teixeira

INTERACIONISMO E ENUNCIAÇÃO: OLHARES POSSÍVEIS NA ESCRITA DE UM SUJEITO COM DISLEXIA

Carlos Eduardo Alves Moraes, Weslley Lucas da Silva Pimentel & Renata Fonseca Lima Da Fonte

INTERDISCIPLINARIDADE E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UM ESTUDO SOBRE A REVISTA AMAN-TI-KYR

Márcia de Souza Luz Freitas

INTERNACIONALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS ATRAVÉS DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA NOS CURSOS DE PFOL NO EXTERIOR

Pamela Andrade

LEITURA LITERÁRIA ALIADA A TEMAS SOCIAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira, Alisson França Santos & Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira

L'ÉLÉMENT DES PARTIES DU CORPS DANS L'EXPRESSION FIGÉE CONTEXTUELLE À TRAVERS L'ŒUVRE DE SARAMAGO: ENSAIO SOBRE A LUCIDEZ / LA LUCIDITÉ

Minh Ha Lo-Cicero

LETRAMENTO ACADÊMICO POR UM VIÉS ENUNCIATIVO: MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL E CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Esther Suellen Borges da Silva & José Temístocles

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO CURSO INTEGRADO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET DO IFAC

Risonete Gomes Amorim & Risonete Gomes Amorim

LÉXICO E CAMPO SEMÂNTICO DA MORTE NA OBRA POÉTICA DE FLORBELA ESPANCA

Maria Letícia Soares Sobreira

LÉXICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: O ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO FERRAMENTA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Adriana Cristina Cristianini & Elizete Rodrigues de Araujo

LÍNGUA E CULTURA: A PRESENÇA DE CULTUREMAS EM UM VOCABULÁRIO ESPECIALIZADO

Marcia Goretti Pereira de Carvalho

LÍNGUA PADRÃO, VARIANTES E PRECONCEITO: UM ESTUDO SOBRE O UNIVERSO LINGUÍSTICO DO FILME LISBELA E O PRISIONEIRO

Laura de Almeida, José Márcio Paiva Barreto

LÍNGUA PORTUGUESA NA IRLANDA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE EXPANSÃO

Helena Rezende Ramires

LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

Joelma Carla da Silva & Suzana Ferreira Paulino Domingos

LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO COMO SEGUNDA LÍNGUA – L2 EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM MANUAL

Maria Zilda Medeiros da Silva, Adilma Gomes da Silva Machado, Henrique Miguel de Lima Silva & Inayara Élida Aquino de Melo

LINGUAGEM E MEMÓRIA NA DOENÇA DE ALZHEIMER

Elisângela Andrade Moreira Cardoso & Nirvana Ferraz Santos Sampaio

LINGUÍSTICA APLICADA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: TRAÇANDO UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO.

Ana Cecília De Sousa Costa, Nukácia Meyre Silva Araújo, Renata Chaves Lopes & Viviane Aires Araújo

MAPAS CONCEITUAIS: UM ATRAVESSAMENTO DE TRÊS BASES LINGUÍSTICAS REFERENCIAIS (LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, PORTUGUÊS E LINGUAGEM MATEMÁTICA)

Flávia Pinheiro, Sandra Patrícia de Faria do Nascimento & Karly Barbosa Alvarenga

MARCAS LINGUÍSTICAS E ESTRUTURAIS NO CHATGPT: IMPLICAÇÕES DA IA GENERATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA.

Mirella Silva Barbosa & Roberta Varginha Ramos Caiado

MEMÓRIAS, TROPEÇOS E ACERTOS NO CUIDADO DE (SI) DA PROFESSORA ORDALHA DE ARAÚJO

Maria Clelia Pereira da Costa

METODOLOGIA DO ENSINO DE SINTAXE DA LP: INTERFACE SINTAXE E OUTROS DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS

Cristina Lopomo Defendi

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Nádia Cristina Da Silva Araújo & Renata Silva Siqueira

MULTIMODALIDADE E L1: A SINCRONIA GESTO-FALA E A FLUÊNCIA DO DISCURSO DE UMA CRIANÇA BILÍNGUE

Simone Frye Peixoto, Renata Fonseca Lima da Fonte & Antonio Henrique Coutelo de Moraes

MULTIMODALIDADE EM VÍDEOS: EXPLORANDO O CORPUS ELETRÔNICO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS DO SERTÃO

Mirian Galindo Marques & Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda

MUSEUS E MEMORIAIS SOBRE O HOLOCAUSTO E A DISCURSIVIZAÇÃO DE SUJEITOS VULNERÁVEIS PELO CORPO-DOCUMENTO E MEMÓRIA

Maria Cleci Venturini

N(OS) MEANDROS DE REDIGIR PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: PENSANDO A RELAÇÃO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COM OS SABERES SOBRE ESCRITA

Hélder Sousa Santos

NAVEGANDO À DERIVA: GRAMÁTICA REFLEXIVA NOS MANUAIS DE PLE/PLNM

Paula Isabel Marques Martins Baptista Querido

NEOLOGISMOS E INFLUENCIADORES DIGITAIS: IMPACTOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

Ariane Cavalcanti Amora

NEOLOGISMOS NA ÁREA DA INFORMÁTICA E NO AMBIENTE VIRTUAL: FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO A PARTIR DO INGLÊS

Arabie Bezri Hermont & Leandro Martins de Sousa

NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS DO GRUPO SOCIAL LGBTQIA+: A PRODUÇÃO LEXICAL CONTEMPORÂNEA EM FOCO

Vinicius Saez de Oliveira Coelho

O conceito gramatical humanístico de sílaba nas obras de João de Barros (1540) e de Anchieta (1595): uma análise filológica

Leonardo Ferreira Kaltner

O corpo e o sujeito nos quadrinhos Diasporados: língua, resistência e imagem

Fernanda Surubi Fernandes

O desenvolvimento da competência intercultural e a educação para a cidadania no ensino de Português Língua Estrangeira em Macau

Sara Isabel Silva Rodrigues & Ana Raquel Carvalho Pereira

O deslizamento metonímico do significante "poesia" no poema "matéria de poesia", de Manoel de Barros: reflexões linguístico-literárias sobre a poeticidade das coisas simples da vida

Robson Anselmo Tavares de Melo & Maria de Fatima Vilar de Melo

O discurso polêmico em postagens da revista VEJA no Instagram como propulsor da violência verbo-verbal em cibercomentários

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco

O documento audiovisual na Globo: frente às novas tecnologias

Daniela Pinheiro da Silva

O ensino de português L2 para fins específicos: de análise das necessidades para a produção de materiais didáticos

Tomé Martins

O estudo dos gêneros textuais/discursivos como ferramenta para formação de leitores

Edite Sampaio Sotero Leal & Rosângela Veloso da Silva

O exercício filológico na contemporaneidade: entre acervo, texto, cena e público

Débora de Souza

O Impacto do 'Rio Educa 2024' no Ensino de Língua Portuguesa em Escolas Públicas do Rio de Janeiro

Tais Turaça Arantes

O léxico descrito em glossários para o público infantojuvenil: a macroestrutura e a microestrutura a favor da aprendizagem de língua.

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho & Flávia de Oliveira Maia-Pires

O mal-estar docente no ensino remoto: consequências e possibilidades de ressignificação

Fabiana De Oliveira Ribeiro & Filomena Elaine Paiva Assolini

O monangamba na poesia da geração da mensagem

Hermenegildo Jorge Chaves Seca & Fernando Gomes

O negro na sociedade brasileira contemporânea: uma análise do filme Beleza da Noite

João Elias da Cruz Neto

O PORTUGUÊS BANTUIZADO EM ANGOLA

José Gabriel Ganga

O PRIMING SEMÂNTICO E A COMPETÊNCIA LEXICAL: AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Cristiane Aparecida Soares da Silva Rozenfeld

ORALIDADE *VS* ESCRITA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA: O CASO DA VOGAL ANTERIOR FECHADA NA VARIEDADE MADEIRENSE

Helena Rebelo

"(...)O SENHOR MOEDAS VEM DE BEJA!. .. O SENHOR MOEDAS TEM DE IR VER O MUNDO!"

Ana Clara Birrento

OS GESTOS NAS CRIANÇAS AUTISTAS: O QUE A REVISÃO DE LITERATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA REVELA?

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira & Renata Fonseca Lima Da Fonte

OS MEIOS DE ARGUMENTAR NO GÊNERO DISCURSIVO LIVE

Maria Francisca Oliveira Santos & Paula Roberta Rodrigues Lima

OS PROCEDIMENTOS DE SINTAGMATIZAÇÃO NO TEXTO ESCRITO POR UM VIÉS ENUNCIATIVO

Mônica Santos da Costa Reis & José Temístocles

PAISAGEM LINGUÍSTICA EM UNIVERSIDADES: PLURILINGUISMO, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS LUSO-BRASILEIRAS PARA UMA COMUNICAÇÃO VIRTUAL

Alberto Sismondini & Angela Maria Tenório Zucchi

PAISAGEM LINGUÍSTICA: DA "INVISIBILIDADE" À CRIAÇÃO

Luís Filipe Tomás Barbeiro

PERCEPÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS: UM OLHAR A PARTIR DA ENTOAÇÃO

Priscila Ferreira Alécio & Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida

PERSPECTIVAS SOBRE O PROBLEMA DA DESORDEM INFORMACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Cinthia Ferreira Monteiro

PLE NO CURSO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS: PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CONTEXTO DE ENSINO HÍBRIDO

Pedro Guedes de Oliveira & Rosa Maria Fréjaville

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS PARA A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA: INICIATIVAS DE PROMOÇÃO DO ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS PELA UNILA

Wagner Barros Texeira

POR UMA LITERATURA PLURICÊNTRICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O NÍVEL B2 EM PLE

Leonardo Sodré Nogueira da Silva

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO NA REDE E NA CIDADE

Alcina Sousa & Marco Neves

PORTUGUÊS PARA SURDOS - ENSINO GRAMATICAL DA SÍLABA

David do Carmo Oliveira

PRÁTICAS DE PODER E RESISTÊNCIA: NOTAS SOBRE UMA ALUNA SURDA EM UM CURSO DE LICENCIATURA DUPLA

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira, Alisson França Santos & Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira

PRESENÇA DE FRASEMAS NA LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS: UM ESTUDO EM OBRAS VENCEDORAS DO PRÊMIO JABUTI ENTRE 2017 E 2022

Solange Maria Moreira de Campos

PROCESSOS DE VULNERABILIZAÇÃO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E (RE)PRODUÇÃO DE DISCURSOS

Cristiane Pereira Costa Dias & Greciely Cristina da Costa

PRODUÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS SURDOS BRASILEIROS: POR UMA LEITURA E INTERPRETAÇÃO BASEADAS NUMA GRAMÁTICA FUNCIONAL

Cleide Emilia Faye Pedrosa

PRODUTIVIDADE LEXICAL POTIGUAR EM AS PELEJAS DE OJUARA (2006): EXPRESSÕES POPULARES, TOPÔNIMOS, FAUNA, FLORA E CULINÁRIA

Maria das Neves Pereira & Maristélio da Cruz Costa

PROJEÇÕES DA ENUNCIAÇÃO COMO MANIPULAÇÕES DISCURSIVAS NO ESPETÁCULO TEATRAL EU DE VOCÊ

Renata Flores Serra Lima

PROJETOS DE EXTENSÃO DO CURSO DE LETRAS DA UEMA - CAMPUS BALSAS (MARANHÃO): POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Terezinha Maia Lima & Maria Célia Dias de Castro

PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS E DESAFIOS DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

Tatiana Simões e Luna

PROPOSTA DE ANÁLISE DIALÓGICA DE INSTAPOEMAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

Miriam Bauab Puzzo

QUANDO OS PORTUGUESES ERAM CHAMADOS DE GALEGOS: ANÁLISE DE RELATOS COM REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS DA IMIGRAÇÃO PORTUGUESA NO RIO DE JANEIRO

Liz Fernandes de Paula & Antón Corbacho Quintela

QUESTÕES EM TORNO DA MARCA "BRASILEIRISMO": COMPARAÇÃO DE DOIS DICIONÁRIOS DO PORTUGUÊS DO BRASIL E DE UM EUROPEU

Maria Cristina Parreira da Silva

REDAÇÃO E IMPACTO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE OS TEMAS DE REDAÇÃO ENEM 2018-2022.

Marcyellen Pereira De Souza, Neliane Raquel Macedo & André da Silva Santos

REFLEXÃO EM TORNO DA "LEITURA"/ESCUTA DA ORALIDADE: INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE PODCAST

Meire Celedonio da Silva & Gabriela Oliveira Modos

Reflexões críticas sobre performances docentes no ensino de língua portuguesa

Hélvio Frank de Oliveira

Resistência e alteridade como tema no regionalismo dos dias de hoje no Brasil

Danglei de Castro Pereira

Ser surdo bilíngue: os desafios e sabores de uso e construção de um suporte terminológico colaborativo no Rede Surdos-CE

Maria João Marçalo & Margarida Maria Pimentel de Souza

Subjetividade na produção escrita de alunos do 9º ano do ensino fundamental

Juraci Soares da Silva & Silvelena Cosmo Dias

Traduzir como catástrofe e como xamanismo nas traduções de Maria Gabriela Llansol e de Ana Cristina Cesar para poemas de Baudelaire

Ashley Polonea

Um glossário terminológico para a redução da desigualdade dos fluxos migratórios no Brasil

Flávia de Oliveira Maia-Pires

Uma análise sobre as estratégias e práticas pedagógicas adotadas para o avanço da fluência leitora nos anos iniciais

Inayara Elida Aquino De melo, Soraya Nogueira Albert Loureiro Alves & Henrique Miguel de Lima Silva

Usos linguísticos de intelectuais maranhenses na primeira república brasileira

Bruno Tavares Costa

Variação da regência dos verbos "dar", "explicar", "oferecer", "vender" e o papel semântico das preposições "a", "para" e "em" na variedade do português angolano

John Francisco Quitaxi Pedro

Variação diatópica de aspetos temporais nos falares de Açores e Florianópolis

Lurdes de Castro Moutinho & Izabel Christine Seara

Vozes no Escuro: uma proposta de ensino para as aulas de Língua Portuguesa por meio de podcasts

Juliana Behrends de Souza Cerqueira & Fabio André Cardoso Coelho

INTRODUÇÃO

LÍNGUA PORTUGUESA – O FUTURO É HOJE

Alcina Maria Pereira de Sousa
Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal
alcina.sousa@staff.uma.pt
ORCID: 0000-0003-0019-491X

O presente volume reúne uma seleção de comunicações apresentadas na 9.ª edição de um dos maiores, e mais relevantes, eventos académico-científicos mundiais sobre a língua portuguesa, em formato híbrido, e pela primeira vez, num contexto insular, na Ilha da Madeira (Portugal). O título apelativo *Língua portuguesa – o futuro é hoje*, que norteou o evento conjunto do IX Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa e do VI Congresso da Associação Internacional de Linguística, decorreu na Universidade da Madeira, no Funchal, nos dias 2 a 7 de setembro de 2024, ligando, simultaneamente, as universidades organizadoras e as universidades parceiras, aos países que estudam a língua portuguesa.

Esta edição pretendeu dar continuidade à investigação e disseminação do conhecimento sobre a língua portuguesa e a sua natureza criativa no panorama mundial, nas suas várias formas de produção linguística, literária, semiótica, portanto cultural, fazendo jus a uma tradição inclusiva, com base na troca entre pesquisadores, estudantes e profissionais oriundos das mais diversas áreas de conhecimento que interagem na língua portuguesa.

Em nome da Comissão Organizadora do Simpósio, e na qualidade de Presidente da Comissão Executiva local do mesmo, gostaríamos de endereçar umas palavras de agradecimento e apreço ao Magnífico Reitor da UMa, através da Faculdade de Artes e Humanidades, com a coordenação do Sr. Prof. Doutor Joaquim Pinheiro, e em particular do Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, pelo acolhimento do evento. Os nossos agradecimentos são extensivos às Sr.ªs Prof.ªs Doutoras Maria João Marçalo e Ana Alexandra Silva, da Universidade de Évora, da Sr.ª Professora Doutora Maria Célia LimaHernandes, da Universidade de S. Paulo, no Brasil, da Sr.ª Prof.ª Doutora Cristina Lopomo Defendi, do IFSP – Brasil e da às Sr.ª Prof.ª Renata Barbosa Vicente, UFRPE – Brasil, pelo convite, organização do programa diversificado e materializado, nomeadamente, em 6 conferências plenárias, 68 simpósios de temas livres, 3 mesas redondas, 6 *talks*, na apresentação e divulgação de publicações e visitas guiadas, envolvendo a apresentação de 578 trabalhos e de 833 participantes, em modo híbrido (através da plataforma *even*), estando 222 em modo presencial.

Salientamos o apoio, entre outros financiamentos locais e suprarregionais, da FCT, através do Centro de Estudos em Letras, aqui representado por vários professores investigadores, sénior e júnior, do CEL-Trás-os-Montes e Alto Douro, coordenado pelo Professor Doutor Gonçalo Fernandes e da universidade de Évora, sendo o Prof. Doutor Fernando Gomes o diretor do Pólo CEL-UÉvora. Foi, igualmente, importante o contributo de várias entidades locais, a saber, entre outras, a Direção Regional de Turismo e Cultura, e do programa Ingress@, da Secretaria Regional de Inclusão, Trabalho e Juventude da RAM, que viabilizou a colaboração de jovens graduados e pós-graduados na realização de tarefas nas áreas de organização de eventos, edição e revisão de texto a par do *design*, entre outras, devidamente supervisionados pelos vários professores e investigadores da FAH-UMa.

Na plataforma virtual do evento anunciámos que o mesmo seria "um verdadeiro banquete intelectual", pautado pela "troca de experiências e o diálogo entre os participantes", "proporcionando uma experiência tão enriquecedora quanto multidisciplinar". Neste sentido cumprimos estes objetivos ao perspetivar a língua portuguesa como uma forma de estar no mundo contemporâneo, de natureza glocal e multimodal. Como citado no artigo "Português como língua de instrução na rede e na cidade", há que identificar os diversos usos da língua, a par de outras línguas pluricêntricas (Ribeiro et al. 2022, Sousa & Silva 2022), incluindo estudos de caso relativos a podcasts, canais de vídeo, cursos online, redes sociais, MOOC, entre outros, além de enquadramentos teóricos pertinentes.

Identidade, alteridade e memória cruzam oceanos comunicativos carreadores de experiências, vivências e saberes objeto de reflexão nas várias conferências plenárias, e na diversidade, que foram encimados pelo contributo honroso da visita-palestra de catamarã intitulada "Vamos enxergar e bilhardar sobre a Geotoponímia que nos rodeia", dinamizada pelo Professor Doutor João Baptista, e a visita ao Museu de Arte Sacra, no Funchal, vinculando o espaço da memória e do património na edificação da língua e cultura portuguesas, aquém e além-mar (Sousa & Marçalo 2018), viabilizada pela senhora diretora, Doutora Graça Alves, permitindo aos participantes uma interação com a cultura e língua locais. Assim, premeiam-se os "estudos de natureza etnográfica e exploratória sobre a utilização da língua portuguesa enquanto meio de instrução no âmbito da transmissão, da recriação e do estudo das vivências" (Sousa & Marco 2025) e das histórias/estórias dos lugares, de natureza interdiscursiva (Fonseca et al. 2019, Sousa & Lourenço 2010, Sousa & Gouveia 2022;).

Acreditamos que este evento proporcionou momentos de partilha, debate e interação académica, e com a comunidade local, de valiosas experiências, conhecimentos e da criação de pontos de pesquisa e de cooperação glocal. Foi neste sentido que nos congratulamos pelo contributo valioso dos autores dos textos aqui inseridos, pela resposta ao apelo por nós veiculado: "crie novas parcerias académicas, invista na internacionalização do seu trabalho!"

Apresentam-se cerca duas centenas de artigos que fazem jus à preocupação académico-científica da comunidade mundial relativamente às questões relativas ao aprofundamento do estudo da língua portuguesa, da norma, aos usos, à variação, pelo entrosamento de várias áreas das ciências humanas e sociais, subjacentes à linguística teórica e à linguística aplicada, pela apresentação de reflexões metodológicas e empíricas,

também interpretadas sob o diapasão da diacronia e da sincronia, complementados pela perspetiva histórica e social.

Destacamos, igualmente, os artigos no âmbito da estrutura da língua, tal como o do estudo das gramáticas, nas suas múltiplas abordagens, nomeadamente a discursivofuncional, comunicativa, contrastiva, funcionalista e cognitiva (PE e PB), nas variantes de PH, PLM, PLE/PLMN, e a sua relação com a IA. Refiram-se, igualmente, as investigações sobre aspetos morfossintáticos, fonológicos segmentais e não segmentais, por exemplo do português angolano do Libolo; ou mesmo de elementos prosódicos em poesia.

Incluem-se propostas sobre a internacionalização da língua portuguesa na diversidade através: do ensino de tradução literária em contexto pedagógico, da "análise dialógica de instapoemas como recurso pedagógico", de projetos multidisciplinares de intervenção na educação básica, da interface sintaxe e outros domínios linguísticos; da escuta ativa ("instrumento de análise de *podcast*"); a par de estudos sobre: PLE em Macau, a variedade do português angolano, as variedades nas aulas de PLE ("o caso do português em Angola"), a multimodalidade e L1; "UEMA - Campus Balsas (Maranhão): políticas e práticas de extensão universitária"; "léxico, variação linguística e ensino: o *Role-Playing Game* (RPG)"; as políticas linguísticas para "a integração latino-americana e caribenha"; ou mesmo os "falares de Açores e Florianópolis".

Registam-se preocupações renovadas sobre os desenvolvimentos do estudo da língua portuguesa no âmbito das ciências da linguagem e das línguas em uso (Pennycook 2010) e o seu contributo para um entendimento:

i. da educação ambiental, e ecolinguística, da inclusão dos cidadãos, versando, designadamente, a integração de migrantes (por exemplo, na Ilha da Madeira); a alteridade; a "análise de relatos com representações negativas da imigração portuguesa no Rio de Janeiro"; representações do "negro na sociedade brasileira contemporânea"; o "discurso humorístico pelo sujeito negro"; a "agentividade feminina negra"; a "análise das discursividades da estética de corpos negros na publicidade";
ii. do papel da interação com o género ficcional, nomeadamente, o da literatura para a infância, para a mitigação de vários problemas sociais no e além do contexto educacional;
iii. da vinculação da identidade e diversidade culturais, evidenciadas, por exemplo no estudo do "*Forró de Mané Vito*", do "*Monangamba* na poesia da geração da *Mensagem*", "reflexões linguístico-literárias sobre a poeticidade", "nos quadrinhos *diasporados*", do "português/kimbundu"; dos "jogos infantis na Amazónia legal" à luz da semântica;
iv. da resistência e alteridade como tema no regionalismo ("toadas do Bumba Meu Boi");
v. "a produção lexical contemporânea em foco" (LGBTQIA+).

A ênfase nas novas tecnologias e novos media surge aliada a um conjunto de estudos teórico-práticos, também no âmbito das humanidades digitais e reflexões filológicas (Sousa & Gouveia 2020), que nos remetem para a preservação da memória da

dimensão língua-cultura, da difusão em rede da língua portuguesa e das suas variantes, patenteado, por exemplo, em: "ilustrações de um dicionário de expressões idiomáticas para preservação da memória e identidade"; "neologismos e influenciadores digitais: impactos e reflexões na educação"; "vulnerabilização, inteligência artificial e (re)produção de discursos"; "violência verbovisual em cibercomentários" no Instagram; "*fake news*: combate à manipulação de informações na contemporaneidade"; "abordagem pedagógica de neologismos estilísticos presentes na mídia digital";" marcas linguísticas e estruturais no ChatGPT: implicações da IA generativa para o ensino-aprendizagem da escrita"; "a (anti)ética dos conteúdos direcionados a crianças e adolescentes nas redes sociais"; "estratégias interacionais de *influencers* no Instagram"; "Inteligência Artificial Generativa na educação básica e o ensino da linguagem escrita: o que dizem as pesquisas mais citadas na base *Web of Science*?".

Podemos mencionar vários estudos nos domínios textual, discursivo-multimodal e pragmático pela análise dos géneros académico, jornalístico, publicitário, "live", político, normativo, pedagógico (cf. políticas linguísticas e a sua interpretação / aplicação em vários contextos de uso da língua portuguesa; recursos didáticos em PLE, LH); dêixis em PE e PB; reflexões filológicas (cf. "entre acervo, texto, cena e público"; "edição e estudo filológico"); géneros orais na pré-escola nas perspectivas "lúdico - afetiva e de multiletramentos"; "artigo de opinião para a produção textual no contexto das tecnologias digitais" em uso no contexto pedagógico; "interseções entre estilística e análise linguística à luz dos estudos bakthinianos"; Inteligência Artificial Generativa na produção textual; "as redes sociais, as notícias falsas e os efeitos discursivos: implicações para a democracia"; "formações algorítmicas e *deepfake*"; "interdisciplinaridade e divulgação científica"; "a pragmática contrastiva (português – francês)".

A promoção de uma comunicação interpessoal, intercultural e especializada necessária no mundo cada vez mais globalizado é vinculada na apresentação de glossários terminológicos (Popescu et al. 2024), com o recurso, também, à lexicografia, não só para a identificação da variação sociocultural carreada pela variação linguística (Osório & Castro 2022) por domínios e contextos de uso, mas também para a utilização eficaz da língua portuguesa por falantes nativos e não-nativos, nos seus registos identitários. Assinalamos, entre outros: o "Glossário de Terminologia de Imigração do Português do Brasil para diplomatas americanos"; atlas linguísticos, dialetopédia (cf. "mapeamento lexical do português nas regiões sul e sudeste do Brasil"); as expressões populares, topónimos, fauna, flora e culinária potiguar; o "Glossário Bilíngue Ilustrado dos SinaisTermo para a área da Saúde da Mulher"; reflexões sobre a "acessibilidade terminológica e fraseológica da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), aplicada às relações bancárias"; "neologismos na área da informática e no ambiente virtual: formação de palavras no português a partir do inglês", ou ainda o "uso e construção de um suporte terminológico colaborativo no Rede Surdos-CE".

Constamos a reinterpretação do património material e imaterial da lusofonia, assinalada no entrosamento teórico decorrente da linguística histórica (cf. "formação discursiva euclidiana sobre a Guerra de Canudos, Bahia (Brasil): contribuições na elaboração da retórica oficial para justificação e dominação"), em estudos sobre: diários, museus e memoriais; paisagem linguística; antroponímia; mapeamento prosódico de nomes próprios compostos em Português Brasileiro; "o português bantuizado em

Angola"; "culturemas em léxico especializado"; crenças, atitudes, preconceitos linguísticos sobre a língua portuguesa; "o Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão"; o "estudo filológico de criptografia em língua portuguesa do século XVII"; a "construção do imaginário insular - análise comparatista" de poemas; o estudo do Festival Cultural de Viena "*Brasilianiasches Kulturfestival*: um percurso da Paisagem Linguística a favor da Língua de Herança".

Muitos dos autores partilham reflexões didático-pedagógicas, em vários contextos geográficos e domínios, decorrentes de investigação-ação no âmbito das dimensões cognitiva, interacional e social no uso da linguagem, a saber: afasia, dislexia; surdez; "linguagem e memória na doença de Alzheimer"; a linguagem gestual em duas línguas pluricêntricas (português e inglês); literatura pluricêntrica (B2 em PLE); "tecnologia de síntese de fala baseada em Inteligência Artificial". A apresentação e reflexões teóricopráticas de projetos, designadamente: o Projeto de Redação do ENEM; o projeto 'Rio Educa 2024' em LP em escolas Públicas do Rio de Janeiro; "PLE no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas: proposta de materiais didáticos em contexto de ensino híbrido"; "Educação intercultural: propostas de atividades para um ambiente pluricultural"; e "possibilidades da língua portuguesa (L2) a partir da língua brasileira de sinais - libras (L1) na perspetiva da educação bilíngue".

Por último, referimos a semiótica social e interdisciplinaridade abordadas em vários estudos, versando a promoção das competências comunicativas, com ênfase na leitura e na escrita, dos níveis iniciais de aprendizagem aos falantes independentes, a partir de diversos recursos e géneros em contextos de uso da língua para fins académicos, profissionais, específicos, interpessoais e interculturais e contextos geográficos, tais como Japão, Irlanda, "português falado por vendedores senegaleses em Cuiabá-MT", na educação escolar indígena em Pernambuco, entre outros.

Assinalamos os seguintes estudos: das "cores dos brasileiros: sobre heterogeneidade e exclusões"; das bases linguísticas referenciais ("língua de sinais brasileira, português e linguagem matemática"); das "estratégias semiótico-discursivas em contexto de videojogos online"; "da imagem ao poema, percursos educativos para uma produção textual", e das representações linguísticas e semióticas a partir de filmes.

Em suma, "Num mundo hiperligado, a vitalidade do português depende não apenas da sua difusão geográfica, mas da sua capacidade de se reinventar como espaço de diálogo" (Sousa & Marco 2025) em que se "transformam línguas em pontes, não em fronteiras". São modos facilitadores da interação/comunicação eficaz de interlocutores diversos, plurilingues e autónomos, graças à crescente preponderância da educação a distância aliada à inteligência artificial, a par do imediatismo das ferramentas digitais – dicionários, glossários, bases de dados e tradutores automáticos e de visões individualizadas e coletivas partilhas no ambiente digital.

Fonseca, Maria do Céu, Ana Alexandra Silva, Olga Gonçalves & Maria João Marçalo. 2019. *Língua portuguesa: história, diversidade e mundos de discurso.* Alpiarça: Edições Cosmos.

Osório, Paulo & Lurdes de Castro Moutinho. (eds. & coords.) 2022. *Cadernos de PLE: Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna* (Revista do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro). Aveiro: Centro de Línguas, Literaturas e Culturas.

Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a local practice.* London: Routledge.

Popescu, Teodora, Paulo Osório, Giocomo Ferrari, Alcina Sousa & Crina Herteg. 2023-presente. *CIEL – Project 2 / 2023 - Mapping identity and diversity in intra- and interlingual lexical and*

terminological resources. Roménia: "1 Decembrie 1918", University of Alba Iulia: Centre for Research and Innovation in Linguistic Education. http://ciel.uab.ro/index.php?pagina=pg&id=8&l=en (5 de agosto, 2024).

Ribeiro, Ana, Carla Almeida & Paulo Osório. (eds.) 2022. *O português como língua pluricêntrica no caderno seminal digital.* Língua de Muitas Pátrias 42. Revista Eletrónica do Instituto de Letras e da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts.

Sousa, Alcina & Gonçalo Gouveia. (2020). *A retórica Urbana e a era digital em perspetiva: visões partilhadas e diálogos (des)contínuos.* Paper presented at *IX Colóquio Ladu / PROURB, 20 Anos do Estatuto da Cidade: avanços, retrocessos e a nova agenda urbana (GT 2).* Rio de Janeiro: UFRJ / PROURB, via Zoom. https://direitoeurbanismo.wordpress.com/2021/08/31/resultado-dos-resumosaprovados-para-apresentacao-nos-grupos-de-trabalho-do-ix-coloquio-ladu-prourb-20-anos-doestatuto-da-cidade-avancos-retrocessos-e-a-nova-agenda-urbana/

Sousa**,** Alcina & Gonçalo Gouveia. 2022. *Multimodal glocal narratives in Madeira at a glance: Mr. Jorge Gordon's Private Home Collection.* Nitra: Verbum Praha.

Sousa, Alcina & Júlia Lourenço. 2010. *Towards an Understanding of some of the discursive practices in tourism planning: a cross-disciplinary approach. INVTUR 2010 – Research in Tourism: State of the art and future perspectives*, 1025–1026. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, Alcina & Maria João Marçalo. 2018. *O discurso das/nas cidades: reflexões interdisciplinares.* In Rosângela Cavallazzi & Gilmar Fauth (eds.), *Direito e Urbanismo, Cidade standard e novas vulnerabilidades - Coleção Direito e Urbanismo*, vol. 4, 119–132. Rio de Janeiro: PROURB. http://dx.doi.org/10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i11.3438. http://hdl.handle.net/10400.13/2304 (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina & Ana Alexandra Silva (eds.) 2022. *World languages: people, migration and cultures - shifting paradigms in the 21st century. new literacies. JoLIE 15*(3): 83–118. https://doi.org/10.29302/jolie.2022.3.1.

A ABORDAGEM PEDAGÓGICA DE NEOLOGISMOS ESTILÍSTICOS PRESENTES NA MÍDIA DIGITAL

THE PEDAGOGICAL APPROACH TO STYLISTIC NEOLOGISMS PRESENT IN DIGITAL MEDIA

Nágila Sabrina dos Reis Santos
Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, Brasil
nagilasanbrina@hotmail.com
ORCID: 0009-0006-6376-0199

Aderlande Pereira Ferraz
Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Belo Horizonte, Brasil
aderferraz@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1874-7113

Resumo

Os neologismos estilísticos surgem na língua não só como forma de expansão do léxico, mas como uma maneira de atribuir maior expressividade a um enunciado. Sob esse viés, este trabalho visa a analisar textos publicitários da mídia digital a fim de observar o uso de possíveis neologismos estilísticos como recursos persuasivos, e como tais funções podem ser abordadas em sala de aula no ensino básico. Para tal, este estudo se fundamenta em Alves (1990), Correia e Almeida (2012) e Ferraz (2020) no que tange aos conceitos de neologia e neologismos, a definição de neologismo estilístico e os critérios de verificação utilizados para confirmar se determinada unidade pode ser considerada neológica, e o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes a partir dos estudos neológicos, verificando as mudanças e a ampliação da língua. Assim, a metodologia se deu em três etapas, iniciando pelo critério psicológico, ou seja, se determinado item lexical geraria sensação de novidade. A segunda etapa foi a verificação de ocorrência em repertório lexical delimitado para confirmação do caráter neológico. Dessa forma, as palavras selecionadas na etapa anterior foram pesquisadas em um *corpus* de exclusão formado pelos *sites* de busca Google e Bing e, principalmente, o Google Trends. Os candidatos a neologismos foram inseridos nas ferramentas de busca e, caso houvesse ocorrência das palavras em outros contextos, como o uso em algum gênero textual diferente do publicitário, elas seriam descartadas por não serem neológicas. A última etapa consistiu na análise de tais unidades lexicais para conferir se são neologismos estilísticos e em apresentar uma abordagem pedagógica partindo de uma perspectiva não só formal, mas também pragmática.

Palavras-chave: Neologismo estilístico; mídia digital; competência lexical.

Abstract

Stylistic neologisms emerge in language not only as a way of expanding the lexicon, but as a way of giving greater expressiveness to a statement. From this perspective, this work aims to analyze advertising texts from digital media in order to observe the use of possible stylistic neologisms as persuasive resources, and how such functions can be addressed in the classroom in elementary education. To this end, this study is based on Alves (1990), Correia and Almeida (2012) and Ferraz (2020) regarding the concepts of neology and neologisms, the definition of stylistic neologism and the verification criteria used to confirm whether a given unit can be considered neological,

and the development of students' lexical competence based on neological studies, verifying the changes and expansion of the language. Thus, the methodology was carried out in three stages, starting with the psychological criterion, that is, whether a given lexical item would generate a feeling of novelty. The second stage was to verify their occurrence in a delimited lexical repertoire to confirm their neologism character. Thus, the words selected in the previous stage were searched in an exclusion corpus formed by the search websites Google and Bing and, mainly, Google Trends. Candidate neologisms were entered into the search websites and, if the words occurred in other contexts, such as in a textual genre other than advertising, they were discarded as not being neologisms. The last stage consisted of analyzing these lexical units to check whether they were stylistic neologisms and presenting a pedagogical approach based not only on a formal but also a pragmatic perspective.

Keywords: Stylistic neologism; digital media; lexical competence.

1. Introdução

A criação lexical é um mecanismo linguístico natural também compreendido por neologia. Considerando a dinamicidade da língua viva, compreende-se que o léxico, um de seus componentes, está sempre em expansão devido à formação de novas palavras. Isso demonstra que a língua se modifica a partir das diferentes necessidades dos falantes. Tendo em vista a forte relação existente entre falante, uso da língua e dinamismo linguístico, este artigo visa a trabalhar com os neologismos por um viés pedagógico, isto é, uma perspectiva que atende a abordagem da criação lexical em sala de aula na Educação Básica.

Partindo da noção de neologia como o processo de inovação lexical, tem-se o neologismo como o produto, resultado desse fenômeno linguístico. Os neologismos podem ser formados a partir de diferentes processos (formais, semânticos ou por empréstimo) e podem ser de dois tipos: denominativo e estilístico. Este último é o foco deste estudo.

Os neologismos estilísticos, criados para enriquecer o sentido de um discurso, são amplamente utilizados em diversos gêneros textuais, entre os quais os textos publicitários. As unidades neológicas funcionam como recursos persuasivos, de modo que trazem novas perspectivas, humor e identificação aos anúncios, influenciando os leitores e consumidores.

Diante disso, este artigo tem como objetivo analisar anúncios publicados na mídia digital, como redes sociais, a fim de observar as novas estruturas lexicais e os efeitos de sentido criados. A pesquisa em distintas páginas comerciais se deu a partir da busca por coletar neologismos estilísticos, desenvolvendo uma análise por um viés pedagógico. Dessa forma, procurou-se fomentar uma investigação que considerasse o tratamento dessas unidades neológicas em sala de aula por meio da elaboração de propostas pedagógicas, tendo em vista os aspectos formais e pragmáticos desses novos itens lexicais, o estudo do léxico e o desenvolvimento da competência lexical de estudantes de Ensino Médio.

A fim de desenvolver um trabalho que considere a neologia por um viés pedagógico, três obras principais guiaram este estudo. Dessa forma, esta investigação abarca o conceito de neologia, a definição de neologismo estilístico, os critérios de verificação neológica, a abordagem pedagógica dessa área e o desenvolvimento da competência lexical de alunos de Ensino Médio. Os textos-base respaldam o trabalho em relação aos estudos lexicais dentro do processo de ensino-aprendizagem do português brasileiro como língua materna, tratando, mais especificamente, a área da neologia, de modo a considerar o uso de novos itens lexicais em contextos reais.

A partir dessa perspectiva, tem-se a definição de neologia proposta por Alves (1990). A autora discorre sobre o processo de criação de novas unidades lexicais. Entende-se que o léxico não é um conjunto fechado, de forma que a língua está em constante renovação. Ao produto resultante da neologia dá-se o nome de neologismo, isto é, a nova palavra.

Os neologismos, de acordo com Correia & Almeida (2012), podem ser de dois tipos: denominativo e estilístico. O neologismo denominativo é aquele criado para dar nome a novos conceitos, objetos, produtos etc. São formados para sanar uma necessidade comunicativa que surgiu a partir da evolução do mundo e dos falantes. Já os estilísticos são criados para trazer maior expressividade ao discurso. Pode-se dizer que eles também surgem de uma necessidade comunicativa, mas de forma abstrata, ou seja, são utilizados

"para traduzir ideias não originais de uma maneira nova, ou para exprimir de modo inédito uma certa visão do mundo" (Correia & Almeida, 2012: 18). São palavras que, em alguns casos, são efêmeras, porque são criadas a partir de uma situação comunicativa específica, o que faz com que dificilmente sejam dicionarizadas. É o que ocorre com alguns neologismos que surgem no meio publicitário. Certos neologismos permanecem um tempo maior por causa do registro literário, como o caso de criações lexicais registradas nas obras de Guimarães Rosa, enquanto, nos textos publicitários, essas unidades se caracterizam como itens efêmeros: quando a peça publicitária cai em desuso, a unidade lexical tende a desaparecer.

O foco deste estudo está no trabalho com neologismos estilísticos na Educação Básica como uma forma de demonstrar os processos de formação de palavras. Ademais, é possível discutir sobre a elevada importância que o contexto de uso tem no sentido e na compreensão de uma nova unidade lexical.

Além desses pontos, Correia & Almeida (2012) também discorrem sobre os critérios utilizados para verificar se determinada palavra pode ser considerada neologismo ou não. Aqui, contempla-se o critério lexicográfico, que, segundo as autoras, é o modo mais objetivo de analisar se um item lexical é um neologismo. De acordo com Correia e

Almeida (2012: 26), um corpus de exclusão "é constituído por um conjunto de dicionários gerais de língua recentes, que se considerem representativos do estado atual do léxico da língua em causa". Compreende-se, portanto, que a unidade lexical é considerada neológica caso ela não esteja registrada nas obras que formam o corpus de exclusão.

No entanto, este trabalho analisa neologismos estilísticos, os quais geralmente não são registrados em dicionários de língua. Dessa forma, pela busca se desenvolver no meio digital, foi utilizado um corpus de exclusão formado por websites de busca, com o intuito

de ampliar a abrangência da pesquisa e identificar ocorrências dos neologismos coletados que provavelmente não seriam encontrados em dicionários. Desse modo, em nosso corpus de análise, a palavra considerada um neologismo é aquela que não foi encontrada em ocorrências em outros contextos disponibilizados pelos sites de busca. Assim, essa abordagem permite uma identificação mais dinâmica e atualizada dos neologismos, refletindo as mudanças e as inovações da língua em uso no cotidiano.

Em relação ao desenvolvimento da competência lexical, Ferraz (2019: 171) explica que essa é a "capacidade de o falante compreender as palavras, na sua estrutura morfossintática e nas suas relações de sentido com outros itens lexicais, bem como a capacidade de formar novas palavras ou de reconhecer neologismos." Dessa forma, o trabalho com os neologismos na Educação Básica permite que os discentes observem as diferentes nuances que permeiam as palavras, como a estrutura, o sentido e a relação com outros vocábulos dentro do discurso, em um processo de reconhecimento e interpretação.

As obras que embasam esta investigação colaboram não só na definição dos estudos lexicais e neológicos, mas corroboram o aprofundamento e a abordagem pedagógica do campo. Assim, busca-se, além de coletar neologismos de textos publicitários, apresentar análises e propostas por um viés didático a fim de demonstrar como essa área permite o desenvolvimento linguístico dos estudantes, de forma a evidenciar a importância da palavra na construção de sentido de um texto, seja ela já cristalizada na língua ou, como no caso deste trabalho, uma inovação lexical.

2. Materiais e métodos

O processo metodológico deste estudo é de caráter qualitativo. Desse modo, não foi traçado um número de dados específico para o desenvolvimento da pesquisa. Os dados analisados foram coletados a partir da adequação ao recorte aqui proposto, considerando as estruturas formais e os efeitos de sentido.

Tendo isso em vista, o estudo se deu em três etapas. A primeira foi a busca e a seleção de novos itens lexicais por meio do critério psicológico. Isto é, procurou-se, em distintas páginas comerciais em redes sociais, como Instagram e Facebook, palavras em textos publicitários que apresentassem determinada estranheza ou sensação de novidade. Essas unidades lexicais foram selecionadas e arquivadas para o prosseguimento da segunda etapa.

A segunda fase do estudo foi a verificação lexicográfica para confirmação do viés neológico. Dessa forma, as palavras selecionadas na etapa anterior foram pesquisadas em um corpus de exclusão formado pelos sites de busca Google e Bing e, principalmente, o Google Trends. Os candidatos a neologismos foram inseridos nas ferramentas de busca e, caso houvesse ocorrência das palavras em outros contextos, como o uso em algum gênero textual diferente do publicitário, elas seriam descartadas por não serem neológicas. Esse procedimento garantiu que apenas as formações inéditas fossem consideradas como neologismos.

A terceira e última etapa foi a análise dos dados coletados, considerando os aspectos morfossintáticos e semântico-pragmáticos dos novos itens lexicais, isto é, de maneira a

observar não só a estrutura e o processo de formação do novo vocábulo, mas analisar também o sentido, o uso, o contexto. Essa investigação permite uma abordagem contextual dessas unidades lexicais e o preparo dos dados para a elaboração de possíveis propostas pedagógicas. Aqui, será apresentado um exemplo de atividade didática que foi construída com base nas análises desenvolvidas.

3. Resultados e discussão

Os neologismos estilísticos são criados como forma de trazer maior expressividade ao texto. Dessa forma, a chance desse tipo de item neológico ser dicionarizado (entrar efetivamente para a língua) é baixa. A efemeridade desses novos vocábulos demonstra que o contexto de criação dessas palavras é extremamente importante, como é possível observar nos textos publicitários.

Os anúncios utilizam diferentes formas de persuasão, isto é, recursos para chamar a atenção do leitor a fim de que ele se torne um consumidor da marca divulgadora. O uso de neologismos é um desses recursos, pois a novidade e a estranheza despertam curiosidade no leitor. Muitas publicidades digitais utilizam os neologismos estilísticos como maneira de nomear uma ideia, um conceito novo, mas que está atrelado àquele contexto, à determinada época. São itens lexicais que dificilmente seriam utilizados em outras situações. Apesar de a maioria dos neologismos estilísticos terem um prazo de validade, o uso dessas unidades é de extrema importância pragmática, pois permite a construção de um sentido específico, fator que colabora o aprofundamento dos estudos lexicais, inclusive na Educação Básica. Trata-se, então, de uma forma de compreender como funciona o léxico de uma língua, observando a estrutura e os propósitos comunicativos de um neologismo estilístico.

A partir dessa ideia, analisa-se, aqui, neologismos estilísticos usados por diferentes marcas em páginas de redes sociais distintas. As análises propostas visam não só observar as estruturas formais das novas unidades lexicais, mas também avaliar o sentido atrelado ao contexto de criação lexical.

3.1. Neologismos em textos publicitários da mídia digital

Figura 1: <cheddarizar>



Fonte: https://www.instagram.com/p/C-NkZ0ePEik/.
Acesso em 24 de jul. 2024.

Neste anúncio publicitário da marca McDonalds, é possível observar o uso do verbo <cheddarizar>, tanto na forma nominal, no infinitivo, quanto na forma conjugada (“cheddarize-se”). Esta unidade lexical diz respeito a um verbo denominal, isto é, um verbo derivado de um substantivo. Além disso, essa nova formação foi criada a partir, também, de um processo de hibridismo, isto é, a aproximação de bases de línguas diferentes. Há, assim, o substantivo “cheddar”, do inglês, referente a um tipo de queijo, e elementos da língua portuguesa, utilizados para formar o verbo (“-izar”).

É possível compreender que o anúncio faz uso desse neologismo para enfatizar o produto que está em divulgação. A marca está apresentando a possibilidade de pedir um alimento acompanhado de um pote cheio de queijo cheddar (piscininha de cheddar). Assim, o cliente pode comer qualquer produto com uma expressiva quantidade do queijo. É possível compreender que o verbo “cheddarizar” está relacionado a esta abundância de queijo, em que o comprador pode apreciar o cheddar em maior quantidade, fator reforçado pela imagem que acompanha o texto verbal, mostrando uma fonte de queijo cheddar.

O neologismo está em evidência no anúncio, de forma que é chamativo, curioso, persuadindo o leitor, para que este se sinta influenciado a experimentar. É uma conversa com o consumidor que já conhece os produtos da marca, mas que agora terá o desejo de adquirir, também, o pote de queijo.

Figura 2: <curiosicats>



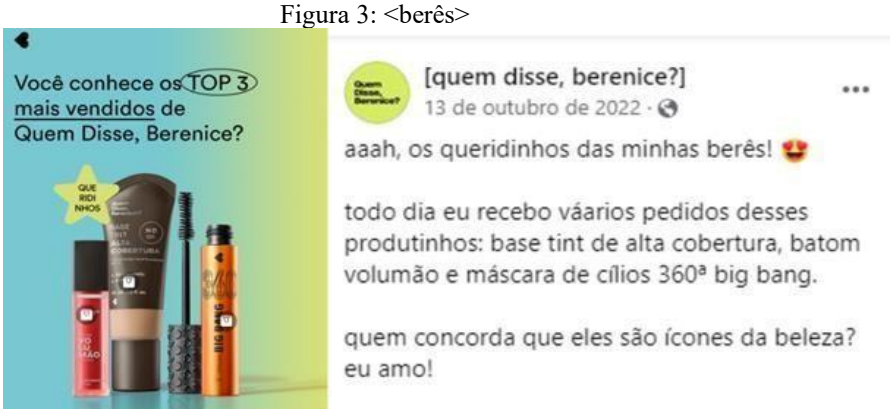
Fonte: https://www.instagram.com/p/C9SCfPcse3-/. Acesso em 28 de jul. 2024.

Neste anúncio, é possível observar o neologismo <curiosicats>, um cruzamento vocabular com hibridismo, em que há a junção de duas bases, cada uma de uma língua diferente. No caso, “curiosidades”, do português, e “cats”, do inglês (que significa gatos).

A marca faz uso desse item lexical como forma de divulgar fatos curiosos, diferentes, em relação aos gatos. Essa é uma estratégia de marketing interessante, pois a marca divulgadora é especializada em produtos para esses felinos, como rações, petiscos, brinquedos etc. Assim, a página comercial não se limita a apresentar os produtos, mas traz, também, diferentes formas de se aproximar do leitor.

O uso do neologismo é outra forma de potencializar a estratégia comercial, de modo que o consumidor ache o nome divertido, pare para ler sobre o fato, pesquise mais sobre a marca e, consequentemente, sobre os produtos.

Figura 3: <berês>



Fonte: https://www.facebook.com/quemdisseberenice/photos/a.301373999961528/5424768174288726/. Acesso em 28 de jul. 2024.

A marca de cosméticos Quem disse, Berenice? faz uso do truncamento lexical <berê>, de maneira que uma unidade lexical anterior perdeu elementos morfofonológicos, formando um novo item lexical. No caso do anúncio em questão, <berê> é o truncamento proveniente da base "Berenice", parte do nome da marca anunciante.

É possível analisar que o item lexical em pauta é uma forma de se dirigir diretamente ao consumidor. Ao apresentar a expressão "minhas berês", o anúncio demonstra que está se referindo àquelas pessoas que já fazem uso dos produtos da marca. Cria-se um laço entre marca e consumidor. Usar este truncamento é uma forma de aproximar esse leitor, que se identifica com a marca. É uma estratégia comercial que utiliza da afetividade para persuadir o leitor e possível consumidor como uma forma de se referir a quem já conhece (ou pode vir a conhecer) os produtos em divulgação.

Figura 4: <pontia>



Fonte: https://www.instagram.com/p/Ccpp-FagNw2/?igshid=YmMyMTA2M2Y%3D. Acesso em 23 de out. 2024.

Neste anúncio das lojas Ponto Frio, há o uso do neologismo formado por analogia <pontia>. Aqui, considera-se os postulados de De Bona (2014: 142) ao tratar a analogia como um possível processo neológico, em que a nova unidade lexical reflete uma base anterior. Assim, há um espelhamento entre dois itens. No caso, o anunciante utiliza parte da base do próprio nome da marca (Ponto), finalizando-a com os elementos "–ia", fazendo referência a saudação "bom dia".

Dessa maneira, o anunciante reforça o nome da marca ao utilizar o neologismo por analogia, conversando com o leitor e consumidor, de modo que esse se atente às informações que estão sendo anunciadas no texto verbal.

Figura 5: <cãolimpíadas>



Fonte: https://www.instagram.com/p/C96-ms8ANgz/. Acesso em 27 de jul. 2024.

A campanha de divulgação de competição canina utiliza de dois itens lexicais para trazer humor e novidade ao texto. Primeiramente, tem-se <cãolimpíadas>, um neologismo formado por aglutinação a partir das bases "cão" + "olimpíadas". Dessa forma, o anunciante já deixa claro sobre o que o anúncio se trata a partir de um recurso linguístico diferenciado, o que chama a atenção do leitor e possível adepto à competição.

Essa unidade lexical foi utilizada como uma maneira de aproximar o leitor, tutor de um animal de estimação, para que esse se sinta persuadido a conferir a respeito dos jogos e das regras e a inscrever seu cão na competição.

É importante pontuar que o item lexical <cãopetidores>, presente na parte inferior do anúncio, não foi considerada um neologismo por haver outros registros dessa forma em demais contextos na mídia digital. Contudo, pode-se perceber que é um item lexical que reforça a ideia apresentada anteriormente, colocando os cães em evidência e despertando o interesse do leitor.

3.2. Neologismos em sala de aula

A partir das análises dos textos publicitários, é possível perceber que o neologismo estilístico é um recurso linguístico que pode funcionar como elemento persuasivo em determinados contextos, pois, mediante uma estrutura nova, apresenta-se, também, um sentido novo que está atrelado ao âmbito situacional. Isto é, o significado desses neologismos depende do seu uso e de distintos aspectos envolvidos na criação lexical, como produtor, meio de circulação, público-alvo, época de criação etc. Não só conceituam novos objetos ou ideias, mas brincam com a língua, refletindo dinamismo e singularidade. São unidades que provavelmente cairão em desuso rapidamente, que se limitam a um contexto, que dificilmente serão dicionarizadas, porém ainda trazem fortes significações e teor persuasivo para dentro dos textos.

Abordar esses pontos em sala de aula fomenta o estudo do léxico, da palavra, demonstrando que a parte formal está intrinsecamente conectada ao viés pragmático. O

trabalho com neologismos estilísticos na Educação Básica permite demonstrar a renovação constante pela qual a língua passa, sanando diferentes necessidades comunicativas a partir de distintos propósitos.

Tendo isso em vista, apresenta-se, aqui, a elaboração de uma proposta pedagógica para exemplificar como a abordagem neológica pode ser feita em sala de aula no Ensino Médio.

3.2.1. Exemplo de proposta pedagógica

Objetivo geral:

- Aprofundar os estudos de neologismos em sala de aula.

Objetivos específicos:

- Observar as características que constituem um texto publicitário;
- Analisar o uso de neologismos na construção de sentido do texto; Investigar mecanismos de persuasão em anúncios publicitários.

Instrução: Leia o texto publicitário abaixo e responda às questões seguintes.



Fonte: https://www.instagram.com/p/C-NkZ0ePEik/. Acesso em 24 de jul. 2024.

1- A partir das características do anúncio em questão, responda: **a)** O que está em divulgação neste texto publicitário?

a) Qual o possível público-alvo deste anúncio? Justifique sua resposta.

b) Quais recursos utilizados no anúncio colaboram na criação da persuasão do texto?

[A primeira questão é voltada para o viés publicitário do texto, de modo que o discente é direcionado a analisar os diferentes recursos utilizados no anúncio (como as cores, o neologismo, a apresentação do produto etc.) para criar a esfera comercial em busca de influenciar o leitor, traçando o perfil do seu público-alvo (pessoas que já conhecem a marca e que gostariam de experimentar o novo produto).]

2- Observe a palavra "cheddarize-se" e responda:

a) O verbo “cheddarizar” não é dicionarizado. Ele poderia vir a ser dicionarizado

futuramente? Justifique sua resposta.

b) O verbo “cheddarizar” pode ser considerado um neologismo? Por quê?

c) Essa palavra poderia ser utilizada em outro contexto? Justifique sua resposta.

[Neste momento, o foco está no neologismo em questão. É preciso pontuar que o aluno já precisa ter tido contato com o conceito de neologismo para que ele possa analisar a novidade que o item lexical <chaddarizar> traz ao texto. Assim, a análise é voltada para a efemeridade desse novo elemento. Espera-se que o estudante compreenda que essa palavra dificilmente será dicionarizada, pois ela está muito atrelada ao seu contexto de produção, no caso, o anúncio do novo produto da marca McDonalds, o que reflete na baixa probabilidade desse item ser utilizado em outras situações que não estejam relacionadas à propaganda em pauta.]

3- Explique como o verbo “cheddarizar” foi formado.

[O discente não precisa, neste momento, conhecer e saber classificar os processos de criação do vocábulo <cheddarizar>, mas é importante que ele reconheça o uso de bases de línguas distintas na formação de um novo verbo.]

4- A que a palavra “cheddarize-se” se refere?

[Aqui, o aluno exercerá suas habilidades de interpretação, de modo que ele é guiado a refletir sobre a nova palavra e seu contexto de uso para compreender o motivo da criação do novo vocábulo e o seu sentido no texto.]

4. Conclusões

Neste trabalho, foi possível observar que há elevada produtividade no uso de neologismos estilísticos na publicidade digital a partir das análises de distintos textos publicitários. Esses neologismos são utilizados para enriquecer o discurso tanto em questão de forma quanto de sentido, pensando em como atingir o leitor. Dessa maneira, compreende-se que os neologismos estilísticos são recursos linguísticos que funcionam como aspecto persuasivo, construindo o texto publicitário de modo a articular os diferentes aspectos verbo-visuais, como cores, tipologias, escolhas lexicais etc.

Portanto, levar esse material para a sala de aula permite aprofundar o estudo das palavras em um contexto real, investigando o uso a partir dos propósitos comunicativos e dos efeitos de sentido. Trabalhar com neologismos na Educação Básica funciona como uma estratégia pedagógica para abordar o léxico, fomentando e aprofundando seu estudo, a fim de colaborar no desenvolvimento da competência lexical dos estudantes.

Com este trabalho, desejamos abrir um canal de comunicação para que, futuramente, novas propostas pedagógicas possam ser apresentadas, a partir dos outros textos publicitários aqui analisados. Tem-se, então, o propósito de demonstrar como tal estudo pode ser desenvolvido em sala de aula.

Referências

Alves, Ieda Maria. 1990. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo Ática.

Correia, Mário & Almeida, Guilherme Moreira Barbosa. 2012. *Neologia em Português*. São Paulo: Parábola.

De Bona, Camila de. 2014. Relações saussurianas e o princípio da analogia: considerações acerca da formação de novas palavras. *Entrepalavras*, 4, 1, 137-149.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2020. Do observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino do léxico. In.: Cardoso, E. de A et al. (Org.). *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas - Volume VIII*. 165 – 179. FFLCH, USP. São Paulo.

A ABSTRATIZAÇÃO DO VERBO PAGAR: UM CASO EMERGENTE DO USO

THE ABSTRACTION OF THE VERB “PAGAR” (TO PAY): AN EMERGING USE CASE

Kátia Roberta Rodrigues-Pinto[1]
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul-CPTL/Brasil Universiteit Gent/België
katiarodriguespinto@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1403-4466

Resumo

Este trabalho toma, como objeto de estudo, as construções com o verbo pagar em diversos contextos de uso e busca mapear as nuanças de significado no português brasileiro contemporâneo. O objetivo central é compreender a extensão de significados por trás desses usos com o verbo pagar, uma vez que ocorre a abstratização e desbotamento (*bleaching*) de seu significado pleno em construções ditransitivas de transferência prototípicas, por exemplo, *ele pagou a mensalidade do carro para o banco*, contrabalanceado pela emergência e/ou fortalecimento de significados mais generalizados, tais como *você me paga!, não posso pagar pelos seus pecados, já paguei minha cota aqui* e *o treino de hoje tá pago!*. Para tanto, este trabalho se orienta pelo quadro teórico-metodológico dos Modelos Baseados no Uso (Kemmer & Barlow 2000), paradigma contemporâneo do funcionalismo norte-americano em interface com a linguística cognitivista, com a Gramática de Construções de Goldberg (1995; 2006), dos preceitos cognitivistas de Bybee (2010) juntamente com a abordagem construcional de mudança de Trougott e Trousdale (2013), a fim de investigar a abstratização de significados do predicado pagar, apoiando-nos nas noções de relações de herança, mais precisamente nos elos relacionais de extensão metafórica (Goldberg 1995). Acredita-se que o verbo pagar seja cotejado a integrar diferentes construções devido ao seu traço semântico de transferência e, assim, o significado das construções se estendem, de valores semânticos mais concretos para valores semânticos mais abstratos. Para o levantamento de dados, recorre-se à amostra de ocorrências disponível no Corpus do Português, seção *Web Dialects*, (Davies 2006) com dados sincrônicos e cartas de indivíduos privados de liberdade.

Palavras-chave: Gramática de construções; Abstratização; Relações de herança; Extensão metafórica.

Abstract

This paper examines constructions involving the verb "pagar" (to pay) in different contexts of use and seeks to map the nuances of meaning in contemporary Brazilian Portuguese. The central objective is to understand the range of meanings behind the various uses of the verb "pagar" (to pay), as abstraction and semantic bleaching occur in its prototypical ditransitive transfer constructions. For example, "He paid the car’s monthly fee to the bank" is counterbalanced by the emergence and/or strengthening of more generalized meanings, such as “You pay me!”, "I cannot pay for your sins", "I already paid my share here," and "Today’s training is paid for”. This study is guided by the theoretical and methodological framework of Use-Based Models (Kemmer & Barlow, 2000), a contemporary paradigm of North American functionalism that interfaces with cognitive linguistics, as well as by Goldberg’s Construction Grammar (1995; 2006), the cognitive principles of Bybee (2010), and the constructional approach to language change by Trougott and Trousdale (2013). The goal is to investigate the abstraction of meanings associated with the verb

[1] Doutoranda em Letras, linha de pesquisa em Estudos linguísticos, área de concentração Análise e descrição de línguas naturais, pela Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) campus Três Lagoas, MS/Brasil. Estágio de pesquisa supervisionado pelo Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, PDSE/2024, pela Universiteit Gent, België.

"pagar" (to pay), drawing specifically on the concepts of inheritance relations and the relational links of metaphorical extension (Goldberg 1995). It is proposed that the verb "pagar" (to pay) participates in different constructions due to its semantic transferability, thus allowing the meanings of these constructions to extend from more concrete semantic values to more abstract ones. For data collection, a sample of occurrences from the Corpus do Português Web Dialects section (Davies 2006) was used featuring synchronic data and letters from individuals who prioritize freedom.

Keywords: Construction grammar; Abstraction; Hierarchial relations; Metaphorical extension.

1. Considerações iniciais

A proposta desta pesquisa é elucidar os usos do predicado ‘pagar’ em diferentes situações de uso que de um significado mais concreto e prototípico, relacionado a 'saldar dívidas de compromissos financeiros e monetários', passa a codificar significados mais abstratos e marginais, expandindo seu campo semântico por meio de extensão de significados. Para tal, este estudo se apoia no paradigma teórico dos Modelos Baseados no Uso (Kemmer & Barlow 2000), do inglês *Usage-Based Linguistic*, em interface com a vertente cognitivista de Bybee (2010) e pela abordagem construcional de Goldberg (1995; 2006) e de Traugott & Trousdale (2013). No cenário acadêmico brasileiro, linguistas e grupos de estudos, tal como o Discurso & Gramática-D&G, adotaram a nomenclatura Linguística Funcional Centrada no Uso como aporte teórico que tem a construção como *lócus* da mudança linguística (Martelotta 2011; Furtado da Cunha *et al* 2015).

Espera-se com este estudo (i) compreender como o fenômeno da abstratização de significados pode ser processado cognitivamente pelos usuários da língua, tomando como objeto de análise construções com o predicado ‘pagar’ que de um sentido concreto (prototípico) passa a adquirir sentidos mais abstratos (marginais); (ii) explanar como os processos cognitivos corroboram para a mudança linguística; (iii) certificar como as relações de herança e os elos relacionais (extensão metafórica) motivam novas construções e (iv) demonstrar como novas construções emergem na língua instantaneamente, via construcionalização lexical.

Para coleta de dados, utilizou-se o Corpus do Português (Davies 2006) considerando amostras da atual sincronia e cartas de sentenciados reclusos do sistema prisional do Estado de São Paulo/Brasil por configurar uma comunidade linguística com usos particulares de construções com ‘pagar’.

Assim, este artigo está estruturado em cinco partes. A presente sessão apresenta a proposta central e o objeto de análise seguido, pela segunda seção, com o quadro teórico-metodológico adotado para a análise. Na terceira sessão, discorre-se sobre o fenômeno de mudança linguística: os processos de construcionalização e de mudança gramatical, os micropassos de mudança e os mecanismos que impulsionam o fenômeno, tais como analogização e neoanálise. Na quarta sessão, encontra-se a análise e discussão do estudo acerca da abstratização de construções transitivas específicas compostas pela predicação com ‘pagar’ e o surgimento instantâneo de uma construção intransitiva inovada pelo uso. Encerrando, apresentam-se as considerações finais.

2. Aporte teórico-metodológico

Os estudos funcionalistas ganharam fôlego ao expandirem o entendimento de mudança para além daqueles que privilegiam apenas as relações entre léxico e gramática pelo viés unidirecional, como a gramaticalização clássica (Meillet 1912). Em estudos contemporâneos, o cerne da análise está na construção como um todo, ou seja, pelas correspondências simbólicas estabelecidas entre o pareamento de forma e significado, sendo o entorno linguístico e o contexto de uso fatores que merecem notoriedade.

A teoria dos Modelos Baseados no Uso, MBU daqui em diante, é uma abordagem linguística que foca na ideia de que a estrutura da língua emerge à medida que é usada, de modo que a sua aparente regularidade e instabilidade são motivadas e modeladas pelas práticas discursivas dos falantes em seu cotidiano. Ao contrário de teorias inatistas, como a gramática universal de Chomsky, os MBU enfatizam que a linguagem é adquirida, representada e processada com base em experiências concretas de uso linguístico e apresenta alguns conceitos basilares, como (i) **experiência linguística**: os padrões linguísticos são adquiridos através da exposição a exemplos concretos de fala e escrita, pois a linguagem que uma pessoa aprende depende diretamente do *input* linguístico (estruturas linguísticas que ouve ou lê) ao qual está exposta; (ii) **construções linguísticas**: a noção central dessa abordagem é o conceito de construção. A construção é a unidade básica de análise, sendo o pareamento de forma e significado que pode consistir de estruturas monomorfêmicas, como a desinência de plural (-s), a estruturas mais complexas, como as expressões idiomáticas (mais vale um pássaro na mão do que dois voando); (iii) **processamento cognitivo**: o conhecimento da linguagem reflete processos cognitivos gerais, como a capacidade de categorizar e generalizar. Em vez de depender de uma faculdade linguística inata especial, os falantes utilizam habilidades cognitivas já existentes para reconhecer padrões e criar abstrações linguísticas; (iv) **importância da frequência**: quanto mais frequentemente uma construção é acionada contextualmente, mais ela é internalizada e, consequentemente, mais facilmente é processada e produzida pelos falantes e (v) **uso real**: a importância da interação e do contexto no uso da linguagem, uma vez que o processamento linguístico é visto como um fenômeno dinâmico, em que os falantes estão constantemente ajustando suas escolhas linguísticas com base em suas experiências.

Os MBU se concentram no *input* linguístico e nas capacidades cognitivas gerais, pois defende-se que áreas como a aquisição da linguagem, o ensino de línguas e a linguística computacional focam na importância do uso para a formação e evolução do conhecimento linguístico com a visão que conecta de modo mais direto o comportamento linguístico com as práticas cotidianas e com a interação social, aproximando-se de uma perspectiva mais cognitiva e funcionalista da linguagem.

No Brasil, a Linguística Funcional Centrada no Uso, doravante LFCU, vem sendo difundida com valorosas contribuições científicas/acadêmicas desenvolvidas por pesquisadores vinculados principalmente pelo grupo de pesquisa Discurso & Gramática (D&G) que conta com integrantes de instituições de ensino superior, tais como UFRJ, UFF, UFRN, UFMG, UFMS, entre outras. A LFCU é uma abordagem teórica que combina aspectos do funcionalismo norte-americano contemporâneo e a linguística cognitiva com o propósito de investigar diferentes aspectos do português brasileiro em interface com a prática de ensino. Não apenas a LFCU, mas todos os modelos de análise linguística

baseados no uso, entendem a língua como um fenômeno cognitivamente representado pelos seus usuários a partir das suas experiências socialmente articuladas e vivenciadas.

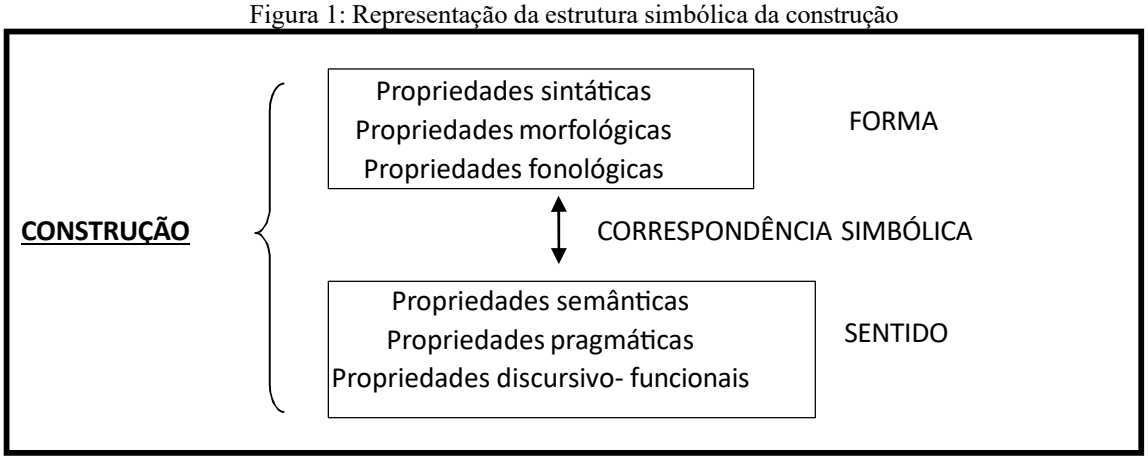
À medida que o falante interage, necessita-se inovar/renovar a linguagem buscando no próprio material linguístico disponível estruturas que melhor representam a significação desejada para traduzir o seu propósito comunicativo. Nesses termos a língua é compreendida como "um sistema adaptativo complexo" (Bybee 2010: 06), polissêmico e passível de mudanças. Esse modelo de análise focaliza nos principais processos cognitivos de domínio geral que permitem, inclusive, compreender as características da linguagem atinentes aos processos de mudança. Bybee (2010) apresenta e define cinco desses processos: (i) **categorização**: similaridade entre membros pertencentes a uma mesma categoria; (ii) ***chunking***: sequência de unidades lexicais que postas juntas combinam unidades complexas, alterando o sentido das partes para o todo significativo na formação do *chunk*; (iii) **memória enriquecida**: armazenamento cognitivo de experiências; (iv) **analogização**: recurso que possibilita a criação de novos enunciados com bases em padrões já conhecidos e (v) **associação transmodal**: estabelecem o elo entre forma e sentido com bases nas experiências vividas e armazenadas possibilitando o acesso à associações coerentes e compatíveis. Por esta perspectiva, coloca-se ênfase no papel do uso da língua no processo de aquisição, variação e mudança linguística fundamentada na ideia de que a linguagem serve a propósitos funcionais e comunicativos. Aqui, destaca-se o papel do contexto, tanto social quanto cognitivo, no uso da linguagem. Isso inclui a consideração do contexto situacional, a percepção do interlocutor e a intencionalidade por trás das escolhas linguísticas, ou seja, o falante tem a capacidade de adaptar a linguagem de acordo com a situação de uso, por exemplo, uma conversa entre amigos permite informalidade, diferentemente de uma reunião de negócios em que a formalidade e certos protocolos sociais são estabelecidos.

Outro aspecto relevante reflete sobre as contribuições da Gramática de Construções de Goldberg (1995; 2006) por ampliarem o enfoque teórico quanto ao termo construção. De acordo com a abordagem construcional, "construções são pareamentos de forma e significado consideradas unidades básicas da língua" (Goldberg 1995: 06), conceituadas da seguinte maneira:

> C é uma construção se C é um par de forma-significado de modo que algum aspecto de F, ou algum aspecto de S, não seja estritamente previsível a partir das partes componentes de C ou de outras construções previamente estabelecidas (Goldberg 1995: 04, tradução minha)

Os componentes lexicais estão inter-relacionados por propriedades tanto formais (fonológicas, morfológicas, sintáticas) quanto de significado (semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais), estabelecendo um vínculo de correspondência simbólica entre as seis propriedades mencionadas para análise das construções, conforme Croft (2001).

Figura 1: Representação da estrutura simbólica da construção



Fonte: Adaptado e traduzido do original de Croft (2001: 18)

É relevante considerar a estruturação das construções como uma rede de pares de forma e significado relacionados hierarquicamente que se conectam a partir de instanciações de novas construções motivadas por fatores de ordem pragmática e discursiva (Traugott & Trousdale 2013).

Nesse sentido, os processos que envolvem mudança linguística emergem em decorrência do uso, cognitivamente processados e baseados pelas experiências do usuário. Corroborando com os preceitos teóricos apresentados, encontra-se na literatura brasileira vastos estudos que convergem à teorização da LFCU (Rosário & Oliveira 2016). A gramática, o discurso e o uso são conceitos basilares e ocupam a centralidade da investigação científica adotada pela teoria.

> Por "uso", entendemos não só o registro da modalidade falada, [...] mas também as fontes escritas, tanto em variedade-padrão como não padrão. [...] o termo "discurso" faz referência "às estratégias criativas do usuário na organização de sua produção linguística, aos modos individuais com que cada membro da comunidade elabora suas formas de expressão". Por outro lado, o termo "gramática" é concebido como o "conjunto das regularidades linguísticas, como o modo ritualizado ou comunitário do uso." (Rosário 2015: 37)

Assim, esse estudo se vale dos pressupostos dos MBU, sendo resultado da interface dos preceitos funcionalistas que abordam a mudança linguística, conforme Traugott (2008a; 2008b), Bybee (2010), Givón (1979; 1995) e da linguística cognitiva, pela concepção de Fillmore (1968), Langacker (1988) Goldberg (1995; 2006), Croft (2001), entre outros.

3. Mudança linguística

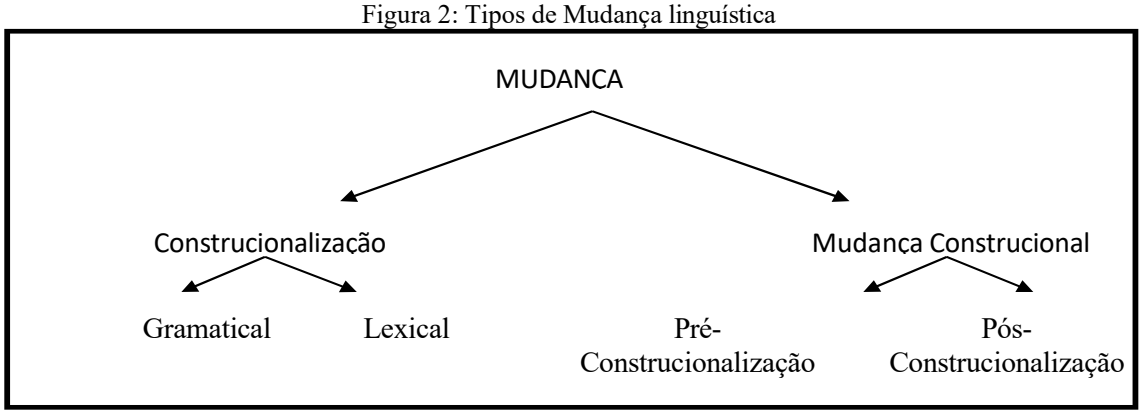
Dois tipos de mudança são previstos segundo a abordagem construcional de Traugott & Trousdale (2013): a **construcionalização** e a **mudança construcional**. Tais fenômenos se preocupam com mudança (perspectiva diacrônica) e variação (perspectiva sincrônica) e exploram como as construções evoluem ao longo do tempo e estão intimamente ligados à maneira como essas construções são processadas, formadas, utilizadas e modificadas pelos falantes de uma língua. Para os autores,

> Construcionalização é a criação de novos significados (combinações de signos). Forma novos nós com nova sintaxe ou morfologia e novo significado codificado na rede de uma população

> de falantes. É acompanhado por mudanças em graus de esquematicidade, produtividade e composicionalidade. A construcionalização sempre resulta da sucessão de microetapas, portanto, é gradual. As novas microconstruções podem igualmente ser criadas gradualmente, mas também podem ser instantâneas. As microconstruções criadas gradualmente tendem a ser processuais e as microconstruções criadas instantaneamente tendem a ser conteudista. (Traugott & Trousdale 2013: 22 - tradução minha)

A construcionalização conduz a mudança para duas direções podendo ser gramatical ou lexical. Dependerá do estatuto categorial e da dimensão da construção ao qual os micropassos prosperam para definir qual tipo de mudança ocorrerá, pois "o resultado da construção lexical é conteudista e o da construção gramatical é processual e indexical" (Traugott & Trousdale 2013: 193). No que se refere à mudança construcional, Traugott & Trousdale (2013: 26) dizem ser "uma mudança que afeta uma dimensão interna de uma construção. Não envolve a criação de um novo nó". Assim, apenas um dos pares da construção é afetado, seja na forma ou no significado/sentido. Tal processo, pode ocorrer antes ou depois do processo de construcionalização e estão muitas vezes interligados. Uma nova construção pode surgir (construcionalização) e, ao longo do tempo, passar por mudanças (mudança construcional). O desenvolvimento da gramática ao longo da história de uma língua geralmente envolve um ciclo contínuo desses dois processos, pois novas construções surgem, se estabilizam e, eventualmente, se transformam. A sistematização dos tipos de mudança está representada a seguir.

Figura 2: Tipos de Mudança linguística



Fonte: Própria da autora com base em Traugott & Trousdale (2013)

De modo geral, a mudança linguística trilha o seguinte caminho pela acepção de Traugott & Trousdale (2013: 91-92): (i) **inovação** é a reinterpretação do construto para construir um novo sentido; (ii) **convencionalização** é ativada quando ocorre a utilização do novo sentido em meios específicos ou pela repetição de partes da construção; (iii) **construcionalização** se dá pela instauração de uma nova microconstrução convencionalizada, pareada de forma e de significado; (iv) **pós-construcionalização** é a expansão e reorganização da nova microconstrução em subesquemas dentro da rede e (v) **redução de forma** quando, pela diminuição da frequência do uso, a construção pode imergir. Vale salientar que embora a abordagem construcional de mudança de Traugott & Trousdale (2013) se concentre em uma perspectiva diacrônica, é reconhecido dentro desta proposta que novas construções possam emergir instantaneamente, principalmente se for

de ordem lexical.

> Enquanto um esquema de formação de palavras pode desenvolver-se gradualmente, microconstruções específicas e individuais modeladas pelo esquema claramente não são desenvolvimentos graduais. Há um pareamento $forma_{NOVA}$ - $significado_{NOVO}$ (p.x., *dukedom*/ducado) mas esse pareamento não emergiu de uma série de micropassos: é resultado da criação de nó instantânea. (Traugott & Trousdale (2013: 186 – tradução minha)

No entendimento desses processos, tem destaque os mecanismos que impulsionam a mudança. Bybee (2001: 190) afirma que os "mecanismos de mudança são processos que ocorrem enquanto a linguagem está sendo usada e esses são os processos que criam a linguagem". Os principais mecanismos de mudança são **neoanálise** e **analogização**. Enquanto a neoanálise se refere à reinterpretação de uma forma linguística, que pode resultar na criação de novas estruturas, a analogização é o processo de regularização de formas linguísticas com base em padrões pré-existentes. Oliveira (2015) exemplifica o conceito desses mecanismos:

* **neoanálise** (no lugar de reanálise): distinta ou nova análise, não necessariamente reinterpretação a partir de um sentido padrão ou pré-estabelecido; envolve metonimização, com destaque para relações associativas (podendo ser também criativas);
* **analogização**: atribuição de um novo significado ou forma a partir de representações exemplares ou atratoras; trata-se de novos alinhamentos de sentido e forma na base de outros já existentes. (Oliveira 2015: 22)
*

Outro aspecto muito caro para a abordagem construcional e, consequentemente, à Gramática de Construções, refere-se às relações de herança de Goldberg (1995). Assim como na biologia, onde há um conceito de herança entre espécies, também existem relações de herança entre as construções linguísticas. As construções mais específicas herdam características de construções mais gerais, de forma hierárquica, em um sistema que se organiza em níveis, ou ainda, construções que compartilham características comuns herdam essas características de uma construção fonte e podem, inclusive, ser alteradas para se adaptarem a contextos específicos. As 'conexões' estabelecidas entre as construções permitindo o compartilhamento/herança de propriedades são denominados **elos relacionais**.

Por meio dos elos relacionais é possível compreender que a gramática não é simplesmente uma coleção de regras independentes, mas uma rede interconectada de construções que compartilham aspectos tanto formais quanto semântico-pragmáticos e, ainda assim, mantém seus aspectos idiossincráticos. Logo, os elos relacionais são responsáveis pelo estabelecimento de vínculos entre as construções na organização radial da rede, sendo categorizados em: (i) **elos de polissemia**: descrevem as relações semânticas entre um exemplar prototípico da construção e suas extensões; (ii) **elos de subparte**: uma construção se relaciona com outra construção da qual faz parte, mas dotada de independência semântica e sintática; (iii) **elos de instância**: uma construção é uma instância particular derivada de outra construção e (iv) **elos de extensão metafórica**: envolvem mapeamento entre domínios conceptuais, partindo de um domínio mais concreto parta outros mais abstratos.

Como entidade teórica, a construção representa um esquema abstrato capaz de reunir semelhanças entre unidades da mesma natureza. Generalizações podem ser apreendidas

por meio de relações de heranças entre construções, enquanto generalizações mais amplas são capturadas por construções herdadas de outras. Por aí se percebe que padrões mais restritos são captados pela colocação de construções em níveis intermediários da rede hierárquica. Goldberg (1995) estabelece alguns princípios psicológicos que regem a organização hierárquica da rede construcional.

> I. *O Princípio da Motivação Maximizada*: Se a construção A está relacionada à construção B sintaticamente, então a construção A é motivada na medida em que está relacionado à construção B semanticamente.
> II. *O Princípio da Não Sinonímia*: Se duas construções são sintaticamente distintas, elas também são semanticamente e/ou pragmaticamente distintas. Corolário A: Se duas construções são sintaticamente distintas e S(emanticamente) sinônimas, então eles não devem ser P(ragmaticamente) sinônimas. Corolário B: Se duas construções são sintaticamente distintas e P(ragmaticamente) sinônimas, então eles não devem S(emanticamente) sinônimas.
> III. *O Princípio do Poder Expressivo Maximizado*: O inventário de construções é maximizado para fins comunicativos.
> IV. *O Princípio da Economia Maximizada*: O número de construções distintas é maximizado tanto quanto possível, dado o princípio III.7 (Goldberg 1995: 67-68 - tradução minha)

Esses princípios estão diretamente vinculados com as relações de herança estabelecidas entre as construções em diferentes níveis de generalização, sendo essas relações promovidas pelos elos relacionais.

4. Análise e discussão

O presente objeto de estudo se concentra em construções com o verbo ‘pagar’ em diversos contextos de uso apresentando nuanças de significados distintos. Nesse sentido, daremos atenção ao verbo ‘pagar’ e suas relações semânticas oracionais, adotando a metodologia qualitativa e selecionando ocorrências de uso do Corpus do Português (Davies 2006), seção *Web Dialects,* do português brasileiro na atual sincronia.
Etimologicamente, a predicação do verbo de transferência ‘pagar’*,* de acordo com Borba (1990: 2823) refere-se ao ato de "saldar dívidas, compromissos financeiros, dar a paga, o ordenado, a recompensa de um trabalho feito e de antemão combinado", como se observa no exemplo abaixo:

(1) Art. 8º - Passando o apenado a progressão dos regimes aberto e semiaberto, a disposição dos seus vencimentos será assim definida: Parágrafo Único: O apenado deixará de pagar ao Estado o percentual de 30% dos seus vencimentos, sendo os mesmos revertidos para a sua família que passará a receber 60 % (sessenta por cento). Art.9º O apenado só deixará de **pagar a indenização à família de suas vítimas** quando terminar toda a pena. (abordagempolicial.com)

Percebe-se, em (1), o uso prototípico da predicação por fazer referência à transação monetária - pagamento por indenização – no tocante de entregar algo a alguém. A materialidade do objeto se faz presente, uma vez que se apresenta a espécie utilizada como paga (vencimentos) de natureza financeira e, portanto, dotada de valor comercial. Tem- se um uso concreto de transferência correspondente à estrutura argumental do predicado ‘pagar’ no domínio das construções ditransitivas.

As próximas ocorrências apresentam usos envolvendo o verbo ‘pagar’ que se distanciam do uso mais concreto e prototípico.

(2) Já **paguei minha cota** nesse lugar! (trecho de carta de sentenciado)
(3)
(4) E o Joaquim lembrou-se que os filhos hão de **pagar os pecados dos pais**, pelo menos, até a quarta geração. (19:Or:Br:Lopes:Estacao)
(5)
(6)Foi se alojando aqui dentro do meu peito,
até que não teve jeito e eu tive que me entregar. Mas quando viu que eu estava em suas mãos,
um brinquedo de coleção que a gente esquece e não quer mais brincar, me abandonou e arrumou
outra paixão,
mas eu jurei de coração que um dia você **vai pagar**. Você **me paga!**
Vou assistir de camarote a sua queda, eu vou te dar o troco na mesma moeda,
olho por olho foi você quem quis assim...
(Você me paga-Maria Cecília e Rodolfo vagalume.com.br)

(7)Hoje foi dia de treino e, apesar de estar todo dolorido, já me sinto mais ... e, bom, o treino de hoje já **tá pago**! Hoje começou o meu treino para a maratona. (mensagenscomamor.com)

Em (2), a construção referencia ao tempo remido devido a condição privativa de liberdade do indivíduo, com um sentido menos concreto que não envolve a materialidade da paga. A semântica do verbo mantém o significado de pagamento de dívida, porém uma dívida legalmente imposta e remida por reclusão (tempo) estando completamente desassociado de valores monetários.[2] Apresentar tal uso de ‘pagar’, situado pela variante prisional[3] (Rodrigues-Pinto 2020) específico da comunidade de fala do sistema prisional paulista, é pertinente no sentido de ilustrar que há disposto na língua usos polissêmicos e analógicos, motivados por propósitos comunicativos desta comunidade de fala perspectivados por suas experiências, pois

> Isso leva a crer que a própria experiência do indivíduo privado de liberdade reflete na forma como ele conceptualiza sua identidade linguística. As acepções adquiridas por *pagar* são promovidas pelos indivíduos que se encontram cumprindo suas penas, pois o motivo que os leva a estarem reclusos se dá pelo fato de terem que pagar pelo crime cometido. Assim, *cumprir* e *pagar* compartilham traços semânticos muito próximos [...] (Rodrigues-Pinto 2020: 132-133).

Neste sentido, é possível constatar que o verbo ‘pagar’ sofre um processo de abstratização, também manifestado, em (3), ao se averiguar que há uma dívida a ser paga. O movimento de transferência da estrutura argumental do verbo é mantido, entretanto, tal dívida dispensa recursos financeiros (não concreto), pois se trata de uma dívida religiosa que deverá ser paga pelos filhos (por gerações, inclusive) em decorrência dos pecados dos pais.

No uso em (4), o contexto revela o compromisso amoroso entre os pares (em nossa cultura, a fidelidade monogâmica) que não foi mantido quando uma das partes comete adultério despertando na outra parte a necessidade de 'cobrar uma dívida amorosa'. Infere-

[2] No âmbito do ambiente prisional não há uso de moeda corrente.
[3] A autora deste artigo tem contato profissional direto com o ambiente penitenciário paulista.

se que a moeda da paga seja nos termos da mesma moeda, ou seja, devolver o troco com adultério.

Quanto ao polo da forma (estrutura oracional e sintática), as construções preservam seus elementos argumentais de construção ditransitiva, mas com nuanças de significado que se distanciam da materialidade concreta prototípica, oriundas do processo de *bleaching,* isto é, novos significados emergem com o desbotamento semântico do verbo 'pagar'.

Em (5), encontra-se a manifestação do cumprimento de uma tarefa, muito recorrente entre os indivíduos em meios esportivos, quanto a saldar uma dívida de efeito psicológico. Sabe-se que atividades físicas são necessárias para a promoção da saúde e bem estar do indivíduo e expor, linguisticamente, o cumprimento desta tarefa provoca a sensação de dever cumprido no inconsciente do falante. Em termos formais, a construção 'tá pago' está convencionalizada devido a rotinização de usos e é considerada um *chunk* no português brasileiro, sendo categorizada como uma construção intransitiva, uma vez que a estrutura oracional da construção não requer um complemento/argumento. Percebe- se que o entorno contextual da predicação contribui para o significado pretendido e é ativado pela memória enriquecida que aciona padrões armazenados cognitivamente.

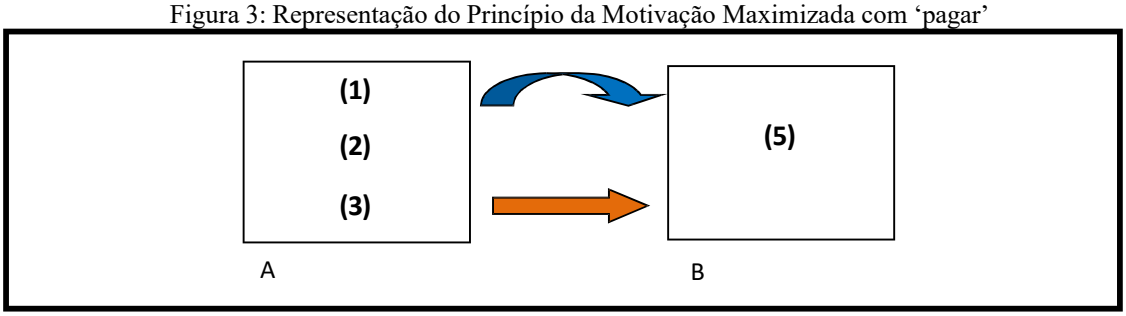
Pela definição de Raposo *et al* (2013: 2014), alguns verbos sofrem esvaziamento semântico quando "[...] se encontram, em determinadas construções, desprovidos de parte do seu sentido descritivo básico. Nessas construções, esses verbos ficam incapazes de funcionar por si sós como predicador único de frases e são chamados verbos leves." Partindo de um sentido concreto para outros mais abstratos, Bybee (2010) alega que os componentes que estabelecem semelhança se atraem à medida que se situam em campos semânticos mais ou menos próximos de fortes referenciais. Assim, esses componentes correspondem a categorias que compartilham traços que os aproximam em maior ou menor grau:

> Categorias de exemplares, construídas por meio da experiência (em vários domínios), exibem efeitos prototípicos, os quais derivam de pertencimento graduado a uma categoria: alguns exemplares são membros centrais da categoria enquanto outros são mais marginais. (Bybee 2010: 79).

Com efeito, a abstratização do verbo 'pagar' é comprovada pelos vários desdobramentos semânticos instanciados provenientes das pressões de uso. Barbosa (2019: 24) denomina a abstratização como "[...] um processo cognitivo que proporciona amenização de especificidades semânticas, o que desemboca na fluidez das acepções do item." Considerando o Princípio da Motivação Maximizada de Goldberg (1995), entende-se que as relações estabelecidas entre construções compostas pelo verbo 'pagar' são motivadas por traços semânticos compartilhados e estabelecidos pelos elos metafóricos[4] entre as construções ditransitivas, em (1, 2, 3 e 4), impulsionando o surgimento instantâneo de um novo nó na rede, por meio da inovação de uso, com uma construção intransitiva, em (5), configurando um processo de mudança por construcionalização lexical.

[4] Em Goldberg (1995), a nomenclatura utilizada é *link.*

Figura 3: Representação do Princípio da Motivação Maximizada com ‘pagar’



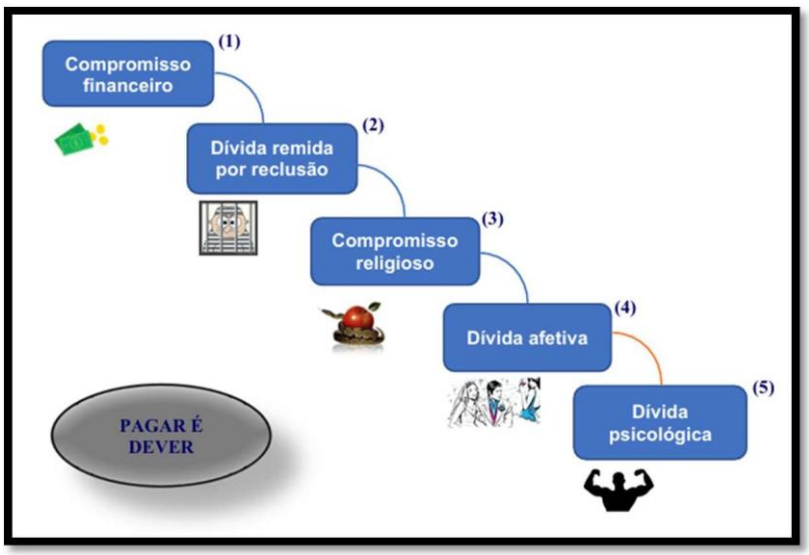
Fonte: Própria da autora.

Conforme demonstrado na figura 3, as construções ditransitivas, representadas por A, com características compartilhadas, tanto no plano da forma quanto no plano do significado, impulsionam semanticamente (seta azul) a construção B e motivam o novo nó (seta laranja). Ancorando-se na abordagem construcional da gramática:

> Quando duas construções são relacionadas por um mapeamento metafórico, um elo de extensão metafórico é posicionado entre elas. Esse tipo de elo torna explícita a natureza do mapeamento. A maneira como a semântica da construção dominante é mapeada para a semântica da construção dominada é especificada pela metáfora. Ao tratar os elos como objetos, é possível capturar relações entre metáforas sistemáticas e, finalmente, relacionar as metáforas via uma hierarquia de herança (Lakoff 1993), bastante análoga à hierarquia de construções. (Goldberg 1995: 81 – tradução minha).

Assim, depreende-se que construções envolvendo a predicação ‘pagar’, com propriedades categoriais prototípicas, motivam cognitivamente a abstratização de construções com traços semânticos menos concretos concebendo uma relação entre elas. A figura a seguir representa a abstratização dos usos com ‘pagar’ perpassados pela metáfora PAGAR é DEVER.

Figura 4: Abstratização de usos com ‘pagar’



Fonte: Própria da autora.

5. Considerações finais

Diante dos dados analisados, objetivou-se descrever o processo de abstratização sofrido pela predicação do verbo ‘pagar’ decorrente do uso e dos propósitos comunicativos

dos falantes. Diante da necessidade de inovação, mudanças no aparato linguístico emergem à medida que os usuários buscam formas mais expressivas que traduzam suas necessidades. Tal processo ocorre mediante a vivência de experiências e são processadas no uso como manifestação da linguagem.

Conforme exposto, o verbo 'pagar' adquiriu novos significados previstos pela pressão de uso em contextos comunicativos diversos. Pelas ocorrências analisadas, conclui-se que a base semântica da predicação 'pagar' referente ao dever e compromisso de saldar dívidas é mantida, contudo construções ditransitivas impulsionaram o surgimento instantâneo da construção intransitiva 'tá pago!", formando um *chunk*, ou seja, um novo nó na rede decorrente do processo de mudança denominada construcionalização lexical. Logo, confirma-se que, de fato, a construção é um todo composto de significado. Assim, as construções estão ligadas por elos a outras construções e motivam o surgimento de novos nós na rede com significados diferentes, com congruências tanto formais quanto de sentido/significado preservadas pelas relações de herança.

Tais relações de herança são responsáveis pelo estabelecimento de elos que se correlacionam. Atesta-se que o elo firmado entre as construções com a predicação 'pagar' se refere ao elo de extensão metafórica, uma vez que há projeção de significados devido o intercâmbio entre domínios conceptuais distintos. Logo, entende-se que PAGAR é DEVER e quem deve precisa pagar.

Assim, é possível compreender que as construções não são apenas regras sintáticas abstratas, mas unidades cognitivas que refletem tanto a forma quanto o significado de maneira interdependente. Isso aproxima a gramática das construções da forma como os falantes realmente processam e utilizam a linguagem de modo sistematizado e organizado em rede.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/MEC – Brasil e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Referências

Barbosa, Letícia A. 2019. *O uso de verbos cognitivos em construções parentéticas epistêmicas*: uma abordagem do ponto de vista da gramaticalização. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul/MS.

Borba, Francisco da S. 1990. *Dicionário Gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil.* Editora UNESP, São Paulo.

Bybee, Joan. 2001. *Phonology and Language Use.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bybee, Joan. 2010. *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Croft, William. 2001. *Radical construction* grammar*: syntactic theory in typological perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Davies, Mark. 2006. *Corpus do Português: 2,5 billion words, 1300s-1900s*. https://www.corpusdoportugues.org/web-dial (17 Set, 2024).

Fillmore, Charles J. 1968. The case for case. In: Bach, E.; Harms, R. (eds*.). Universals in linguistic theory*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Furtado da Cunha, Maria A. & Oliveira, Mariangela R. & Martelotta, Mário E. 2015. (eds.). *Linguística funcional: teoria e prática.* (1ª ed.). São Paulo: Parábola Editorial.

Givón, Talmy. 1979. *On understanding grammar*. New York/San Francisco: Academic Press.

Givón, Talmy. 1995. *Functionalism and grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Goldberg, Adele E. 1995. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*. Chicago: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele E. 2006. *Constructions at work: the nature of generalization in language*.Oxford: Oxford University Press.

Kemmer, Suzanne & Barlow, Michael. 2000. *Usage Based Models of Language.* Chicago: The University of Chicago Press.

Langacker, Ronald. 1988. A usage-based model. In: Brygida Rudzka-Ostyn (eds.). *Topics in Cognitive Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins, 127-161.

Martelotta, Mário E. 2011. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez.

Meillet, Antoine. 1912. *L'évolution des formes grammaticales*. Scientia (Rivista di scienza).

Oliveira, Mariangela R. 2015. Contexto: definição e fatores de análise. In.: Oliveira, Mariangela R.; Rosário, Ivo C. *Linguística centrada no uso – teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.

Raposo, Eduardo B. P. & Nascimento, Maria F. B. & Mota, Maria A. C. & Mendes, Amália. 2013. *Gramática do Português*, v. I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues-Pinto, Kátia R. 2020. O predicado pagar no contexto penitenciário paulista: análise e uso. In.: Azevedo, Natanael Duarte de. (ed.) *Estudos interdisciplinares da linguagem*. vol. 2. Campina Grande: Realize Editora. https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/71967 (26 Set, 2024).

Rosário, Ivo C. & Oliveira, Mariangela R. 2016. Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. *Alfa: Revista de Linguística* (UNESP. Online), v. 60, 233-259.

Rosário, Ivo C. 2015. Gramática, gramaticalização, construções e integração oracional: algumas contribuições. In: Oliveira, Mariangela R.; Rosário, Ivo C. *Linguística centrada no uso – teoria e método*. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.

Traugott, Elizabeth C. & Trousdale, Graeme. 2013. *Construcctionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford Unversity Press.

Traugott, Elizabeth C. 2008a. "All that he endeavoured to prove was …": on the emergence of grammatical constructions in dialogual and dialogic contexts. In: Cooper, R.; Kempson, R. (eds.). *Language in flux: dialogue coordination, language variation, change and evolution*. London: Kings College Publications.

Traugott, Elizabeth C. 2008b. Grammaticalization, constructions and the incremental development of language: suggestions from the development of degree modifiers in English. In: Eckardt, R.; Jäger, G.; Veenstra, T. (eds.). *Variation, selection, development*: *probing the evolutionary model of language change*. Berlin: Mouton de Gruyter.

A ALTERIDADE DO LOUCO: UM ESTUDO DO CONTO "UMAHISTÓRIA DE BORBOLETAS" DE CAIO FERNANDO ABREU

THE OTHERNESS OF THE MADMAN: A STUDY OF THE SHORT STORY "UMA HISTÓRIA DE BORBOLETAS" BY CAIO FERNANDO ABREU

Antonia Marly Moura da Silva
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Brasil
antonia.mary2013@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2939-0626

Francisco Aedson de Souza Oliveira
Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), Brasil.
aedson.souza@ufersa.edu.br
ORCID: 0000-0001-6354-8936

Resumo

Na psicanálise e na filosofia, a noção de alteridade que fundamenta a compreensão do outro, formulada sob diferentes perspectivas (Freud, Lacan, Lévinas), faculta a outrização pelo estatuto da diferença e da estranheza, implicados em estruturas discursivas, na tessitura da linguagem e em registros simbólicos que sustentam construções sociais. A literatura tem revigorado o campo relacional entre o idêntico e o diferente, o estranho e o familiar, a razão e a desrazão entre outras polarizações que circunscrevem a representação da alteridade e da estranheza de si. Na ficção de Caio Fernando Abreu, imagens e símbolos acentuam o aparato social e comportamentos que denunciam a alteridade de tipos marginais vistos como os "fora da ordem", o que se observa no repertório de personagens homossexuais, hippies, pobres, loucos, estrangeiros, mulheres etc. Em "Uma história de borboletas", publicado em *Pedras de Calcutá* (1977), o louco é ser representativo do outro por sua condição de desviante do padrão de normalidade, sujeito objetificado e "descartado" num hospício. Compreendido como uma aberração e uma ameaça, o lunático é visto como o anormal que deve ser interditado e exilado por sua suposta periculosidade e descontrole. Na narrativa, a anormalidade que baliza o *ethos* da insanidade é orquestrada pela perspectiva daqueles que regem as regras do bom funcionamento do sistema e do poder, quem produz o discurso sobre a estranheza do personagem, imprimindo a dialética do dominador e do dominado. Nesta linha de pensamento, o propósito deste trabalho é analisar o conto "Uma história de borboletas" à luz dos postulados de Foucault sobre loucura (1972) e sobre os anormais (1975); o conceito de estranho de Freud (1919); a noção de alteridade em Lévinas (1991); o sentido da vida enclausurada, conforme Goffman (1961), entre outras referências.

Palavras-chave: Alteridade e literatura; Caio Fernando Abreu; louco e loucura.

Abstract

In psychoanalysis and philosophy, the notion of alterity that underpins the understanding of the other formulated from different perspectives (Freud, Lacan, Lévinas), enables othering through the status of difference and strangeness, which are embedded in discursive structures, the fabric of language, and symbolic registers that sustain social constructions. Literature has revitalized the relational field between the identical and the different, the strange and the familiar, reason and

unreason, among other polarizations that define the representation of alterity and the strangeness of the self. In the fiction of Caio Fernando Abreu, images and symbols highlight the social apparatus and behaviors that reveal the alterity of marginal types seen as "outsiders," as observed in the repertoire of homosexual, hippie, poor, mad, foreign, and female characters, among others. In "Uma História de Borboletas", published in *Pedras de Calcutá* (1977), the madman represents the other due to his status as a deviation from the norm of normality, an objectified subject "discarded" in an asylum. Understood as an aberration and a threat, the lunatic is seen as the abnormal who must be restricted and exiled due to his supposed dangerousness and lack of control. In the narrative, the abnormality that defines the ethos of insanity is orchestrated from the perspective of those who govern the rules of the proper functioning of the system and power, who produce discourse about the character's strangeness, imprinting the dialectic of the dominant and the dominated. In this line of thought, the purpose of this work is to analyze the short story "Uma História de Borboletas" in light of Foucault's postulates on madness (1972) and the abnormal (1975); Freud's concept of the strange (1919); Lévinas's notion of alterity (1991); the sense of confined life, as discussed by Goffman (1961), among other references.

Keywords: Otherness and literature; Caio Fernando Abreu; madness and insanity.

1. Introdução

Pensamos ser inquestionável, hoje, considerar que qualquer reflexão acerca da alteridade pressupõe discutir a relação intrínseca entre identidade e diferença, endossando os domínios do *outro* como um constructo social que emerge de relações de poder imbricadas em sistemas simbólicos e múltiplas linguagens que o naturalizam pela negatividade (Woodward 2009). Caracterizado como uma *falta* (Bauman 2009), o Outro tem sido projetado num campo marginal e subalterno, contrastando com a posição hierarquizante que sustenta o binômio *si* mesmo/outro nas representações identitárias.

Se a diferença, tal como postula Woodward (2009: 50), "pode ser construída negativamente – por meio da exclusão ou da marginalização daquelas pessoas que são definidas como 'outros' ou 'forasteiros'", é necessário conceber a alteridade a partir do modo como ela se compõe no tempo e no espaço. Eis porque se torna fundamental atentar para formulações hegemônicas naturalizadas por substratos ideológicos e fincadas em matrizes culturais que delegam ao Outro uma condição negativa e marginal.

Para tanto, parece-nos lícito lançar um olhar para o jogo de forças que compõe a identidade dos tipos lunáticos, considerados diferentes e anormais. Frente a isso, se faz necessário destacar a alteridade do louco, a fim de descortinar alguns aspectos que reforçam a posição hierarquizante do não louco em detrimento do lugar dissidente ocupado pelo seu duplo. Segundo Foucault (2019: 189):

> O louco é o outro em relação aos outros: o outro no sentido da exceção – entre os outros – no sentido do universal. [...] Entre o louco e o sujeito que pronuncia "esse aí é louco", estabelece-se um enorme fosso, que não é mais o vazio cartesiano do "não sou esse aí", mas que está ocupado pela plenitude de um duplo sistema de alteridade: distância doravante inteiramente povoada de pontos de referência, por conseguinte mensurável e variável; o louco é mais ou menos diferente no grupo dos outros que, por sua vez, é mais ou menos universal.

Por essa via, Goffman (1974: 247) situa os insanos como:

> [...] pessoas que, no mundo externo, provocaram o tipo de perturbação que fez com que as pessoas próximas a elas as obrigassem, física, se não socialmente, à ação psiquiátrica. Muitas vezes essa perturbação estava ligada ao fato de o "pré-paciente" ter praticado impropriedades situacionais de algum tipo, ter apresentado conduta fora de lugar no ambiente. É essa má conduta que traduz uma rejeição moral das comunidades, dos estabelecimentos e das relações que têm o direito de exigir a lealdade da pessoa.

Com essa forma de consciência, ao longo da história as representações sociais definiram os parâmetros identitários dos doentes mentais, lançando às bases de valorização da razão, sedimentada em estereótipos que estabelecem o louco como uma ameaça. Vistos como degenerados, pois, são vítimas da segregação social.

Convém dizer que os mecanismos de controle da loucura são sancionados pela sociedade que define o louco, numa escala crescente de marginalização, como "um fora da ordem" por seu comportamento incoerente. Seguindo esse trajeto, consideramos oportuna a posição de Frayze-Pereira (1984:10) que situa a loucura como todo tipo de "desvio do comportamento pessoal em relação a uma norma sancionada socialmente. O comportamento é desviante ou louco quando se afasta 'do convencional, da rotina, das normas instituídas'". Nessa linha de pensamento, conforme Antonin Artaud (citado por Frayze Pereira 84: 11) "um louco é também um homem a quem a sociedade não quis ouvir e a quem quis impedir a expressão de insuportáveis verdades". Por isso, num espetáculo de horror e pena, são aprisionados em instituições psiquiátricas - manicômios, hospícios, asilos e clínicas – para tratamentos severos em busca de cura.

Vale ressaltar, no entanto, que ao longo da história, a loucura teve seu momento de fascínio. De acordo com Foucault (2019: 8), "Antes de a loucura ser dominada, por volta da metade do século XVII, [...] ela tinha estado ligada, obstinadamente, a todas as experiências maiores da Renascença". Era considerada "uma experiência no campo da linguagem, uma experiência onde o homem era confrontado com sua verdade moral, com as regras próprias à sua natureza e à sua verdade" (Foucault 2019: 28). Aproximada de uma sabedoria simbólica, a loucura fascinava como um saber "inacessível", "invisível" e "temível", uma vez que:

> Enquanto o homem racional e sábio só percebe desse saber algumas figuras fragmentárias — e por isso mesmo mais inquietantes —, o Louco o carrega inteiro em uma esfera intacta: essa bola de cristal, que para todos está vazia, a seus olhos está cheia de um saber invisível (Foucault 2019: 21).

Na experiência que o classicismo teve da loucura, observa-se um confronto de "referência recíproca", entre razão e desrazão uma vez que, segundo Foucault (2019: 30), "loucura e razão entram numa relação eternamente reversível que faz com que toda loucura tenha sua razão que a julga e controla e toda razão, sua loucura, na qual encontra sua verdade irrisória". Após o Renascimento, período de privilégio da razão, a experiência da insanidade é destronada pela lógica. Ao longo do século XIX, no âmbito da psiquiatria, a loucura foi codificada como doença e como perigo (Foucault 2019). Avançando no pensamento sobre o modo de conceber a insanidade, Foucault (2019: 62-63) argumenta:

> Se o louco aparecia de modo familiar na paisagem humana da Idade Média, era como que vindo de um outro mundo. Agora, ele vai destacar-se sobre um fundo formado por um problema de "polícia", referente à ordem dos indivíduos na cidade.

> Outrora ele era acolhido porque vinha de outro lugar; agora, será excluído porque vem daqui mesmo, e porque seu lugar é entre os pobres, os miseráveis, os vagabundos.

Nesta linha de pensamento, a variedade e a diversidade de sentido que o imaginário da loucura veicula - saber esotérico, ação do demônio, delírio, alienação mental entre outras facetas ligadas a ausência de razão - serviram como fonte de inspiração e triunfa na literatura e em outras manifestações de arte. Conforme Foucault (2019: 14):

> Nas farsas e nas sotias, a personagem do Louco, do Simplório, ou do Bobo assume cada vez maior importância. Ele não é mais, marginalmente, a silhueta ridícula e familiar: toma lugar no centro do teatro, como detentor da verdade- desempenhado aqui o papel complementar e inverso ao que assume a loucura nos contos e sátiras. Se a loucura conduz todos a um estado de cegueira onde todos se perdem, o louco, pelo contrário, lembra a cada um sua verdade; na comédia em que todos enganam aos outros e iludem a si próprios, ele é a comédia em segundo grau, o engano do engano. Ele pronuncia em sua linguagem de parvo, que não se parece com a da razão, as palavras racionais que fazem a comédia desatar no cômico: ele diz o amor para os enamorados, a verdade da vida aos jovens, a medíocre realidade das coisas para os orgulhosos, os insolentes e os mentirosos.

Neste sentido, afastado do princípio do que é familiar, o tema da loucura reina na literatura, que têm revigorado o campo relacional entre o idêntico e o diferente, o normal e o anormal, a razão e a desrazão, entre outras polarizações, circunscrevendo a alteridade do doente mental e sua estranheza no âmbito do insólito ou como uma outra ordem do real. Como não lembrar, pois, da confluência entre a comicidade e a desrazão no romance *Dom Quixote de la Mancha* de Miguel de Cervantes ou a engenhosa aproximação entre o inexplicável e o delírio no conto "O Horla" de Guy de Maupassant ou, ainda, a perturbação mental do personagem Roderick no conto "A queda da casa de Usher" de Edgar A Poe?

Na literatura brasileira, Machado de Assis notabilizou-se ao representar o hospício como espaço questionador da formulação que a psiquiatria promulgava como cura das perturbações mentais, tema central do conto *O alienista* (1882). Lima Barreto também colocou o tema da loucura no centro de sua ficção, muitas vezes com um tom autobiográfico. A defesa da cultura brasileira empreendida pelo protagonista de *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1915) adquire contornos de transtorno mental. De sua produção ficcional, convém citar, ainda, a caracterização do manicômio como espaço de internação em *Diário de um hospício* e *Cemitério dos vivos* (1953), obras marcadas por um teor memorialístico em que se percebe o movimento entre a arte e a vida. João Guimarães Rosa vem se juntar ao elenco de escritores que mergulhou na metáfora da insanidade. Seu conto "Sôroco, sua mãe sua filha", de *Primeiras estórias* (1962), enlaça a experiência melancólica e a dor do protagonista, Sôroco, no trajeto entre a casa e o trem que vai conduzir a mãe e a irmã loucas ao hospício de Barbacena.

Caio Fernando Abreu alia-se à tendência da literatura sobre tipos minoritários. Em sua ficção, imagens e símbolos, acentuam comportamentos que denunciam a alteridade de seres marginais, concebidos como os "fora da ordem", o que se observa no repertório de personagens homossexuais, hippies, pobres, loucos, estrangeiros, mulheres etc. Com efeito, sua produção contista fornece farto material para se questionar a noção de sujeito iluminista, baseada na concepção da pessoa humana como indivíduo centrado e unificado, tal como postula Hall (2006: 11), ou seja, como um ser

> dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo 'centro' consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou 'idêntico' a ele – ao longo da existência do indivíduo.

Acerca da alteridade do louco, sua prosa encontra-se povoada de seres anormais, excluídos e silenciados. Enquanto subversão da norma, a desrazão é traço prestigiado sob diversos enfoques em sua poética, como se observa em "Os cavalos brancos de Napoleão" e "O ovo", ambos de *Inventário do Ir-remediável* (1970), narrativas em que o conflito ficcional é subordinado ao tema da sanidade e da insanidade que baliza a repressão exercida pelos estratos sociais. No conto "Gravata", da obra *O ovo apunhalado* (1975) a relação entre o personagem e a gravata é marcada por uma obsessão. No relato, no entorno da posse do objeto, a atitude dissonante e desviante do protagonista aproxima seu comportamento de um transtorno mental. No conto "Os dragões não conhecem o paraíso" (1988), de obra homônima, a personagem cria para si, em meio a solidão, a ilusão de que mora com um dragão.

Em "Uma história de borboletas", publicado em *Pedras de Calcutá* (1977), o louco é o outro por sua conduta anormal, personagem objetificado e "descartado" em um hospício. De um modo geral, a loucura é compreendida como uma ameaça, tendo como destino a interdição e o exílio por sua suposta periculosidade. Na narrativa, a anormalidade que baliza o *ethos* da insanidade é orquestrada do ponto de vista de um narrador que sanciona a estranheza do personagem como loucura.

2. Sobre o conto "Uma história de borboletas" – um caminho metodológico

A ideia norteadora desse trabalho é oriunda de um percurso de investigação sobre o conto contemporâneo que tem início com uma hipótese sobre a recorrência da relação entre a problemática da identidade e da alteridade na ficção brasileira contemporânea. No trajeto percorrido, a hipótese se sustentava através do exercício contínuo de leitura e de reflexão que nos motivou a enveredar por esse instigante domínio ficcional na área dos estudos literários. Em decorrência de tais leituras, é possível dizer que o conto contemporâneo enaltece a imaginação, descortina a lógica cotidiana das coisas e da vida de indivíduos comuns, dando evasão ao impossível e à naturalização do desconhecido e, por isso, insólito.

Em termos de contextualização das escolhas que motivaram esse texto e das proposições metodológicas adotadas no processo de escrita, destacamos, a seguir, algumas das premissas que consideramos relevantes para a leitura pretendida. A escolha do conto contemporâneo como objeto central parte de três concepções sobre o gênero na atualidade: 1) a preocupação acentuada com a linguagem", tal como defende Proença Filho (1988: 67) ao referir-se ao conto; 2) o fato de que "a arte do gênero não cessa de melhorar em nossa literatura", como declara Moriconi (2001: 14); e, por fim, a oportuna perspectiva de Alfredo Bosi (1975: 7) de que

> o conto cumpre a seu modo o destino da ficção contemporânea. Posto entre as exigências da narração realista, os apelos da fantasia e as seduções do jogo verbal, ele tem assumido

> formas de surpreendente variedade. Ora é o quase-documento folclórico, ora a quasecrônica da vida urbana, ora o quase drama do cotidiano burguês, ora o quase-poema do imaginário às soltas, ora, enfim, grafia brilhante e preciosa votada às festas da linguagem.

Acrescente-se ainda, entre as vertentes estéticas do gênero, a articulação acionada entre o texto ficcional e o social. Tais estratégias tanto potencializam efeitos internos, aspectos da arquitetura ficcional, quanto outros traços de ordem simbólica e cultural. Assim, seguindo tal linha de pensamento, defendemos a hipótese de que focalizar o conto contemporâneo como objeto de estudo pode ser mais uma forma de suscitar reflexões sobre a relação complexa entre saberes que envolvem a ficção e a história, a vida e a arte, a literatura e a filosofia, a literatura e o mito, entre outras formas de diálogo. Trata-se, portanto, de um modo de analisar a obra literária, considerando postulados teóricos e de crítica literária que amparam a natureza da narrativa de ficção, bem como formas e métodos de integrar outras áreas do conhecimento, entre as quais convém ressaltar a História, a Filosofia, a Sociologia, entre outros campos epistemológicos.

A abordagem do conto selecionado é de base explicativa e interpretativa, o que se justifica pelo próprio objetivo deste trabalho: analisar as configurações da identidade e da alteridade em "Uma história de borboletas" de Caio Fernando Abreu. É um trabalho de caráter bibliográfico, uma vez que elege o conto literário como *corpus* e objetiva analisálo através de postulados teóricos sobre um tema escolhido. Assim, optamos pelo método dedutivo, tomando como ponto de partida conceitos e concepções gerais sobre identidade e alteridade, com o propósito particular de compreender seus traços na narrativa de ficção. Sendo assim, além da atenta leitura do conto, fomos instigados a ler outros assuntos a este relacionado, bem como textos da teoria literária, sobretudo no que concerne às categorias da narrativa.

Por esse viés, a análise da narrativa configura-se como uma tentativa de fornecer subsídios teórico-crítico sobre a ficção de Caio Fernando Abreu, considerando que sua literatura "oferece importante contribuição às letras brasileiras justamente por enfocar, com perspectiva própria, o drama que então se vivia no momento mesmo de sua ocorrência", conforme declara Hohlfeldt (1988: 145). Na visão de Moriconi (2018: 744), por sua vez, o escritor é assim reconhecido:

> como um dos principais representantes da geração de escritores brasileiros surgida no início dos anos 1970, em plena vigência da ditadura militar, com seu corolário de repressão política, social e comportamental. Nessa geração, a obra e a vida de Caio Fernando alinham-se ao conjunto de autores e artistas ligados ao contexto do que se usa chamar de contracultura, associando elementos de radicalismo de vanguarda estética e existencial à formação determinada tanto pelas fontes da cultura do entretenimento ou pop (cinema, música popular, TV…) quanto pela cultura escolar e erudita, propriamente literária, no sentido tradicional da palavra. Para dar conta dessa experiência histórica, traço forte em sua proposta é o elo indissolúvel entre vida e obra, biografia e criação literária. Em sua prosa, com exceção das cartas e crônicas, impera a fabulação. Mas o biográfico é pano de fundo, indicado de maneira oblíqua, em epígrafes, em detalhes da narração.

É importante destacar que Caio F. como ele preferia ser chamado, valoriza em sua narrativa um mundo diegético em que o estranho, o mistério e o extraordinário exaltam uma lógica das coisas para além da percepção rotineira.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo é identificar o modo de configuração da problemática da loucura no conto "Uma história de borboletas" de Caio Fernando Abreu. De um modo muito peculiar, visa suscitar reflexões sobre o movimento entre identidade e alteridade e outros expedientes com que a narrativa dialoga.

3. O louco "acorrentado à sua infinita encruzilhada" – análise e discussão dos resultados

Os "deserdados do espírito", para usarmos as palavras do narrador de "O alienista" de Machado de Assis ao designar os loucos, configuram-se na ficção de Caio F. Abreu como seres que se apropriam da imaginação e da insensatez para compor um mundo incomum, derivado de perturbações mentais e de fantasias que conferem ao relato uma atmosfera de emoção e de mistério.

"Uma história de borboletas", o sétimo conto da Parte II de *Pedra de Calcutá,* desde seu título situa uma diegese em que se inserem os procedimentos dominantes da ficção, circunscrevendo a dinâmica que está na base do termo "história" que, por sua natureza discursiva, não permite a totalidade da experiência vivida. No âmbito dos estudos da narrativa, é nos domínios da história que se articulam os "procedimentos de representação que interferem decisivamente na sua funcionalidade semionarrativa", conforme aponta Reis & Lopes (1988: 189). No discurso fabular de Caio, a realidade evocada pela história apresenta traços ambíguos e insólitos que são veiculados na caracterização dos personagens, na figuração de espaços, no ponto de vista do narrador e em outros investimentos miméticos, cuja coerência interna adquire linha de força na caracterização do fenômeno da loucura.

Seguindo a linha de pensamento de Brandão (2005: 89), o termo história incita a pensar "a experiência humana em sua dimensão temporal, seu processo de contínua transformação". No conto do escritor gaúcho, é possível perceber um liame entre a realidade que circunscreve o fenômeno da loucura no contexto social e a "experiência delirante" que sustenta a história narrada. Trata-se da história de André, o protagonista do conto, que logo na primeira linha da narrativa é apresentado como um sujeito que enlouqueceu, fato que o narrador, num relato em primeira pessoa, anuncia com contornos de uma notícia: "André enlouqueceu ontem à tarde" (Abreu 1996: 98). Na qualidade de lunático, André é conduzido para um hospício, espaço prestigiado na arquitetura ficcional e elemento motor da ação ficcional.

Na narrativa, alguns traços denotam a alienação de André, como: recolher-se em seu quarto fechado ou no telhado, recortar figurinhas de papéis, procurar borboletas que nasciam entre seus cabelos – azuis, amarelas ou pretas - como quem procura piolhos, entre outras estranhezas. Mas, o que mais chama a atenção no comportamento dissonante do personagem são os momentos em que ele localiza borboletas pretas entre seus cabelos, instantes em que ele reage com violência. É essa a principal razão de sua internação, uma decisão tomada pelo seu companheiro de morada, um suposto amante, que diz:

> De vez em quando aparecia uma borboleta negra. Então tinha violentas crises, assustavase, chorava, quebrava coisas, acusava-me. Foi na última borboleta negra que resolvi levá-lo para o tal lugar verde e, mais tarde, para o hospício mesmo. Ele quebrou todos os móveis

> do quarto, depois tentou morder-me, dizendo que a culpa era minha, que era eu quem colocava borboletas negras entre seus cabelos, enquanto dormia (Abreu 1996: 103).

Num quadro imagético marcado por compaixão e incertezas, o narrador baralha a razão pela qual o companheiro é reduzido à sua estranheza:

> Devo dizer que também acho um pouco arrogante de minha parte dizer isso assim — enlouqueceu —, como se estivesse perfeitamente seguro não só da minha própria sanidade mas também da minha capacidade de julgar a sanidade alheia. Como dizer, então? Talvez: *André começou a comportar-se de maneira estranha*, por exemplo? ou: *André estava um tanto desorganizado*; ou ainda: *André parecia muito necessitado de repouso* (Abreu 1996: 98).

A partir deste ponto de observação, num julgamento difuso e confuso sobre a loucura, o narrador, não nomeado, reitera a preocupação de esclarecer para o outro as razões que o motivaram a decidir pela interdição do parceiro num hospício, pois, em sua visão "André enlouqueceu completamente" (Abreu 1996: 98). Certamente, tal percepção situa o diagnóstico da loucura como uma verdade, a verdade de um leigo no assunto, sem qualquer aparato médico que legitime a doença. Na cena do registro do paciente, observase que o prognóstico da doença é reconstituído com base no depoimento do familiar, em sumários dados pessoais registrados no formulário de internação. Diz o narrador:

> [...] o médico de plantão nem sequer fez muitas perguntas. Apenas nome, endereço, idade, se já tinha estado lá antes, essas coisas – ele não dizia nada e eu precisei ir respondendo, como se o louco fosse eu e não ele. Ah: nem por um minuto o médico duvidou da minha palavra. Pensei até que, se André não estivesse realmente louco e eu dissesse que sim, bastaria isso para que ficasse por lá durante muito tempo (Abreu 1996: 99).

Tais expedientes denotam que para confinar um indivíduo no hospício não é exigido nenhum exame de sanidade que indique o desequilíbrio mental como doença, assim, o perito tem livre arbítrio para a medicalização e outros mecanismos para o tratamento da "estranheza" do presumido louco. A cena provoca uma reflexão em torno da legalidade da reclusão de indivíduos nos hospícios, emblematizando formas e mecanismos de poder que ao longo da história contribuíram para a legitimidade da reclusão de pacientes sem justa causa, muitas vezes vítimas de internações arbitrárias pela mera vontade de membros da família. Em outras palavras, era comum a interdição de pessoas em instituições psiquiátricas em sua perfeita integridade mental. Tais medidas tiveram o aval da sociedade, pois, ao longo da história deixaram o âmbito privado para se instalar em domínio público, em órgãos que controlavam qualquer tipo de conduta condenada. De acordo com Foucault (2019: 92):

> No século XIX, o conflito entre o indivíduo e sua família torna-se assunto particular, e assumirá o aspecto de um problema psicológico. Durante todo o período do internamento, esse assunto esteve no entanto ligado à ordem pública; punha em causa uma espécie de estatuto moral universal: toda a cidade interessava-se pelo rigor da estrutura familiar.

No campo do julgamento da vizinhança, o narrador investe em estratégias discursivas que denotam suas tentativas de justificar a internação do companheiro como

um ato prudente, essa é também uma forma de driblar o fardo da culpa ao optar pelo hospício e não por uma clínica, que em seu ponto de vista seria a melhor alternativa, já que como se vê nos cinemas, a clínica é, comumente, um espaço verde e belo, ao mesmo tempo em que oferece maior conforto e tranquilidade no enfrentamento da doença. O argumento financeiro é o motivo apontado pela escolha do hospício:

> Então optei pelo hospício. [...] Para dizer a verdade, não optei propriamente. Apenas: 1º) eu tinha pouquíssimo dinheiro e André menos ainda, isto é, nada, pois deixara de trabalhar desde que as borboletas começaram a nascer entre seus cabelos; 2º) uma clínica custa dinheiro e um hospício é de graça. Além disso, esses lugares como aquele que vi no cinema ou na televisão ficam muito retirados – na Suíça, acho -, e eu não poderia visitá-lo com tanta frequência como gostaria. O hospício fica aqui perto. Então, depois desses esclarecimentos, repito: optei pelo hospício (Abreu 1996: 99).

A demarcação dos argumentos do narrador na forma de enumeração dos fatores que definem a escolha denota seu caráter metódico e racional na tomada de decisão sobre os rumos da vida de André, excluído do trabalho por sua condição mental. Os indicativos numéricos ao mesmo tempo em que incitam uma provocação emocional no interlocutor também são instigadores de uma espirituosidade irônica, pois sugere a forma mecânica e o esvaziamento da subjetividade do doente, desempregado, sem dinheiro, um incapaz à mercê dos domínios do outro. Acrescente-se, ainda, os efeitos da linguagem que põem em destaque o fatalismo da intenção do narrador em confronto com a perda de decisão pessoal da parte do doente mental. Primeiro lê-se a afirmativa: "Então optei pelo hospício"; em seguida, "não optei propriamente" e, por fim "repito: optei pelo hospício". A opção que o louco não tem, haja vista que na relação entre os dois sujeitos cabe ao narrador-protagonista cuidar e decidir pelo outro, como ocorre com André que, sem resistência é levado a um hospício, como algo descartável e sem valor, violentando a interioridade e a integridade do louco, o que nos remonta ao conceito de alteridade de Lévinas (1997), para quem a relação com o outro se constitui pelo caminho da ética, da bondade, da reponsabilidade e do cuidado.

Nota-se que a loucura de André reside numa relação incomum com o mundo, num modo introspectivo e muito peculiar de lidar com a vida, sempre fechado em seu quarto "recortando figurinhas de papel ou encostado na parede, os olhos olhando daquele jeito, ou então em frente ao espelho, procurando as borboletas que nasciam entre seus cabelos" (Abreu 1996: 103).

Na narrativa, o olhar é um signo que traduz como o personagem interage com o mundo e com as coisas, o que se observa no olhar dirigido ao companheiro após seu registro como paciente do hospício, em um gesto que denota consciência, insatisfação e inquietude, embora referido textualmente como um gesto sábio. Em uma associação com o trajeto percorrido pela loucura em sua história, podemos inferir que na sabedoria do personagem louco de Caio ecoa indícios de uma tradição no modo de conceber o comportamento delirante. Nesse sentido, convém atentar para a ênfase dada pelo narrador na menção ao olhar sábio do lunático:

> Quando dois enfermeiros iam levá-lo para dentro eu quis dizer mais alguma coisa, mas não consegui. Ele ficou ali na minha frente, me olhando. Não me olhando propriamente, havia muito tempo não olhava mais para nada — seus olhos pareciam voltados para dentro, ou então era como se transpassassem as pessoas ou os objetos para ver, lá no fundo deles,

> uma coisa que nem eles próprios sabiam de si mesmos. Eu me sentia mal com esse olhar, porque era um olhar muito... muito sábio, para ser franco. Completamente insano, mas extremamente sábio (Abreu 1996: 99).

A tensão do personagem é capturada pelo ato contemplativo para as coisas, numa relação com o transcendente ou a consciência de uma realidade inteligível e intangível que sustenta a supremacia do ver, aptidão que Marilena Chauí (1993: 35), citando Aristóteles, coloca como "olhar para tomar conhecimento e para ter conhecimento". Assim, a experiência da loucura do personagem apresenta forte aderência com um conhecimento esotérico e metafísico, o que é possível antever a partir do ponto de vista do narrador, sobretudo, no potencial da percepção de André para as pessoas e para o seu entorno, conferindo a ele o dom da vidência, como se vê no trecho que segue:

> começava a ver nas pessoas o que elas não sabiam de si mesmas, e isso era ainda mais terrível. O que elas não sabiam de si era tão assustador que me sentia como se tivesse violado uma sepultura fechada havia vários séculos. A maldição cairia sobre mim: ninguém me perdoaria jamais se soubesse como eu ousara (Abreu 1996: 102).

Em contrapartida, a imagem do confronto de olhos, o movimento face a face da linguagem do olhar de André em direção ao companheiro, para além do plano físico, repousa sobre um juízo de valor, liberta um sentimento de nostalgia e lucidez, denotando a consciência de quem é designado como vítima. Esse gesto perscrutador nos leva a associar com o que Bosi (1993: 77) denomina como "o olho do racionalismo clássico", ou seja, o que, "examina, compara, esquadrinha, mede, analisa, separa... mas nunca *exprime*". Não mais uma cegueira induzida pela insanidade, mas a própria razão sobre a aparência da matéria, como se observa na voz do narrador:

> E me olharam os olhos dele. Não para uma coisa minha que nem eu mesmo via, nem através de mim, mas para mim mesmo *fisicamente*, quero dizer: para este par de órgãos gelatinosos situados entre a testa e o nariz — meus olhos, para ser mais objetivo.
> André olhou bem nos meus olhos, como havia muito não fazia, e fiquei surpreso e tive vontade de dizer ao médico de plantão que era tudo um engano, que André estava muito bem, pois se até me olhava nos olhos como se me visse, pois se recuperara aquela expressão atenta e quase amiga do André que eu conhecia e que morava comigo, como se me compreendesse e tivesse qualquer coisa assim como uma vontade de que tudo desse certo para mim, sem nenhuma mágoa de que eu o tivesse levado para lá" (Abreu 1996: 100).

Os indicativos da lucidez e da razão que circunscrevem esse olhar nos leva a pensar a "sabedoria da percepção", que Lévinas (1997) relaciona com as ideias do saber e do ser que remetem ao mundo. Assim argumenta o referido estudioso:

> A plena inteligência do olhar objetivo sem transtorno fica sem defesa contra os desvios do sentido. [...] como se o olhar ingênuo, na sua intenção ôntica de olhar, se encontrasse fechado por seu próprio objeto e sofresse espontaneamente uma inversão ou "se aburguesasse", de certa forma, no seu estado [...] (Lévinas 1997: 120).

A dissonância entre a lucidez e a insensatez que separam os dois homens é momentânea, o instante do registro da internação no hospício, uma instituição que Goffman (1974) caracteriza como espaço da perda da identidade e de um conjunto de comodidades, inclusive a perda da escolha pessoal. Ao entrar nessa instituição, o louco é

imediatamente despido do apoio dado por algumas disposições sociais estáveis no seu mundo doméstico, uma vez que "Na linguagem exata de algumas de nossas mais antigas instituições totais, começa uma série de rebaixamentos, degradações, humilhações e profanações do eu" (Goffman 1974: 24). Um espaço sem qualquer garantia da manutenção da integridade física e mental do doente, notadamente reconhecido pelo abandono e maus tratos. Na narrativa, isso é perceptível no modo como os enfermeiros seguram os braços do novo interno ao conduzi-lo para o interior do ambiente, também visível na imagem dos internos apresentados como tristes, "feios, sujos, alguns desdentados, as roupas listradinhas encardidas, fedendo..." (Abreu 1996: 101). A ausência de humanidade dos profissionais ainda pode ser observada na acolhida do médico, marcada pela indiferença, pela ausência de sentimento ou de cuidado em relação ao outro "Pensei que o médico ia colocar a mão no meu ombro para depois dizer coragem, meu velho, como tenho visto no cinema. Mas ele não fez nada disso. Baixou a cabeça sobre o monte de papéis como se eu já não estivesse ali" (Abreu 1996: 101).

No conto, a insanidade é expressa como uma revelação da própria alienação mental. O narrador, o detentor da razão, de repente reconhece em si mesmo a capacidade de discernir uma verdade percebida pelo olhar, o mesmo olhar que serviu como parâmetro para categorizar a anormalidade do comportamento do companheiro como loucura. Tal revelação ocorre numa tarde em que o narrador transita pelas ruas imundas da cidade, quando percebe-se invadido por um olhar capaz de enxergar o outro para além do plano físico, como ocorreu com o parceiro, um modo de olhar metafísico, transcendente, posto na narrativa como um indicativo do sujeito lunático, aquele que enxerga no outro um saber desconhecido e seus mistérios:

> eu tinha a impressão de que o meu próprio olhar tinha se tornado como o dele, e de repente já não era apenas uma impressão. Quando percebi, estava olhando para as pessoas como se soubesse alguma coisa delas que nem elas mesmas sabiam. Ou então como se as transpassasse. Eram bichos brancos e sujos. [...] começava a ver nas pessoas o que elas não sabiam de si mesmas, e isso era ainda mais terrível (Abreu 1996: 101).

Essa dupla experiencia sugere os equívocos que são cometidos no enfrentamento da loucura ao mesmo tempo que adquire contornos de uma crítica sobre a forma como a sociedade lida com a alteridade dos que são enquadrados como loucos. Com comportamentos indesejados, André e depois o companheiro, protagonistas da experiencia da insanidade, são alvos de vigilância e preconceito, vítimas da violência física de profissionais da saúde em espaços de tratamento psiquiátrico, violência expressa textualmente no conto, após o narrador ser internado: "Em seguida os homens trouxeramme para dentro e enfiaram uma agulha no meu braço. Tentei reagir, mas eram muito fortes. Um deles ficou de joelhos no meu peito enquanto o outro enfiava a agulha na veia (Abreu 1996: 106). A prática violenta dos enfermeiros é referida duas vezes na narrativa: "Então vieram os homens, quatro desta vez. Dois deles puseram os joelhos sobre os nossos peitos, enquanto os outros dois enfiavam agulhas em nossas veias" (Abreu 1996: 107).

Em linhas gerais podemos dizer que, por sua conduta desviante, o louco se constitui pelo estatuto da diferença e da estranheza, implicados em estruturas discursivas e em registros simbólicos que legitimam juízos de valor excludentes, um desvio do comportamento em relação às normas sociais.

4. Conclusões

Na ficção narrativa de Caio Fernando Abreu, a relação entre identidade e alteridade constitui linha de força na construção dos personagens, legitimando a complexidade do movimento entre o "eu" e o "outro" em contextos de marginalização e exclusão social. Na conjunção desses elementos, uma variada gama de aspectos figurativos, simbólicos e ideológicos problematiza sentimentos de não pertencimento, de exclusão e da estranheza de *si* que fundamentam a constituição identitária dos seres ficcionais. Seus protagonistas, em sua grande maioria, povoam espaços marginais por diferentes questões como sexualidade, gênero, estranheza, loucura.

No âmbito do plano figurativo da produção ficcional de Caio F., como preferia ser identificado o escritor, a noção do outro, culturalmente enraizada como negativa, se desembaraça em um imaginário imputado pela história. Frente a isso, metáforas e símbolos convergem para delinear o jogo especular entre o normal e o anormal, a sanidade e a loucura, o familiar e o estranho, potencializando a diferença como marca da alteridade e da ação narrativa. Por essa lógica, os excluídos atuam como sujeitos à deriva em busca de aparatos de resistência aos rótulos convencionalizados socialmente.

Esse quesito fundamenta a configuração do repertório de tipos desterritorializados que experimentam dilemas existenciais sustentados pelo desejo de ser e de pertencer, seres que criam linhas de fuga como forma de sobrevivência. Tal conjuntura alicerça a alteridade na obra de Caio Fernando Abreu, muitas vezes amparada pela fluidez, pela ambivalência e pela dualidade dos personagens. Nesse caso, merece destaque o estatuto do louco, qualificado pelo signo da desfiliação de seus papéis sociais como sujeito e como cidadão.

O conto “Uma história de borboletas”, por seu turno, suscita uma profunda reflexão sobre as fronteiras entre a razão e a desrazão ao mesmo tempo em que chama a atenção para os rótulos constitutivos da imagem do louco, considerado um indivíduo sem voz, cujo destino é o confinamento em asilo. Na narrativa, metáforas e imagens enquadram o louco à luz de um sistema de categorização que evidencia a diferença como sua marca identitária. De um modo geral, o relato destaca o olhar vigilante da vizinhança como um dos mecanismos de controle em favor da interdição.

Referências

Abreu, Caio Fernando. 1996. *Pedras de Calcutá*. São Paulo: Companhia das Letras.

Brandão, Luis Alberto. 2005. *Grafias da identidade: literatura contemporânea e imaginário nacional*. Rio de Janeiro/Belo Horizonte: Lamparina Editora/FALE (UFMG).

Bosi, Alfredo (ed.). 1975. *O conto brasileiro contemporâneo*. São Paulo: Cultrix.

Bosi, Alfredo. 1988. Fenomenologia do olhar. In Adauto Novaes (ed.), *O olhar*, 65–93. São Paulo: Companhia das Letras.

Chauí, Marilena. 1988. Janela da alma, espelho do mundo. In Adauto Novaes (ed.), *O olhar*, 31–63. São Paulo: Companhia das Letras.

Foucault, Michel. 2019. *História da loucura na Idade Clássica* (12ª ed.). Trad. José Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva.

Frayze-Pereira, João A. 1984. *O que é loucura* (3ª ed.). São Paulo: Brasiliense.

Goffman, Erving. 1974. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade* (11ª ed.). Trad. Tomaz Tadeu da Silva & Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A.
Hall, Stuart. 2009. Quem precisa da identidade? In Tomaz Tadeu da Silva (ed.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, 103–133. Rio de Janeiro: Vozes.
Hohlfeldt, Antonio. 1988. *Conto brasileiro contemporâneo* (2ª ed.). Porto Alegre: Mercado Aberto.
Lévinas, Emmanuel. 1997. *Entre nós: ensaios sobre a alteridade*. Trad. Pergentino S. Pivitto et al. Petrópolis: Vozes.
Moriconi, Italo. 2001. Introdução. In Italo Moriconi (ed.), *Os cem melhores contos brasileiros do século*, 11–16. Rio de Janeiro: Objetiva.
Moriconi, Italo. 2018. A literatura como vingança e redenção. In Italo Moriconi (ed.), *Caio Fernando Abreu: contos completos*, 744–748. São Paulo: Companhia das Letras.
Pessotti, Isaias. 1994. *A loucura e as épocas*. Rio de Janeiro: Editora 34.
Proença Filho, Domício. 1988. *Pós-modernismo e literatura*. São Paulo: Ática.
Reis, Carlos & Ana Cristina M. Lopes. 1988. *Dicionário de teoria da narrativa*. São Paulo: Ática.
Silva, Tomaz Tadeu da. 2009. A produção social da identidade e da diferença. In Tomaz Tadeu da Silva (ed.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, 73–102. Rio de Janeiro: Vozes.
Woodward, Kathryn. 2009. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Tomaz Tadeu da Silva (ed.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*, 7–72. Rio de Janeiro: Vozes.

A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS NO NOVO MODELO DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES E ABORDAGEM DIDÁTICA

THE ACQUISITION OF COMPETENCES IN PORTUGUESE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE NEW HIGHER EDUCATION MODEL: CONTRIBUTIONS AND DIDACTIC APPROACH

Rosa Maria Fréjaville
Université Jean Monnet, Saint-Etienne, França
rosa.maria.frejaville@univ-st-etienne.fr
ORCID: 0000-0001-7200-4674

Pedro Guedes de Oliveira
Université Jean Monnet, Saint-Etienne, França
pedro.oliveira@univ-st-etienne.fr
ORCID: 0000-0002-4352-5187

Resumo

Vivemos uma transformação no ensino superior impulsionada pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, com novos motores como o plurilinguismo e o pluriculturalismo. Surge, assim, um paradigma mais adequado às necessidades atuais: o ensino baseado no "programa por competências". Neste modelo, o professor é um recurso que apoia o desenvolvimento da autonomia e a autoavaliação do aluno. O presente trabalho baseia-se nos princípios da Linguística Aplicada, da Terminologia, da Linguística de Corpus e da Psicologia Cognitiva, promovendo processos para a reflexão, a análise, a síntese, a memória e a fluência linguísticocultural. Estas bases apoiam uma pedagogia por competências no ensino de línguas estrangeiras com objetivos específicos. Damos destaque ao conceito de "competência", que integra recursos internos e externos em contextos variados. O paradigma "abordagem por competências" inclui três pilares: saber, saber-fazer e saber estratégico. Para além destes, e porque se trata da aprendizagem de disciplinas específicas partindo da aquisição de competência linguística, são tidas em conta os princípios que norteiam o projeto Content and language integrated learning assim como as propostas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ou seja, as atividades de compreensão e de expressão escritas e orais assim como a mediação e o processo de interculturalidade. A partir destas premissas, identificamos as competências essenciais para a formação em português de especialidade no ensino superior, com base no novo modelo pedagógico. Assim sendo, partimos de um estudo de caso aplicado à licenciatura de português, língua aplicada às relações comerciais, e descrevemos o processo ensino-aprendizagem implementado, com ênfase nas situações de aprendizagem e de avaliação (SAA).

Palavras-chave: PLE, ensino superior, programa por objetivos, programa por competências, sistema de aprendizagem e avaliação.

Abstract

We are experiencing a transformation in higher education driven by the European Higher Education Area, with new drivers such as multilingualism and multiculturalism. This has given rise to a paradigm better suited to current needs: competency-based learning. In this model, the

teacher serves as a resource to support the development of students' autonomy and selfassessment. This study is based on the principles of Applied Linguistics, Terminology, Corpus Linguistics, and Cognitive Psychology, fostering processes for reflection, analysis, synthesis, memory, and linguistic-cultural fluency. These foundations support a competency-based pedagogy in teaching foreign languages for specific purposes. We emphasize the concept of "competence," which integrates internal and external resources in varied contexts. The "competency-based approach" paradigm includes three pillars: knowledge, know-how, and strategic know-how. In addition, since this involves learning specific subjects rooted in linguistic competence acquisition, we consider the principles underlying the Content and Language Integrated Learning approach, as well as the proposals of the Common European Framework of Reference for Languages, which encompass activities of written and oral comprehension and expression, as well as mediation and intercultural processes. Based on these premises, we identify the essential competencies for training in PFL for specific purposes in higher education, grounded in the new pedagogical model. Thus, we present a case study applied to a Portuguese degree course focused on language for business relations, describing the teaching-learning process implemented, with emphasis on learning and assessment situations.

Keywords: Portuguese as foreign language, higher education, objective-based program, competency-based program, learning and assessment system.

As mutações do ensino superior na Europa são o resultado do projeto de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). A transformação do ensino superior passou por uma harmonização dos cursos com transferência de créditos (Ects) e consequentemente pelos incentivos à mobilidade estudantil, um dos meios para a defesa do multilinguismo (Conselho da Europa, 2001: 20). O espaço europeu do ensino superior é, portanto, promotor de multilinguismo em todos os setores da sociedade, entre os quais, a formação e o emprego.

A Universidade passou a ser um universo aberto ao multilinguismo, à transversalidade e ao mundo profissional. Neste âmbito, um novo paradigma de ensino, considerado mais eficaz e mais próximo dos desafios societais atuais, veio sobrepor-se: o chamado "programa por competências" (Muler, 2012; Johnstone & Soares, 2014). Neste novo paradigma, o professor é mais um dos recursos ao serviço do aluno; recursos estes que são necessários para o desenvolvimento da sua autonomia e da prática da sua autoavaliação.

O sucesso de uma pedagogia apoiada no desenvolvimento de competências deve também muito aos princípios teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada, da Terminologia, da Linguística de Corpus e das contribuições da Psicologia Cognitiva. Estas áreas do saber, quando interligadas, promovem a construção de processos cognitivos, desenvolvendo importantes formas de reflexão, de análise, de síntese, de mecanismos de memória e de fluência linguístico-cultural.

Estas bases teóricas e metodológicas são, portanto, essenciais para a construção de uma pedagogia baseada numa abordagem por competências no ensino de uma língua estrangeira com objetivos específicos. Elas permitem a aquisição de conhecimentos aplicados a discursos especializados, como, por exemplo, na área da economia, partindo da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua portuguesa.

Neste sentido, é importante debruçar-nos sobre o conceito fundador de *competência* como alicerce do novo paradigma de ensino-aprendizagem, realçando os componentes

fundamentais e a interligação com os princípios que norteiam os projetos de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto específico, tais como o *Content and language integrated learning* (CRIL) e o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR).

1. A construção do espaço europeu de ensino superior e o conceito de "competência" como núcleo central do modelo ensino-aprendizagem

Partindo do princípio que a construção e harmonização do espaço europeu de ensino superior tem como finalidade prioritária a promoção do multilinguismo, em que contexto surge este novo paradigma de ensino?

A transformação da universidade tem seguido o seu curso, desde finais do século XX, manifestando uma abertura nítida de adaptação às necessidades do mundo atual, nomeadamente na sua preocupação em promover formações que, para além da aquisição de conhecimentos, preconizam a inserção profissional, integrando o estudante num sistema de formação específica e com preparação multilingue e pluricultural. Os objetivos do ensino superior pretendem conjugar não só a aquisição de conhecimentos, mas também a aquisição de competências.

O conceito de *competência* é objeto de reflexão apurada desde o século XX. Podemos citar precursores como Linda Allal (2003, 2010, 2011, 2015) da Universidade de Genebra que produziu imensos trabalhos científicos sobre a aprendizagem, o ensino e a avaliação; Guy le Boterf (1994, 1997, 2002, 2013), criador da metodologia "agir e interagir com competência em situação"[5], com trabalhos sobre a competência coletiva e o trabalho em rede; e François Lasnier que contribuiu muito com a sua obra *Réussir la formation par compétences.*

O conceito de *competência* tem vindo, pois, a ser um objeto de investigação essencial para transformar os processos de aprendizagem. Reunimos, abaixo, as diferentes propostas de definição de *competência*. Roegiers (2000), da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, define a competência como a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar individualmente um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problema. Para Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra (2004) e Jonnaert, Masciotra, Boufrahi, & Barrette (2005):

> La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation[6]. (Jonnaert, Masciotra, Boufrahi, & Barrette, 2005 : 674).

[5] Tradução nossa de "Agir et interagir avec compétence en situation".

[6] Tradução: a competência é a implementação por uma pessoa, numa dada situação e num contexto determinado, de um conjunto diversificado, mas coordenado, de recursos. Esta implementação tem como base a mobilização e a organização dos recursos e as ações pertinentes que elas permitem para um tratamento eficaz da situação.

Tardif (1992, 2006) define a competência como um saber-agir complexo que se constrói a partir de uma eficaz conjunção de múltiplos recursos internos e externos no interior de uma família de situações. Develay (2015) indica que:

> la personne compétente se donne le « pouvoir d'agir », parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi[7]. (Develay, 2015: 51).

O "saber-agir" é, por conseguinte, uma constante nesta abordagem. Trata-se de um saber- agir ou saber mobilizador que indica que é na ação que a competência se produz, preconizando a mobilização de recursos de maneira integrada, apropriada e intencional numa dada situação (combinatória de múltiplos *saber-fazer*). Trata-se também de um saber-agir em contexto complexo (ou em situação-problema, ou tarefa profissional), marcando a necessidade de construir um certo número de tarefas combinadas e adequadas para resolver uma certa situação (de aprendizagem).

É um saber-agir que exige uma mobilização de recursos internos (como os conhecimentos declarativos, conceptuais, processuais e condicionais) e externos (como elementos físicos

- documentos, lugares, humanos como o professor, temporais). Trata-se, por fim, de um saber-agir que se materializa no desempenho (que é a manifestação da competência), porque numa determinada situação as pessoas podem ter desempenhos diferentes com a mesma eficiência.

2. Programa por objetivos pedagógicos e programa por competências

O modelo de ensino com base em criação de programas por objetivos pedagógicos teve um grande impacto em pedagogia e na formação dos professores durante grande parte da segunda metade do século XX.

Para tal muito contribuiu a obra de Bloom (1956) sobre a classificação dos objetivos pedagógicos e a sua taxonomia (para aquisição de conceitos) para avaliação da progressão da aprendizagem. A taxonomia dos objetivos, mais conhecida por taxonomia de Bloom, propõe uma classificação de níveis de aquisição de competências.

As dimensões propostas são as seguintes: cognitiva (desenvolvimento de competências e de conhecimentos), afetiva (atitudes e emoções) e psicomotora (tarefas físicas). Três subcategorias dos domínios são igualmente apresentadas: domínio cognitivo que se traduz em *conhecer*, *compreender*, *aplicar*, *analisar*, *sintetizar* e *avaliar* (competência cognitiva), o domínio afetivo que se traduz por *receber*, *responder*, *valorizar*, *organizar* e *caraterizar* (competência de interação social) e o domínio psicomotor que engloba a perceção, a visão de conjunto, a resposta orientada, o mecanismo, a adaptação, a origem e a resposta complexa (competência física para resolver problemas).

[7] Tradução: a pessoa competente adquire o "poder de agir" porque ela dispõe de conhecimentos e de experiência de situações nas quais convém agir; para além disso mostra-se capaz de julgar a pertinência da sua ação. A competência corresponde, assim, àquilo que denominaremos como um saber agir refletido.

Concomitantemente, são preconizados seis níveis para a construção de um quadro lógico para os objetivos de ensino-aprendizagem de aquisição de conhecimentos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Neste modelo o professor age como motor do ensino-aprendizagem. Em 2001, a taxonomia de Bloom foi revista e adaptada (Figura 1) para melhor responder à necessidade de modernizar o ensino nas escolas.

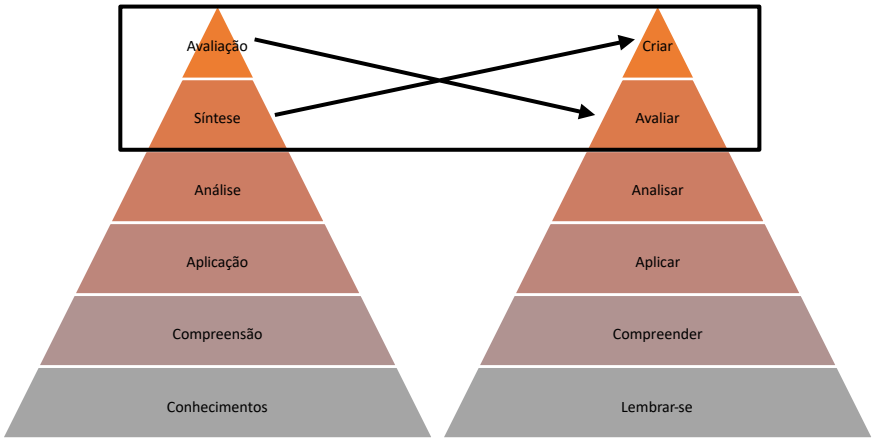


Figura 1 - Evolução da taxonomia de Bloom: 1956 à esquerda e 2001 à direita (adaptado de Bloom, 1956; 2001)

Assim, as categorias constantes da taxonomia preconizam que as competências devem ser hierarquizadas para indicar a progressão que vai do conhecimento ao processo cognitivo. As categorias para a consecução do processo são indicadas por verbos que indicam os níveis que os estudantes devem atingir, a saber:

- *definir, descrever, identificar, classificar, listar, resumir, lembrar* e *reproduzir* para memorizar informações;
- *explicar, parafrasear* para compreender a informação;
- *aplicar* para utilizar a informação e apropriar-se desta, utilizando-a em situações reais;
- *analisar* para estabelecer conexões entre as ideias utilizando o espírito crítico;
- *apreciar, concluir, criticar, defender, sintetizar* para avaliar e criar algo de novo;
- *julgar* e *contestar* a informação para criar algo de novo como, por exemplo, a apresentação de uma empresa, a criação de modelos temáticos.

Mas quais são as vantagens e os limites deste programa? À partida, no centro do ensino- aprendizagem encontra-se o professor que tem como meta final atingir os seus objetivos de ensino. Na verdade, este modelo confere ao professor o papel central já que é ele que define os objetivos e as estratégias de aprendizagem que podem ser atingidos.

A pedagogia por objetivos dá a possibilidade ao professor de estruturar o seu ensino com mais eficácia (organização de conteúdos e criação de estratégias e situações de aprendizagem em conformidade com os objetivos visados) e de realizar com mais sucesso a avaliação formativa (Tyler, 2013).

Este modelo permitiu também uma maior comunicação entre colegas para a harmonização das práticas didáticas. Em síntese, este tipo de modelo privilegia a

planificação pedagógica e a coerência interna dos programas, a coerência entre objetivos visados e atividades/estratégias e tipo de avaliação propostos.

Os objetivos servem aqui para descrever o que o aluno deve ser capaz de atingir no final de uma situação de aprendizagem. Trata-se, pois, de objetivos que indicam o que o professor quer que o aluno aprenda (saberes e saber-fazer), sendo, pois, construídos em torno de comportamentos que são específicos e comensuráveis.

No entanto, o programa de ensino por objetivos pedagógicos mostrou-se com o tempo e a evolução da sociedade insuficiente, uma vez que demonstrou tratar-se de uma perspetiva redutora do que é essencial com falta de visão de conjunto, com dificuldade em avaliar domínios conexos como o afetivo e o psicomotor, com falta de focalização nos valores humanos (Perrenoud, 1997).

O programa pedagógico por competências[8] é uma evolução teórica e prática que se apoia nos seguintes pilares: através de Tyler (1949[2013]) ou Bloom (1956), onde os autores fundamentam os objetivos pedagógicos; posteriormente, Perrenoud (1997, 1998) adaptou esses conceitos para o ensino centrado no aluno e na mobilização de recursos; Dewey (1938), por sua vez, é um precursor da pedagogia ativa, com foco no "aprender fazendo" (*learning by doing)*; finalmente, Landsheere (1994) amplia as discussões sobre como a educação pode atender às exigências do mercado de trabalho e Tobón (2005) vai focar a implementação prática nos currículos, sistematizando e expandindo os princípios do APC em contextos educacionais.

O APC pretende revolucionar os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno. Se no programa por objetivos o professor se encontra no centro do ensino-aprendizagem, nesta nova proposta o papel inverte-se e é o aluno que se encontra no centro da sua própria aprendizagem, transformando o papel do professor em um facilitador da aprendizagem, conforme descrito por Tobón (2005).

Este novo modelo, inicialmente aplicado na formação profissional em empresas, foi transposto ao domínio da educação. O modelo foi aplicado, progressivamente, nos primeiros níveis de ensino e a partir da primeira década do século XXI no ensino universitário, especialmente sob a influência do *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (EHEA, 2005)[9].

Quais são as finalidades deste novo paradigma? Trata-se de um modelo de pedagogia ativa que prioriza o que o aluno deve *ser capaz de aplicar* no final de cada ano ou ciclo de estudos. Neste contexto, o professor, funcionando como simples recurso, organiza a aprendizagem de forma a que o aluno atinja o nível requerido, mostrando-lhe, nomeadamente, a pertinência e o sentido do que aprende. É o princípio do « aprender fazendo ». O aluno é, pois, levado a realizar um certo número de situações concretas que avaliam o *saber-agir* em contextos reais e não a restituição de saberes desligados do mundo real.

O modelo de ensino centrado na aquisição de competências concebe o conceito como a capacidade de utilizar de forma interligada um conjunto de conhecimentos, de aptidões e de competências para levar a cabo com eficiência as funções ou as tarefas num

[8] Abordagem por competências (*approche par compétences*, APC).

[9] Com ensino e investigação nas universidades canadianas e ponto de partida da estruturação das formações de licenciaturas e mestrados em universidades francesas. No caso da Universidade Jean Monnet, desde 2022 as formações são todas estruturadas por blocos de competências.

quadro de trabalho definido. A aquisição de competências é fundamental para o bom desempenho de responsabilidades pessoais e profissionais e possibilita métodos de avaliação pragmáticos[10].

3. As componentes teórico-metodológicas aplicadas na licenciatura de português do curso de LEA

O programa de formação dos alunos universitários em português língua estrangeira (PLE) para fins específicos segue o novo modelo de formação centrado na aquisição de competências[11].

O ensino de PLE em contexto especializado é, neste modelo, e como ponto de partida, estruturado em torno de quatro descritores fundamentais para a aquisição da competência linguística: receção, produção, interação e mediação (inspirado dos programas CLIL e estruturado a partir dos descritores do QECR) e de dois tipos de processos de realização: o processo onomasiológico e o processo semasiológico. São estes os principais objetivos que regem o programa.

A sala de aula é o instrumento de construção de espaço de diálogo permanente (cenários de interatividade para a aquisição das competências (socio)linguística, pragmática, etc.). A sala de aula é, por conseguinte, uma alavanca para a aquisição da competência linguística, comunicativa e discursiva. E é neste contexto que os preceitos da Terminologia são essenciais para a consecução do programa por competências. Um conjunto estruturado de situações comunicativas são postas em prática para dar resposta a questões como: *O que é? Como se diz* (em português, em francês, em inglês)*? A que área pertence? Para que serve? Como utilizo?*

O modelo é aplicado em três tipos de situações: os saber-agir em sala de aula, os saber- agir partindo de recursos disponíveis e os saber-agir partindo de criação em autonomia de situações-problema com técnicas de sala de aula invertida.

Relativamente à estruturação do curso de PLE para fins específicos no curso de LEA, trata-se de um curso estruturado em binómio (inglês-português) em que as línguas estão subdivididas em disciplinas que abrangem a língua, a cultura e a mediação. A formação engloba também disciplinas ligadas ao domínio profissional tais como, Direito Empresarial, Comércio internacional, *Marketing*. Realce-se que este tipo de curso liga conhecimentos específicos em línguas e conhecimentos em matérias dos setores económicos. O aluno formado em Línguas Estrangeiras Aplicadas prepara-se para integrar o mundo do emprego em contexto internacional e de globalização[12].

O aluno no primeiro ano da licenciatura chega à universidade com o nível B2 em Inglês enquanto em português nenhum pré-requisito é exigido. A grande maioria dos alunos não teve aprendizagem em português no ensino secundário e, apesar de a língua

[10] O modelo de aprendizagem pela aquisição de competências inclui um sistema de avaliação que permite verificar se o aluno adquiriu as competências o que estavam previstas nos objetivos da formação.
[11] Alunos do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas (variante inglês-português).
[12] O Licenciado e o pós-graduado em Línguas Estrangeiras Aplicadas tem empregabilidade em muitos setores, como por exemplo, departamentos de recursos humanos de empresas, serviços de importação/exportação, serviço de logística, organismos internacionais, etc.

francesa ser a sua língua materna, a influência comunitária é forte (nomeadamente, culturas árabes, africanas e de Europa de leste).

O curso de português em LEA aderiu ao desafio do programa que leva os alunos a saber- agir e a adquirir ao longo da licenciatura níveis de língua adequados para serem utilizadores independentes em variados contextos comunicativos (Figura 2).



Figura 2 - Aquisição dos níveis de competência linguística em português ao longo da formação

São cinco as competências a adquirir para a obtenção da Licenciatura em português, a saber:

− Utilizar a língua estrangeira em contexto de comunicação geral e de comunicação profissional;
− Utilizar uma rede de convergências que favoreçam abordagens multilingues de mediação e de intercompreensão;
− Utilizar uma rede de convergências que favoreçam abordagens pluriculturais, interculturais e setoriais em contexto académico e profissional; − Utilizar ferramentas de documentação e de informação em contexto profissional;
− Aplicar conhecimentos económicos em contexto profissional multilingue.

O aluno de português até ao final da licenciatura é capaz de dialogar em português em diversos contextos do quotidiano e também em contextos específicos (reunião de negócios, apresentação de uma empresa e/ou produto, etc.); é, ainda, capaz de criar projetos interculturais e de mediação, utilizando os conhecimentos setoriais e os suportes adequados. O processo ensino-aprendizagem põe em evidência a importância, deste modo, das situações de aprendizagem e de avaliação (SAA).

3.1 Um estudo de caso: *Português para negócios*

Uma das unidades curriculares obrigatórias do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas é a disciplina de *Português para Negócios,* que pode servir como um exemplo da aplicação do novo paradigma de ensino superior.

As competências visadas em Português para Negócios são a competência linguística, comunicativa intercultural, plurilingue, terminológica, crítica, operacional (saber-fazer) e comportamental (saber-estar).

Os objetivos a atingir pelo aluno descrevem-se abaixo:

− desenvolver a competência linguística, discursiva e comunicativa em português para objetivos específicos;
− adquirir capacidade de interagir em situações interculturais;

− adquirir conhecimentos em linguagem de especialidade;
− adquirir uma metodologia de trabalho em terminologia e em linguística de corpus;
− adquirir capacidades de observação, de análise e de síntese no domínio económico e em desenvolvimento sustentável numa perspetiva plurilingue e pluricultural.

No processo ensino-aprendizagem em *Português para Negócios* na licenciatura de português LEA é dada relevância a uma tipologia de recursos necessários para a mobilização e a realização de situações complexas.

As atividades e estratégias utilizadas são apoiadas, pois, por um lado, por recursos internos para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades pessoais e, por outro lado, por recursos externos disponíveis para a construção da competência visada, que são de dois tipos:

− o professor que exerce a função de "maestro de orquestra" no início da aquisição de conhecimentos e que progressivamente tem um papel de simples recurso. Neste âmbito, a sala de aula é o laboratório de concretização da situação de aprendizagem;
− a plataforma Moodle (módulo estruturado para a consecução da aquisição de competências: documentos de informação escritos e audiovisuais, exercícios em autonomia, documentos de autoavaliação progressiva…);
− Recursos digitais (bancos de dados, dicionários eletrónicos, sites especializados, *webinars*;
− Plataformas direcionadas para o empreendedorismo (ENACTUS, etc.); − Encontros e conferências temáticas com especialistas.

Como se concretiza o processo ensino-aprendizagem em *Português para Negócios*? Podem-se assinalar vários tipos de ações do processo de aquisição da competência na disciplina, declináveis com verbos de ação. Assim, na primeira fase de aprendizagem, a ação de memorização é aplicada a partir de verbos como *identificar, denominar, lembrar-se, duplicar, listar, localizar, reconhecer, reproduzir, encontrar;* a ação de compreensão a partir de verbos como *dizer, comparar, descrever, distinguir, explicar, interpretar, reformular, resumir, traduzi;* a ação de aplicação a partir de verbos como *classificar, completar, mostrar, demonstrar, simular, executar, ilustrar, utilizar.*

A segunda fase de aprendizagem focaliza-se em ações ligadas ao processo de aplicação e de análise através de verbos como *organizar, implementar, resolver, praticar, utilizar, analisar, ponderar, categorizar, comparar/contrastar, diferenciar, testar, modificar;* ações ligadas à criação com verbos como *planificar, construir, conceber, imaginar, inventar, planificar, propor, adaptar, selecionar* e à avaliação com verbos como *verificar, argumentar, defender um projeto, debater, avaliar, justificar, recomendar*.

A terceira fase da aprendizagem focaliza-se sobre o saber-agir em autonomia e os saber- fazer. Para além dos recusos internos e externos, o aluno, nesta fase, deve poder utilizar os recursos de forma original. Vai ser capaz de utilizar com sucesso os conhecimentos teóricos, criar e aplicar processos, experimentar e dar prova de saberestar. O aluno encontra-se progressivamente em contexto de trabalho profissional[13].

[13] Como por exemplo: apresentação de criações sobre desenvolvimento sustentável, apresentação de uma empresa, etc.

As situações de aprendizagem e de avaliação (SAA) acompanham todo o processo de aprendizagem e são forçosamente de cariz formativo. O professor observa, tira conclusões e avalia as competências adquiridas centradas no desempenho.

4. Conclusão

Desde a criação do curso de português na formação em Línguas Estrangeiras Aplicadas, os novos licenciados têm sido integrados com facilidade no mundo profissional quer no seu próprio país, a França, como também em países lusófonos, com especial incidência em Portugal e no Brasil.

Os benefícios do programa por competências são deveras manifestos. Por um lado, os alunos usufruem de uma aquisição de um saber-agir efetivo e, por outro, possuem um conjunto forte de conhecimentos adquiridos, de saber-fazer e saber-estar graças à progressiva implicação e motivação na construção da sua própria aprendizagem.

A dimensão cognitivo-afetiva em sala de aula, como um espaço de experiência e de criações interligadas, possibilita a interligação e a implicação com o mundo real. O sistema de avaliação contínua e integral abriu as portas às modalidades de realizações coletivas, de auto e hetero-avaliação.

A par, a adoção do programa pedagógico por competências na formação PLE para alunos universitários tem vindo a usufruir de um número crescente de alunos devido aos resultados obtidos em termos de formação profissionalizante. Vale aqui referir que o nível adquirido em português por estes alunos tem tido reconhecimento pelas universidades lusófonas que os recebem em mobilidade ERASMUS+ e igualmente pelas empresas onde fazem estágios ou onde encontram o primeiro emprego.

O programa por objetivos teve um grande papel na mudança de paradigma, porque mostrou a possibilidade de uma avaliação do desempenho e das competências. A par, o programa por competências, mais do que o programa por objetivos pedagógicos, requer uma grande implicação e harmonização da equipa pedagógica, não só em relação ao papel do aluno como centro da sua aprendizagem, como também aos meios utilizados para a construção de famílias de situações. A resolução de dificuldades da prática de avaliação é também elemento de reflexão na medida em que, para além da prática da avaliação do desempenho, têm de ser consideradas as relações interpessoais, o desenvolvimento da personalidade e o saber-estar como elementos fundamentais do profissionalismo adquirido.

Referências

Allal, Linda. 2003. “L’acquisition et l’évaluation des compétences dans le contexte du curriculum.” *Puzzle – Bulletin du CIFEN* 13. 5–8.

Allal, Linda. 2010. “Assessment and the regulation of learning.” In Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International encyclopedia of education*, 348–352. Oxford: Elsevier.

Allal, Linda. 2011. “Pedagogy, didactics, and the co-regulation of learning.” *Research Papers in Education* 26. 329–336.

Allal, Linda. 2015. “Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle.” *Lettrure* 3. 1–14.
Bloom, Benjamin. 1956. *Taxonomy of educational objectives.* Toronto: Longmans, Green and Co.
Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.* Lisboa: Edições ASA.
Develay, Michel. 2015. *D’un programme de connaissances à un curriculum de compétences.* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
Johnstone, Sally M. & Louis Soares. 2014. “Principles for developing competency-based education programs.” *Change: The Magazine of Higher Learning* 46(2). 12–19.
Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Samira Boufrahi & Domenico Masciotra. 2004. “Contribution critique au développement des programmes d’études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité.” *Revue des sciences de l’éducation* 30(3). 667–696.
Jonnaert, Philippe, Domenico Masciotra, Samira Boufrahi & Johanne Barrette. 2005. *Compétences, constructivisme et interdisciplinarité: Contributions essentielles au développement des programmes d’études.* Montréal: Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
Landsheere, Gilbert de. 1994. “L’évaluation dans le domaine de l’éducation: tendances.” *L’Orientation scolaire et professionnelle* 23(1). 59–77.
Lasnier, François. 2000. *Réussir la formation par compétences.* Montréal: Guérin.
Le Boterf, Guy. 1994. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange.* Paris: Éditions d’Organisation.
Le Boterf, Guy. 1999. *L’ingénierie des compétences.* 2nd edn. Paris: Éditions d’Organisation.
Le Boterf, Guy. 2002. *Développer la compétence des professionnels.* Paris: Éditions d’Organisation.
Le Boterf, Guy. 2013. *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris: Éditions d’Organisation.
Mulder, Martin. 2012. “Competence-based education and training.” *The Journal of Agricultural Education and Extension* 18(3). 305–314.
Perrenoud, Philippe. 1997. *Construire des compétences dès l’école.* Paris: ESF.
Perrenoud, Philippe. 1998. “Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?” *Pédagogie collégiale* 12(3). 14–22.
Roegiers, Xavier. 2000. *Une pédagogie de l’intégration: Compétences et intégration des acquis dans l’enseignement.* Bruxelles: De Boeck.
Scallon, Gérard. 2004. *L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique.* Montréal: Les Éditions Logiques.
Tardif, Jacques. 2006. *L’évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement.* Montréal: Chenelière Éducation.
Tobón, Sergio. 2005. *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe.
Tyler, Ralph W. 2013. *Basic principles of curriculum and instruction.* With a new introduction by Peter S. Hlebowitsh. Chicago: The University of Chicago Press.

A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE AUSUBEL NO ENSINO DA ESCRITA DA REDAÇÃO DO ENEM

AUSUBEL'S MEANINGFUL LEARNING IN WRITING TEACHING IN THE ENEM EDITORIAL OFFICE

Gláucia Xavier
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil
glaucia.xavier@ifmg.edu.br
ORCID: 0000-0003-3133-7354

Resumo

Este artigo busca explicar, detalhadamente, o que é o Projeto de Redação do ENEM aplicado no Instituto Federal de Minas Gerais - *campus* Ribeirão das Neves, além de enfatizar as questões recorrentes da ação. Socializar as práticas do projeto se faz importante no universo acadêmico, pois a redação do ENEM equivale a 20% de toda a nota do Exame, assim como a possibilidade de ele ser utilizado em diversos países para a entrada na universidade como Portugal, Canadá, Estados Unidos e Reino Unido. Este trabalho está sendo desenvolvido há quatro anos e tem demonstrado bons resultados. Vale ressaltar que a média da nota da redação do ENEM, no Brasil, em 2023, foi de 641,6 e a média no *campus* de Ribeirão das Neves foi 895,5. Acredita-se que publicizar as técnicas e atividades do projeto pode auxiliar outras ações em outras instituições que buscam potencializar a aprendizagem de seus discentes no estudo da redação do ENEM. Nessa lógica, o projeto aborda não somente todas as características e funções desempenhadas para que o projeto ocorra, como também os dados analisados a partir das planilhas de controle sobre as notas das redações dos estudantes durante o ano de 2023. A análise abarca todos os discentes matriculados no ensino médio técnico integrado da instituição, e a construção de um modelo didático que ensina os alunos a escreverem redações dissertativas-argumentativas, por meio de uma estrutura sintática explicativa do que deve conter em cada período das quatro partes do texto. Essa análise feita de forma quantitativa e qualitativa e descreve todos os recursos, materiais e ações realizadas durante os quatro anos de projeto, além dos resultados obtidos e como foi realizado para alcançá-los. Essa análise é desenvolvida tomando como base os pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa de Ausubel, uma vez que desde 2020 o projeto objetiva propiciar aos alunos aprendizagem que leve a resultados concretos na escrita da redação do ENEM.

Palavras-chave: Projeto de Redação do ENEM; Aprendizagem Significativa de Ausubel; texto dissertativo-argumentativo; ensino médio técnico integrado.

Abstract

This article seeks to explain, in detail, what is the ENEM Writing Project applied at the Federal Institute of Minas Gerais – Ribeirão das Neves campus, in addition to emphasizing the recurring issues of the action. Socializing project practices are important in the academic universe, as the ENEM essay is equivalent to 20% of the entire Exam grade, and also because of the possibility of it being used for university entrance in different countries such as Portugal, Canada, the United States or the United Kingdom. This work has been underway for four years and has shown good results. It is worth mentioning that in 2023, the average grade for the ENEM essay in Brazil was 641.6 and the average at the Ribeirão das Neves campus was 895.5. It is believed that publicizing the project's techniques and activities can help other actions in other institutions that seek to enhance the learning of their students in studying ENEM writing. Following this rationale, the

project addresses not only all the characteristics and functions performed for the project to occur, but also the data analyzed from control spreadsheets on student essay grades during the year 2023. The analysis covers all students enrolled in the institution's integrated technical secondary education, and the construction of a didactic model that teaches students to write dissertation-argumentative essays through a syntactic structure that explains what should be contained in each period of the four parts of the text. This analysis is carried out in a quantitative and qualitative manner and describes all the resources, materials and actions carried out during the four years of the project, in addition to the results that were obtained as well as what was done to achieve them. This analysis is developed based on the theoretical assumptions of Ausubel's Meaningful Learning, as since 2020, the project has aimed at providing students with learning that leads to concrete results in writing the ENEM essay.

Keywords: ENEM writing project; Ausubel's Meaningful Learning; dissertation-argumentative text: integrated technical secondary education.

Introdução

O processo de escrita de textos dissertativos-argumentativos para discentes do Ensino Médio requer planejamento e um processo de aprendizagem em que ações sejam elaboradas para que cada critério da construção do texto seja aprendido e praticado. Quando esse tipo de texto se refere ao gênero "redação do ENEM", o processo demanda dedicação aos critérios de correção, além de possível imposição existente entre os próprios candidatos, uma vez que a redação no Exame representa parte significativa para adquirir boa pontuação nele e, consequentemente, a entrada na universidade, a qual pode representar desde a continuidade nos estudos, até o acesso a novas camadas sociais no futuro, com a inserção ao mundo do trabalho. Portanto, escrever bem a redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma habilidade importante no processo da escolarização.

É importante destacar que o ENEM também é reconhecido em outros países. Assim, quando se fala em continuidade de estudos e acesso a outras realidades e classes sociais, diz-se também de possibilidades de cursar a graduação no exterior. Países como Portugal, Estados Unidos, Canadá, Reino Unido. Só em Portugal, o ENEM é aceito em 51 universidades. Ou seja, confirma-se a relevância do exame e seu poder de transformação na vida do estudante.

Esse estudo e a investigação do gênero textual "redação do ENEM" tem sido prioridade no ensino de língua portuguesa no IFMG - *campus* de Ribeirão das Neves. Acredita-se que esse investimento tem trazido retorno produtivo para o campus, os alunos e as famílias, uma vez que, a cada ano, o desempenho dos discentes tem-se apresentado melhor. Um exemplo disso é o resultado que se teve no ENEM de 2020, em que 25 alunos do 3º ano, participantes dos projetos, obtiveram notas entre 800 e 980, o equivalente a 29% do grupo.

Em 2021, ainda ano com ensino remoto, devido à pandemia, esse número de discentes com notas acima de 800 aumentou para 43%. Ressalta-se que houve número maior de alunos com nota entre 900 e 980, do que entre 800 e 900. No ENEM de 2022, o resultado foi ainda melhor para nossos 81 alunos do 3º ano. Das 61 notas informadas à escola, 51 estão entre 800 e 980, sendo 27 delas acima de 900, ou seja, 83,6% das notas

informadas demonstraram desempenho na redação acima de 800. Um resultado surpreendente.

Neste último ENEM, de 2023, os resultados foram ainda mais positivos, visto que a média nacional na redação do ENEM foi 641,6 e a média no *campus* de Ribeirão das Neves foi 895,5. Para além deste resultado, 17,4% dos 63 alunos do campus que fizeram a redação do ENEM alcançaram 960 na redação, 46% estão acima de 940. É um resultado ímpar. Vale dizer que o pressuposto teórico de todos os projetos citados é a Aprendizagem Significativa, de Ausubel, e vê-se que esta aprendizagem tem sido, de fato, significativa, conforme os dados da teoria deste psicólogo americano, uma vez que o desempenho de todos os alunos do campus de Ribeirão das Neves tem sido equilibrado, já que a menor nota da escola, no ENEM de 2023, foi 760, nota esta que se encontra acima da média nacional. A percentagem dos alunos com nota acima de 800 na redação foi de 93%. De fato, o resultado tem tido desempenho melhor a cada ano.

Tendo em vista que os projetos descritos foram desenvolvidos pelas professoras do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), *campus* Ribeirão das Neves, vale resgatar o compromisso de omnilateralidade da instituição, ou seja, a promoção de uma educação integral, focada não somente nos aspectos curriculares, mas também na formação humana. Nessa ótica, as ações tiveram como finalidade, além do ensino da redação, o estímulo da capacidade argumentativa e do desenvolvimento crítico. Nesse viés, as aulas sobre repertórios socioculturais e as discussões temáticas abordadas tiveram como propósito incentivar a leitura política de diversos assuntos e áreas de conhecimentos do mundo, pensando nas razões para os problemas sociais vigentes e em possíveis alternativas para mitigá-los.

O presente artigo apresenta o "Projeto Redação do ENEM" que consiste em uma ação de ensino e de pesquisa, com participação extra curricular dos discentes do Ensino Médio Técnico Integrado do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG)- *campus* Ribeirão das Neves. Conforme já mencionado acima, o projeto foca no aprendizado da escrita de uma redação, com gênero dissertativo-argumentativo - baseada na estrutura proposta pela Cartilha do Participante (INEP, 2020). Este artigo visa demonstrar como o projeto se desenvolve e de que maneira ele obtém sucesso entre os discentes, uma vez que, a cada ano, o resultado do IFMG- *campus* Ribeirão das Neves- tem sido melhor na média de notas de redação do ENEM.

As ações de pesquisa e ensino, em 2023, foram coordenadas pelas docentes Gláucia Xavier e Alcione Ferreira e contaram com a participação de 15 bolsistas do Ensino Médio, submetidos a cinco projetos, sendo quatro de pesquisa e um de ensino. Os projetos foram aprovados em Editais do Programa Institucional de bolsas do IFMG, a saber:

> a) Edital de Pesquisa 65/2022- Linha A com o projeto intitulado Redação do ENEM nota mil: por uma aprendizagem significativa (três bolsistas)
> b) Edital de Pesquisa 65/2022- Linha B com o projeto intitulado Redação do ENEM e a aprendizagem significativa (dois bolsistas)
> c) Edital de Pesquisa 71/2022 de demanda induzida com o projeto intitulado Redação do ENEM: investigações por meio da sintaxe experimental (dois bolsistas)

d) Edital de Pesquisa 74/2022 de demanda livre com o projeto intitulado Curso de
Redação do ENEM: rumo à nota 100 (dois bolsistas)
e) Edital de Ensino 15/2023 com o projeto intitulado Redação do ENEM: da teoria à práxis (seis bolsistas)
f)

As funções dos bolsistas consistem em correção de redação, criação de propostas, registro de notas, criação de conteúdos para as redes sociais, plantões de atendimentos, anúncio de novos temas e designação de redações e reuniões de estudo. Os monitores, como são chamados os bolsistas, recebem as redações realizadas pelos alunos da Instituição, de forma aleatória, com prazo limite de correção de até sete dias úteis e entregando ao docente responsável por cada turma para a conferência das correções realizadas pelos bolsistas.

Para além das funções nos projetos, os 15 monitores das cinco equipes participam de eventos científicos com apresentações orais de trabalhos, além de criação de material didático. Em 2023, houve a publicação de um e-book (Xavier et al 2023) com ensinamentos de escrita de redação do ENEM e, em 2024, pretende-se publicar outro material, em fase de finalização, sobre repertórios socioculturais a serem utilizados nos textos dos alunos.

Com o intuito de conduzir esta explanação, este artigo que teve como objetivo descrever o projeto que buscou o ensino da redação, o estímulo da capacidade argumentativa e do desenvolvimento crítico dos alunos está dividido em cinco seções: a primeira trata-se desta introdução, com os objetivos deste trabalho e breve apresentação dos projetos. Na segunda seção, discorremos sobre a produção textual discente no terceiro ano, detalhando a construção da escrita deles e como cada turma se sobressaiu na participação do projeto, além dos pressupostos teóricos da Aprendizagem Significativa. A terceira seção apresenta as conquistas e avanços dos alunos em seus textos e, na quarta parte serão retratados os desafios, visto que muito além do resultado almejado pela equipe, também houve impasses que, inclusive, ajudaram a melhorar o desenvolvimento do projeto. Por fim, teremos algumas considerações finais sobre a aprendizagem significativa dos alunos neste projeto.

A produção textual discente no terceiro ano

A redação do ENEM é um texto do gênero dissertativo-argumentativo que deve ser amplamente aprendido e exercido pelos discentes do terceiro ano do ensino médio, uma vez que o exame é um dos principais meios de admissão à formação superior de qualidade e a redação é o único caderno no qual os participantes conseguem atingir uma totalidade de 1000 (mil) pontos, correspondendo cerca de 20% da nota final (Oliveira IN Xavier et al 2023). Nessa perspetiva, o Projeto de Redação do ENEM, aplicado no *campus* do Instituto Federal de Minas Gerais - Ribeirão das Neves, tem o intuito de auxiliar na produção textual desses discentes, contribuindo para uma aprendizagem significativa e consistente, transformando as teorias e conteúdos aprendidos em sala em um

conhecimento efetivamente ensinado e compreendido, por parte dos educandos, isso é um processo gradativo de transposição didática (Machado & Cristóvão 2006).

Ao longo do projeto, visando uma melhoria na escrita, diversos mecanismos que ajudavam os cursistas foram ofertados, sobretudo, para os discentes do terceiro ano, como "modelos de redação", que podem ser entendidos como "modelos teóricos dos gêneros" segundo Barros (2012). Esses templates correspondem à primeira etapa para, de fato, conhecer um gênero textual e construir um "modelo didático" que auxilie os alunos nas criações textuais e "na tarefa de transposição dos conhecimentos teóricos para a formulação de um modelo prático" (Barros 2012: 75). Logo, a existência desses templates teóricos são de suma importância no conhecimento das características básicas para se formular um material efetivamente didático que possa ser utilizado nas salas de aula.

Podemos citar como exemplos de modelos didáticos as mentorias e materiais disponibilizados pela instituição, como o e-book "Rumo à nota mil: a redação do ENEM passo a passo" – (Xavier et al. 2023) que abrange todos os requisitos requeridos pelo gênero dissertativo-argumentativo, tais como apresentação de uma tese, de um repertório sociocultural, a utilização dos elementos coesivos, a construção de sentenças complexas e simples, a construção de uma argumentação consistente e cada etapa que deve ser seguida para que o modelo de redação seja construído. Esses requisitos estão, de certo modo, vinculados às exigências de cada uma das competências estabelecidas pelo exame, assim como a forma que elas são pontuadas de acordo com a qualidade da produção textual e com o atendimento desses aspectos. Dessa maneira, o ensino da redação do ENEM vai além de uma prova. Ele ajuda os discentes, por meio da relação entre a linguagem, a estrutura, a apresentação de um ponto de vista bem formulado, com argumentos e contra-argumentos, a construírem um ser político com um posicionamento autoral e coeso sobre problemas sociais e expô-lo, de forma clara, objetiva e organizada, o que já é esperado por um candidato que realizará o exame ao final do seu ensino médio.

Desse modo, para além dos modelos didáticos ofertados como material de apoio, os próprios estudantes, ao fruto de seus desenvolvimentos, começaram a criação de templates particulares para a realização das redações e outros tipos textuais de modo geral. Assim, percebe-se que ao aprenderem as estruturas gerais do que se é cobrado como critério avaliativo no ENEM, os discentes configuraram ao próprio gosto maneiras de realizarem as avaliações, tendo espaço para testarem essas mudanças as quais seriam aplicadas em atividades disciplinares do projeto de redação. Portanto, não se deseja que os estudantes seguissem modelos totalmente prontos, antes disso, almeja-se que eles realmente caminhassem em direção à proposta principal da Redação do ENEM que seria a demonstração do pensamento crítico e a capacidade argumentativa, bem como habilidade de tecer argumentos, além de deixar marcas textuais pessoais e características ao indivíduo.

À luz disso, foi notório perceber que os discentes do terceiro ano do IFMG, em suma maioria, conheciam os assuntos propostos a dissertarem. Porém, por ausência de conhecimentos prévios sobre a metodologia de avaliação e correção do exame, além de possuírem uma escrita comum entre si, ou seja, sem destaques ou imposições de marcas textuais na própria dissertação, tendiam a perder pontos nas competências de maneira relativamente fácil. Dessa forma, é um fato concreto o alto peso da redação, frente ao

conjunto de provas aplicadas nos dois dias de avaliações do ENEM. Assim, ao preparar os estudantes do terceiro ano do ensino médio para uma melhor apresentação de sua própria autoria, ensina-se a como empregar as melhores e mais eficazes ferramentas nesse processo.

O desempenho geral e individual dos cursos

De forma geral, desde o seu lançamento, o projeto de redação ajuda significativamente os alunos a entenderem o que deve ser feito para atingir os 200 pontos em cada uma das cinco competências e, por fim, atingir a nota 1000 na redação. A cada ano, os professores tiveram o cuidado de atualizar o material de acordo com as mudanças propostas pela grade de correção do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Com isso, durante a trajetória do projeto no ano de 2023, com base nas planilhas que possuem as notas de todos os alunos que faziam as redações, é notório que há algumas competências que possuem um maior grau de dificuldade no aprendizado por parte dos educandos, ao contrário de outras nas quais eles conseguem obter um melhor desempenho.

Como aspectos em comum, os três cursos obtiveram uma excelente escrita e desenvolvimento da proposta de intervenção, localizada, de acordo com o modelo didático proposto pelo projeto, na conclusão. Trata-se de uma forma de solucionar o problema ou situação proposta pela frase temática, que deve conter cinco elementos, sendo eles: o agente, responsável por fazer a ação; a ação, que corresponde ao que deve ser feito; o meio/modo, que representa os meios ou formas que deve ser feito; o efeito, que se refere aos impactos a qual a referida ação gera; e, por fim, o detalhamento, que consiste em um aprofundamento em um desses elementos em torno da ação, segundo a última mudança na grade de correção do INEP.

Com base em uma análise de seis propostas de redação, o curso de Administração obteve maior média geral (somando o gênero feminino e masculino), de 848,75 pontos, em comparação aos demais cursos de Eletroeletrônica e Informática do *campus* de Ribeirão das Neves. De acordo com os dados analisados, os discentes do curso de Administração apresentaram mais dificuldades na competência 1, que abrange o uso adequado da norma culta padrão, com ausência de: erros ortográficos, falhas sintáticas, erros de concordância, erros de acentuação, o uso de gírias e marcas de oralidade, assim como abreviações ou expressões populares, e diversos outros que vão de encontro a escrita formal, manifestando uma média geral na competência de 142,91 pontos, média feminina de 135,83 pontos e média masculina de 130 pontos. De maneira análoga, a competência 5 apresenta média geral de 182,5 pontos, sendo a média feminina de 185 pontos e a masculina de 180 pontos.

Tratando do curso de Eletroeletrônica, assim como o de Administração, também apresentou maior dificuldade na primeira competência da redação, apresentando os valores de 135,15 pontos como a média geral, 153,33 como a média feminina e 124,76 como média masculina. Paralelamente, os estudantes do curso de Eletroeletrônica

apresentaram média geral de 162,42, sendo feminina de 186,66 pontos e masculina de 148,57 pontos na última competência.

Por último, o curso de Informática difere-se dos demais. Os alunos tiveram mais dificuldades em desenvolver a competência 3, que corresponde ao projeto de texto bem definido, avaliando a articulação entre as informações, opiniões e fatos apresentados, além de uma defesa do ponto de vista bem consistente, sem argumentos lógicos previsíveis. Uma das maiores dificuldades no ensino da redação é a argumentação, que deve ir além de um ponto de vista, abrangendo ideias que sejam tanto convergentes quanto divergentes. Por isso, os argumentos coringas que podem ser encaixados em diferentes situações são criticados, uma vez que eles normalmente estão atrelados às justificativas superficiais. Nesse viés, é perceptível a necessidade da utilização do contra-argumento, caracterizado pela ação de refutar os argumentos já mencionados, além de uma ação de resposta do escritor mediante os contra-argumentos, construindo, assim, um posicionamento crítico a respeito da problemática (De Chiaro; Leitão 2005).

Logo, os alunos desse curso obtiveram uma média geral de 156,66 pontos, média feminina de 150 pontos e masculina de 163,33 pontos na competência. Paralelo a isso, na competência cinco, apresentaram uma média geral de 183,33 pontos, feminina de 186,66 pontos e masculina de 180 pontos. Diante do exposto, pode-se concluir que o projeto de redação tem sido fundamental para orientar os alunos em direção à conquista da pontuação máxima na redação, focando nas cinco competências avaliadas pelo INEP. As análises das notas ilustram os diferentes percalços que os cursos enfrentam em determinadas competências, como o uso da norma culta para Administração, a articulação de informações para Eletroeletrônica e a argumentação para Informática. Assim, as constantes práticas dos textos dissertativos-argumentativos em torno dessas competências podem contribuir para o aperfeiçoamento da escrita e o alcance de resultados mais expressivos nas redações.

Sabe-se que pesquisas qualitativas como esta não podem ser reproduzidas como uma realidade única, mas ajudam a enumerar fatores a serem visados no estudo da redação do ENEM. Com isso, pode-se levantar a hipótese de que as competências 1 e 3 apresentam mais dificuldades de terem a nota máxima atingida. Assim, o conhecimento de aspectos gramaticais e a capacidade de argumentação devem ser o foco da redação do ENEM. Outro dado relevante é que cursos técnicos voltados para as ciências exatas precisam de mais ações e atividades par aa escrita de textos do que os cursos das áreas de ciências humanas. Somado a isso, os resultados nos levam a observar que as alunas demonstram melhor desempenho na escrita de redação do ENEM do que os alunos; portanto, a noção de gênero pode ser uma temática importante a se dedicar quando o assunto é redação do ENEM.

A Aprendizagem Significativa de Ausubel

Como se viu na seção anterior, muito se busca em ações para que estudantes, em especial do 3º ano, tenham uma verdadeira aprendizagem, quando o assunto é redação do

ENEM. Assim, esta subseção estará voltada para a apresentação da teoria de Ausubel e como ele delineia uma aprendizagem significativa, uma vez que aprender de forma consistente é um dos principais objetivos da educação.

De início, para aprender significativamente, é preciso abandonar as práticas de memorização que findam em si mesmas e iniciar a aprendizagem sempre pelos pressupostos básicos dos discentes. Esses são um dos legados deixados por Ausubel, na Teoria da Aprendizagem Significativa que essa seção buscará apresentar, construindo uma relação com o Curso de Redação do ENEM.

David Ausubel nasceu nos Estados Unidos, é filho de imigrantes judeus, tornou-se referência em Psicologia Educacional e dedicou seus estudos em torno da compreensão do que seja a Aprendizagem Significativa (AS), como um ensinamento em que ideias expressas simbolicamente (por meio de palavras, símbolos, operações), relaciona-se de forma completa com o conhecimento prévio do discente, chamado de subsunçor. Para ele, a aprendizagem acontece quando "novos conhecimentos (conceitos, ideias, proposições modelos, fórmulas) passam a significar algo para o aprendiz, quando ele é capaz de explicar situações com suas próprias palavras, quando é capaz de resolver problemas novos, enfim, quando compreende" (Moreira 2011: 60).

Nesse viés, aprender, para Ausubel, é atribuir significados a novos conhecimentos e, para ele, isso só ocorre a partir da existência de saberes especificamente relevantes, ou seja, o conhecimento prévio. Vale dizer que a AS tem como característica principal a interação dos conhecimentos anteriores (especificamente relevantes) com saberes novos. No caso do conhecimento prévio, ele pode ser um conceito, uma imagem, um modelo mental, um símbolo. Porém, Ausubel chamava esse conhecimento de subsunçor ou ideia âncora. Em vários momentos, o autor denomina o conhecimento prévio de "conhecimento especificamente relevante já existente".

Um tipo de aprendizagem que Ausubel (2003) cita em sua pesquisa é a aprendizagem mecânica. Essa pode ser entendida como um armazenamento de conhecimentos arbitrários, sem conexão com as situações já conhecidas, sem significado, feita sem a participação dos subsunçores, quer dizer, a aprendizagem mecânica seria um exemplo do que conhecemos como "decoreba". É apenas um armazenamento no seu sentido literal e que facilmente poderá haver esquecimento, caso não haja conexões relevantes a essa aprendizagem. No entanto, como ele afirma, é possível que uma aprendizagem mecânica seja significativa. Isso será visto mais adiante.

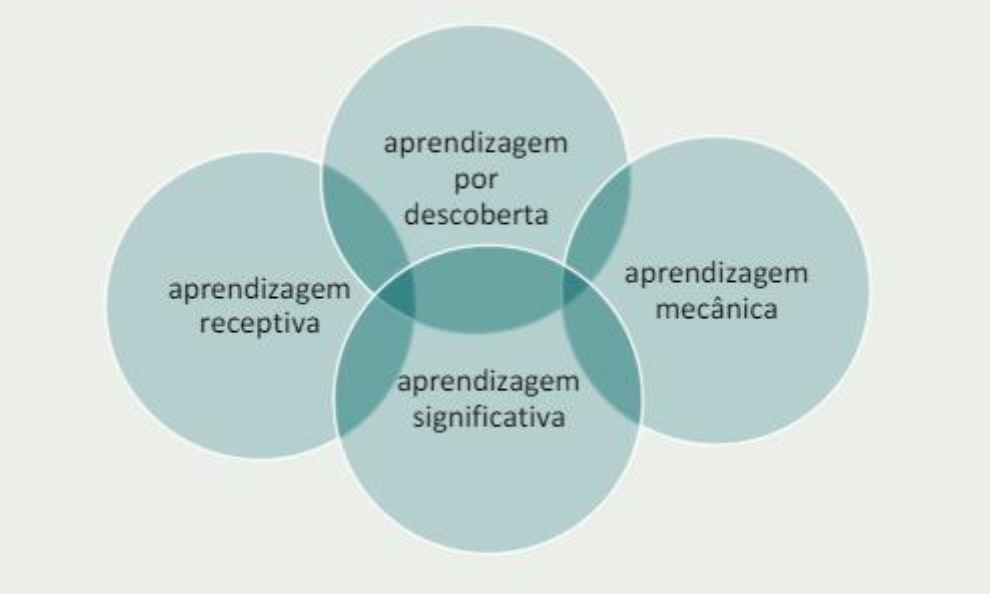
Para o teórico, o termo subsunçor é algo imprescindível para o entendimento de sua teoria. Como subsunçor, podemos citar: conhecimento estabelecido na estrutura cognitiva do sujeito que aprende, conhecimento estabelecido que, por meio da interação, dá significado a novos conhecimentos; conhecimento prévio, conceito determinado ou conhecimento especificamente relevante. É importante ressaltar que um subsunçor não utilizado com frequência pode sofrer uma obliteração, ou seja, ficar pequeno, esquecido, distante. Assim, quando um saber novo necessita de resgatar um subsunçor esquecido, podemos chamar de assimilação obliteradora, ou seja, "uma continuidade natural da aprendizagem significativa" (Moreira 2011: 18).

Moreira (2011: 18) utiliza um vocabulário simples e afirma "nossa cabeça está cheia de subsunçores, uns já firmes e outros frágeis". Porém, na linguagem de Ausubel (2003),

podemos substituir a cabeça por estrutura cognitiva ou conjunto hierárquico de subsunçores dinamicamente inter-relacionados, ou mesmo, estrutura de subsunçores inter-relacionados e hierarquicamente organizados. Assim, a estrutura cognitiva caracteriza-se por dois processos fundamentais: a diferenciação progressiva e a reconciliação integradora. A diferenciação progressiva seria uma ampliação da aprendizagem, isto é, a ampliação dos conhecimentos prévios que são, na verdade, conhecimentos especificamente relevantes. Isso acontece quando damos novos significados a um subsunçor. Vale dizer que o "Projeto Redação do ENEM" se dedicou a ampliar conhecimentos já existentes dos alunos.

Para ele, a educação precisa se dedicar (1) aos subsunçores, (2) a um material potencialmente relevante e (3) aos estímulos para que a aprendizagem se dê por descoberta (Ausubel, 2003). Como já afirmado, Ausubel postula que a AS é composta pela relação entre os conhecimentos já existentes (subsunçores) e os novos. Um grande esforço para a educação, para ele, é evitar a aprendizagem mecânica. A figura a seguir representa os quatro tipos de aprendizagem citados por Ausubel.

Figura 1- Relações entre aprendizagens



Fonte: Xavier (2019: 41).

A aprendizagem receptiva, pode ser entendida como aquela em que o aluno recebe a informação pronta, nem sempre pode ser vista como o oposto da aprendizagem por descoberta, concebida como aquela em que o aluno descobre o que vai aprender.

Já a reconciliação integradora seria uma reconfiguração da aprendizagem, uma aprendizagem remodelada, reconstruída, em um nível avançado. Exemplo: em uma aula de língua portuguesa, o professor poderia tomar o subsunçor "sujeito gramatical". Essa expressão poderia ser entendida como sinônimo de "alguém, pessoa, indivíduo". Por conseguinte, o conhecimento novo de que em uma sentença o sujeito é aquele que pratica a ação, o aluno conseguiria identificar o sujeito de uma frase como "Antônio nada muito bem". Todavia, esse mesmo aluno poderia ficar confuso se Antônio fosse o sujeito de frases como "Antônio foi assaltado", "Antônio apanhou na escola" ou mesmo "Antônio

quebrou a perna". Nesse sentido, uma nova informação de que o sujeito de uma sentença nem sempre é o que pratica uma ação, uma nova informação de que sujeito é o que concorda com o verbo da sentença poderá ser aprendida. Nesse caso, podemos dizer que houve uma reconciliação integradora.

No entanto, para diferenciar o sentido de "sujeito gramatical", de forma progressiva, o aluno precisará reconciliar diferentes sentidos para a expressão "sujeito", integrando, ao mesmo tempo, novos significados e excluindo conhecimentos que não fazem sentido na nova fase da aprendizagem de um novo conhecimento. Esse processo de reconciliação integradora é simultâneo ao de diferenciação progressiva. Vale dizer que a diferenciação progressiva é talvez o maior êxito do Projeto Redação do ENEM, uma vez que os discentes vêm reconciliando diferentes sentidos a esse gênero textual trabalhado nas ações dos projetos.

Na Teoria da Aprendizagem Significativa, Ausubel postula que a AS não apresenta o mesmo significado de aprendizagem certa. Para ele (2000), pode haver um processo de aprendizagem significativa, em que o aluno aprende de forma eficaz e eficiente algo que seja incorreto. Exemplo: um aluno pode ter uma aprendizagem significativa, ou seja, plena e sólida de que o uso da vírgula está vinculado às pausas no momento da leitura de um texto ou de que o acento agudo deve ocorrer toda vez que houver uma sílaba forte na palavra. Em uma situação como essa, o aluno poderia usar a vírgula na seguinte sentença: "A inocência de uma criança com menos de cinco anos, pode levá-la a cometer enganos com estranhos". O aluno poderia colocar a vírgula entre o sujeito e o verbo, apenas porque há uma pausa na leitura, porém isso estaria incorreto gramaticalmente. Outro exemplo seria o aluno escrever a palavra "angu" com acento (angú), pelo fato de a sílaba ser tônica, forte. Portanto, quando o sujeito atribui significados a um dado conhecimento prévio, a aprendizagem é significativa, mesmo que não seja incorreta (Moreira 2011).

Conforme Ausubel (2000), para haver Aprendizagem Significativa, é preciso que o material de aprendizagem seja potencialmente significativo. Isso implica que as aulas, o material, o livro, as experiências escolares devem ser coerentes aos conhecimentos prévios dos alunos. Criar materiais relevantes e que façam diferença na aprendizagem da redação do ENEM tem sido um grande esforço por parte da equipe, uma vez que, com a falta de interação presente nos tempos de aulas presenciais, o papel dos materiais se tornou prioridade.

O autor também defende que o aprendiz deve apresentar uma predisposição para aprender. Isso não tem relação com a boa vontade de o aluno acessar o computador para ter uma aula online ou uma live com a professora, por exemplo. A predisposição para aprender representa, na teoria dele, o fato de a estrutura cognitiva possuir subsunçores com os quais o material possa interagir e relacionar com novas aprendizagens. Ou seja, para aprender verdadeiramente e lembrar do conteúdo, o aprendiz precisa ter conhecimentos prévios sobre a temática. Só a partir deles é que os conhecimentos terão base para serem construídos.

Como foi citado anteriormente, a aprendizagem significativa não é o contrário da aprendizagem mecânica. Uma aprendizagem inicialmente mecânica pode se tornar uma AS (Moreira 2011). Assim como uma aprendizagem por descoberta (aquela em que o

aluno inicialmente descobre o que vai aprender) não é o contrário de aprendizagem receptiva (ocorre quando o aluno recebe a informação pronta).

Portanto, uma aprendizagem só terá sentido se for significativa e, para tal, demanda, prioritariamente, de ambiente propício, material eficaz, predisposição para aprender e conhecimento prévio. É nessa medida que o "Projeto Redação do ENEM" se relaciona com a Teoria de Ausubel. O objetivo é que os alunos participantes do projeto tenham uma Aprendizagem Significativa, que possam potencializar sua escrita, seus conhecimentos sobre produção textual, a capacidade de argumentar e defender teses, por meio da exemplificação de contextos, dados e referências. Isso se concretiza com aulas, interação e bons materiais de suporte.

A melhora na competência 1

Como se viu na seção anterior, deve-se buscar caminhos para compreender o processo de aprendizagem. Nesta pesquisa empreendida sobre o desempenho dos alunos e, a partir dos dados do projeto realizado, viu-se que a competência 1 é considerada umas das mais difíceis pelos alunos. No ENEM, para atingir os 200 pontos nesta competência, o participante pode ter, no máximo, dois desvios gramaticais de diferentes naturezas, ou seja, distintos, além de uma falha sintática. As falhas sintáticas correspondem aos erros que atrapalham a compreensão das sentenças, como o excesso de palavras, a ausência de termos, os truncamentos - a separação por um ponto final de duas ideias semelhantes que deveriam ser separadas por uma vírgula. Exemplificando com trechos de textos do projeto:

> "Além disso, as crianças também se tornaram alvos dessa manipulação. Deixando a infância de lado para usarem aplicativos, que de muitas vezes perigosos e não adequado para menores. Tendo em vista, que na maioria das vezes tem usuários querendo se aproveitar das crianças" (INEP 2019: 19).

Como se viu acima, as duas últimas frases estão soltas e incompletas, pois elas deveriam se continuidade da anterior, quer dizer, a pontuação incorreta proporcionou uma ruptura na escrita e consequentemente nas ideias do texto. A seguir, tem-se um exemplo de justaposição de palavras, que pode ser entendida como a junção de duas ideias diferentes que deveriam ser separados por um ponto. Por exemplo:

> "O comportamento de pessoas que usam a internet é simplesmente de amor por usa um simples aparelho celular eles tem o mundo em suas mãos, com dicas de estudo, informações e tudo sobre o mundo." (INEP 2019: 19).

Como avanços, é perceptível que, ao longo do projeto e das correções, esses erros diminuíram. Isso simbolizou um grande avanço para os alunos que frequentemente perdiam pontos nessa mesma competência. Vale dizer que a falha sintática implica em perda de pontos também na competência 3 e na 4, uma vez que a falha sintática impacta na incoerência da argumentação (competência 3) e na ausência de conectivos entre orações (competência 4).

Além disso, a produção de sentenças complexas se tornou mais frequente na escrita. Entende-se por sentenças complexas as que apresentam no mínimo duas orações, orações subordinadas, presença de adjetivos, advérbios, locução verbal, verbos no gerúndio etc (Ortega, 2003). Já os períodos simples são caracterizados por presença de apenas um verbo e a ocorrência de sentenças simples. Embora ambos sejam importantes na redação, os períodos compostos - responsáveis por agregar essa complexidade às sentenças e parágrafos- por vezes, não eram bem estruturados pelos alunos e isso ocasionava as falhas sintáticas.

Para exemplificar, temos trechos de duas redações feitas pela aluna Júlia Gabriela, que concluiu, em 2023, o seu terceiro ano do ensino médio no curso de Administração, nas quais são perceptíveis as mudanças na construção das sentenças ao longo do projeto: "Portanto, medidas são necessárias para modificar a questão da educação financeira no Brasil."

Trata-se de uma frase introdutória da conclusão, que apresenta apenas um verbo: são, do verbo ser/estar. Nessa redação, a aluna atingiu a nota de 680 pontos, sendo 120 da competência 1.

"Destarte, observa-se que a questão do alto índice de pessoas sem o ensino básico completo e consistente e das chagas resultantes desse cenário merecem uma solução." O trecho citado também corresponde a uma frase introdutória de outra redação feita pela mesma aluna no ano de 2023. Com maior grau de complexidade, trata-se de um período composto com a presença de dois verbos: observa-se, do verbo observar, e merecem, do verbo merecer. Nessa redação, a aluna conseguiu atingir 1000 na redação do Projeto da escola, totalizando 200 pontos na competência 1. Além desses trechos, é notável as melhoras quanto ao uso da vírgula, crase, vocabulário mais rebuscado, diminuição dos erros de ortografia entre diversos outros.

A melhoria na competência 3

Assim como a competência 1, a competência 3 também teve um avanço significativo. Os alunos, sobretudo aqueles que já sabiam a estrutura da redação do ENEM, por vezes, tinham dificuldades em arquitetar um projeto de texto sem falhas, que apresentasse de forma clara os fatos, os argumentos, o ponto de vista e como comprová-los para que a argumentação fosse consistente e digna de alcançar os 200 pontos, tal como ensinamentos estratégicos na proposta de intervenção, com o fito em comprovar a defesa de um ponto de vista autoral de forma estratégica. Como dito anteriormente, os argumentos coringas eram muito utilizados e afetavam de forma grave a articulação de um ponto de vista com as informações citadas, visto que eles eram baseados em explicações superficiais, especialmente quando atrelados aos repertórios genéricos. Nessa lógica, o projeto de redação deu suporte aos alunos oferecendo ensinamentos sobre o projeto de texto, como organizar as informações e trazê-las de forma coerente, coesa e lógica.

Como desde o início do projeto, o objetivo era oferecer suporte, aulas, materiais e todos os recursos possíveis para que os alunos conseguissem atingir uma boa nota, não só

nas redações escolares, como também no próprio ENEM. Avaliando o trajeto dele durante os seus quatro anos, fica evidente que muitas foram as adaptações necessárias para que esse objetivo fosse cumprido, mas é indiscutível que a cada ano os nossos alunos melhoraram gradativamente na escrita.

Como conquistas, podemos citar os alunos que se formaram no ano de 2022 e obtiveram uma média acima de 800 pontos na redação, além daqueles que se dedicaram durante o ano de 2023 e que conseguiram alcançar o idealizado 1000 nas propostas disponibilizadas. Sobre os desafios do projeto, ao longo do decorrer da investigação houvera diversos imbróglios que poderiam ser sanados apenas com umas boa orientação das coordenadoras e do trabalho em equipe, como, por exemplo, a designação dos responsáveis em coletar e repartir as redações, os responsáveis pela entrega aos respectivos docentes para análise minuciosa da correção dos monitores – dado que esses participavam ativamente do projeto tanto quanto os discentes para avaliação da escrita e pensamento crítico.

Acrescenta-se que pensando a carga horária dos discentes do Ensino Integrado havia outro fator desafiador que é o tempo destinado e abdicados dos monitores do projeto, ora familiar, ora pelo lazer, ora pelo tempo de transporte. Nessa lógica, as questões relacionadas ao projeto estavam diretamente relacionadas à disponibilidade dos monitores e o tempo de dedicação. Similarmente a tais prerrogativas, as monitorias semanais também dedicavam o tempo livre dos monitores no horário do intervalo institucional para atendimento aos alunos que necessitavam de folhas de redação, dúvidas e questionamentos, dicas e, principalmente, atendimento individualizado.

Assim, todas essas pautas são alguns meios desafiadores que surgiram no decorrer do projeto. Tendo em vista os fatos, com a implementação do projeto de redação no Instituto Federal *campus* Ribeirão das Neves, é esperado que os alunos do instituto e a comunidade externa possam atingir o objetivo inicial, que é a melhora da escrita e o alcance de melhores notas de redação no Exame Nacional do Ensino Médio. Diante disso, é possível destacar como a criação da tabela de notas com as notas de todos os discentes que participaram do projeto ao decorrer do ano foi essencial para compreender o processo de aprendizagem de cada aluno. Assim, foi determinado para dois bolsistas do Projeto de Redação a função de conferir e lançar as notas de todas as redações, competência por competência e anotarem na respectiva turma e série do aluno. Nesse sentido, a planilha era dividida por séries, turmas e temas de redação, sendo possível dessa maneira, analisar em quais competências os discentes possuem mais dificuldade para atingir a nota máxima. A partir do momento em que as notas dos participantes do projeto são lançadas na planilha e as maiores dificuldades são identificadas, existe mais viabilidade para que os professores trabalhem diretamente nas competências que precisam ser melhoradas, garantindo que os erros sejam mitigados a longo prazo. A tabela era essencial, mas pode ser também considerada um desafio, pois demandava muito tempo dos monitores.

Atrelado a isso, convém ressaltar que outro fator determinante que corroborou em dificuldades ao longo das atividades foi a divulgação, principalmente nos âmbitos digitais. Nesse prisma, a rede social "@redacaoifneves" também contribuiu para formação crítica em relação à escrita e dicas semanais, consoante aos temas propostos pela instituição.

Diante disso, pensando nos alunos que não possuíam acesso às redes sociais havia divulgações no próprio *campus* em murais estratégicos e de maior alcance.

Outrora, é possível ressignificar como um mais obstáculo do projeto a difícil missão de promover melhorias nas competências I e III - a qual os alunos do projeto demonstram maior dificuldade de alcançar os 200 pontos, como analisado na tabela de registro de notas que os corretores/monitores preenchiam quinzenalmente -, pois para o domínio de sintaxes mais refinadas e complexas o discente deve ter em mente o uso correto dos sinais de pontuação, justaposição, truncamento, paralelismo sintático, diferença entre oração, período e frase.

Além do discernimento sobre a língua portuguesa, é imperativo salientar o usufruto de argumentos superficiais, sem sustentação e sem exemplos anti lacunas que provem o porquê a argumentação é pertinente, consistente e válida do ponto de vista autoral. Todos esses fatores mencionados foram sendo solidificados pelos "feedbacks" escritos pelos monitores e professores ao devolver a redação aos alunos e como melhorar estes aspectos, a fim de aproximar o acadêmico da nota máxima a essas respectivas competências, consequentemente, aproximar o aluno a nota 1000 na redação do ENEM.

Em suma, nota-se que os benefícios em torno do projeto também acompanhavam constantes percalços, ou seja, o trabalho de planejamento não estava delimitado apenas na instituição, mas também fora dela para com os estudantes e toda equipe do projeto. Vale pontuar, ainda, que os docentes responsáveis também possuíam como um complexo desafio a responsabilidade de avaliar as correções dos monitores e se estava de acordo com o resultado obtido pelo estudante e acrescentar informações extras que poderiam ter passado despercebidos com a dupla de correção, ocorrendo, de certa forma, uma análise minuciosa e criteriosa da escrita e da coesão textual, sobrepondo-se muito além da tabela de correção do ENEM *campus* Ribeirão das Neves elaborada pelo grupo.

Algumas considerações finais

O objetivo deste trabalho foi descrever o projeto "Redação do ENEM" desenvolvido no campus de Ribeirão das Neves, do IFMG. Buscou-se socializar algumas práticas feitas na escola com alunos secundaristas. As ações são consideradas importantes, pois melhoram consideralmente a escrita dos alunos, potencial de argumentação, conhecimentos gerais e todo um processo educacional omnilateral.

A proposta é ensinar a escrever a redação do Enem, com o intuito de alcançar a nota 200 em cada uma das cinco competências, isto é, busca-se uma aprendizagem verdadeiramente significativa, já que a escrita é um conhecimento que pode abrir portas para o mundo do trabalho e, neste caso, até mesmo para o mundo global, pois a redação do Enem é aceita como porta de entrada em diversas universidades no exterior, como em Portugal, por exemplo.

Em um panorama geral, a criação de modelos teóricos e a elaboração dos modelos práticos ajudaram significativamente os alunos a entenderem como deve ser produzida uma redação dissertativa-argumentativa. Com base na análise das particularidades e

dificuldades de cada curso, é possível constatar quais são as lacunas que devem ser sanadas pelo projeto de redação para que a escrita seja, de fato, rebuscada.

O incentivo e os mecanismos disponíveis, como as mentorias, foram importantes para fornecerem o apoio necessário aos educandos que buscavam por uma melhora qualitativa nas suas respectivas redações. Nessa lógica, é possível perceber que existem avanços, com base nos itens 3 e 4, sobretudo quando consideramos o melhor entendimento das competências com maior grau de dificuldade e o uso dos repertórios culturais, pontos importantes para a obtenção do 1000. Conquanto, no item 4 deste texto foram destacados alguns pontos desafiadores na aplicação prática do projeto de redação, atrelados às divisões na correção das redações, à disponibilidade dos alunos bolsistas, à divulgação das propostas temáticas entre outros fatores que necessitavam de melhorias durante o seu desenvolvimento, entre outros. Apesar desses impasses, ao final do ano letivo, foi possível perceber a grande evolução de todos os participantes do projeto, comprovando que o objetivo inicial foi atingido.

Busca-se dar continuidade aos estudos da redação do ENEM. Neste ano de 2024 iniciou-se uma nova investigação, ainda inserida no presente projeto. O término está previsto em 2025 e o foco neste momento é o estudo textual pela análise da sintaxe experimental. A fase da próxima pesquisa se dará com o uso de um aparelho chamada eye-tracker. Com ele, será possível avaliar a leitura de redações nota mil, por parte dos alunos e listar os pontos em que a leitura deles fixa mais o olhar. Esses trechos em que o olhar terá mais tempo fixado serão estudados para futura análise de quais sentenças podem ser consideradas complexas, a ponto de o aluno gastar mais tempo na leitura. As listagens destas sentenças complexas formaram tipologias de orações/frases a serem ensinadas em sala para potencializar a escrita dos alunos. Enfim, este projeto cresce cada vez mais e não pretende findar suas pesquisas e ações.

Referências

Aldair Neto, Antonio & Edmar Peixoto de Lima et al. 2023. O léxico especializado na construção dos temas da redação do ENEM. *Revista Linguagem em Foco* 15(1). 12–31. https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/7202 (19 fevereiro, 2024).

Ausubel, David P. 2000. *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ausubel, David P. 2003. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). 2022. *A redação do ENEM 2022: cartilha do participante*. Brasília: Inep/MEC.

Calabria, Victor Flávio Sampaio & Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2022. O conceito de autoria e a redação do ENEM: uma compreensão para a didatização do gênero escolar. *Linguagem em (Dis)curso* 22(1). 205–218.

Carvalho, Gabriele Cristine Carvalho. 2022. Autoria e ensino: trabalhando o gênero redação do ENEM. *Domínios de Lingu@gem* 16(1). 154–182. https://doi.org/10.14393/DL49-v16n1a2022-6 (19 fevereiro, 2024).

Competência I. [s.d.]. *Material de leitura: módulo 03*. https://download.inep.gov.br/educacao_basica/ENEM/downloads/2020/Competencia_1.pdf (01 fevereiro, 2021).

IFMG. 2019. *Plano de Desenvolvimento Institucional 2019–2023*. https://www.ifmg.edu.br/portal/downloads/pdi-2019.pdf (01 fevereiro, 2021).
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. 2019. Notas médias do ENEM caem em relação ao ano anterior. https://www.educacao.sp.gov.br/notas-mediasENEM-2019-caem-em-comparacao-ao-ano-anterior (23 dezembro, 2020).
Moreira, Marco Antonio. 2011. *Aprendizagem significativa: teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física.
Ortega, Lourdes. 2003. Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing. *Applied Linguistics* 24(4). 492–518. https://doi.org/10.1093/applin/24.4.492 (19 fevereiro, 2024).
Prado, Daniela de Faria & Rodrigo A. Morato. 2016. A redação do ENEM como gênero textual discursivo: uma breve reflexão. *Cadernos CESPUC* 29. 205–219.
Striquer, Marilúcia dos Santos Domingos, Carla Aparecida Nunes de Souza et al. 2023. Um modelo teórico do gênero redação do ENEM. *Intercâmbio* 53. e58147. https://doi.org/10.23925/2237-759X2023V53e58147 (19 fevereiro, 2024).
Vídeo aula 1 – Competências. https://www.youtube.com/watch?v=KJSOPnahK94 (19 fevereiro, 2024).
Vídeo aula 2 – Estrutura básica da redação do ENEM. https://youtu.be/ITBSEbyiAo0 (19 fevereiro, 2024)
Xavier, Gláucia do Carmo, Alcione Pereira Santos Rodrigues Ferreira, Cassiane Josefina de Freitas et al. 2023. *Rumo à nota mil: redação do ENEM passo a passo*. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais.
Xavier, Gláucia do Carmo. 2019. *Teorias da aprendizagem* [livro eletrônico]. Belo Horizonte: IFMG.

A ARGUMENTATIVIDADE NO VOTO DE TOFFOLI SOBRE O EXTINTO PODER MODERADOR: RECONSTRUINDO REFERENTES NO VOTO DE MINISTRO E NAS REDES SOCIAIS

THE ARGUMENTATIVENESS IN TOFFOLI'S VOTE ON THE EXTINCT MODERATING POWER: RECONSTRUCTING REFERENTS IN THE MINISTER'S VOTE AND ON SOCIAL NETWORKS

Fabio André Cardoso Coelho
Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil
fabiocoelho1976@gmail.com ORCID: 0009-0002-7193-150X

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil
jubehrends@gmail.com ORCID: 0000-0001-9229-498X

Resumo

Este estudo objetiva examinar as estratégias de referenciação utilizadas em uma publicação de Aroeira na rede social X a partir da recuperação de objetos de discurso presentes no voto do Ministro do STF Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6457, que afastou qualquer interpretação de que as Forças Armadas exerçam uma forma de poder moderador entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Para isso, por meio do interpretativismo-descritivo, recorremos às teorias voltadas ao âmbito da Linguística Textual, tais como Cavalcante et al. (2022); Authier-Revuz (1990) e Amossy (2018) para se proceder a análises qualitativas sobre a publicação de Aroeira e em trechos do voto do Ministro Dias Toffoli com a intenção de verificarmos as diferentes recuperações de objetos de discurso com clara carga de argumentatividade, evidenciado que nenhum discurso é plenamente neutro e isento de opinião. Com esses desígnios, os resultados indicaram que os recursos linguísticos empregados no texto produzido pelo referido Ministro se apresentam de forma clivada e pretendem, de forma implícita, evidenciar uma postura, de certa maneira, política que rompe com o dito imparcial jurídico. Em desdobramento, a reconstrução de objetos de discurso por Aroeira corrobora com essa percepção, evidenciando um cortinado jurídico dotado de expressiva argumentatividade. Logo, com esse ânimo analítico, almejamos cooperar com as pesquisas sobre referenciação e para investigações no campo da argumentação que tratem da não possibilidade de se construir textos imparciais ou livres de argumentatividade, visto que todo registro escrito ou falado, ao ser materializado, não é plenamente neutro e nem isento de opinião.

Palavras-chave: Argumentatividade; Referenciação; Redes Sociais.

Abstract

This study aims to examine the referencing strategies used in a publication by Aroeira on the social network X from the recovery of objects of discourse of the vote of STF Minister Dias Toffoli in the Direct Action of Unconstitutionality (ADI) 6457, which ruled out any interpretation that the Armed Forces exercise a form of moderating power between the Executive Branches, Legislative and Judiciary. For this, through descriptive interpretivism, theories focused on the scope of Textual Linguistics are used, such as Cavalcante et al. (2022); Koch (1987), Authier-

Revuz (1990) and Amossy (2018) to carry out qualitative analyses on the publication of Aroeira and in excerpts from the opinion of Justice Dias Toffoli with the intention of verifying the different recoveries of objects of discourse with a clear load of argumentativeness, showing that no discourse is fully neutral and free of opinion. With these purposes, the results indicated that the linguistic resources used in the text produced by the aforementioned Minister are presented in a cleaved way and intend, implicitly, to evidence a posture, in a certain way, political that breaks with the so-called legal impartiality. In addition, the reconstruction of objects of discourse by Aroeira corroborates this perception, evidencing a legal curtain endowed with expressive argumentativeness. Therefore, with this analytical spirit, it is intended to cooperate with research on referencing and for investigations in the field of argumentation that deal with the impossibility of constructing impartial or argumentative-free texts, since every written or spoken record, when materialized, is not fully neutral or free of opinion.

Keywords: Argumentativeness; Referencing; Social Networks.

1. Introdução

Não há como negar que os contextos político, jurídico e midiático efetivados nas últimas décadas têm possibilitado reflexões nunca tão compartilhadas e publicizadas, e discussões tão polêmicas e polarizadas. Em paralelo a isso, e de modo específico, as decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) começaram a ter mais repercussão na sociedade brasileira, gerando interesse de linguistas a fim de melhor compreender o empenho da argumentatividade nos registros escritos e oralizados dos ministros desse órgão colegiado. De modo adicional, recortes dessas decisões começaram a ser publicados em redes sociais, trazendo novos sentidos aos referentes utilizados por esses sujeitos magistrados, muitas vezes, fazendo uso de humor e, inclusive, de profunda crítica.

Nesse contexto, os estudos mais recentes no campo da Linguística Textual têm direcionado suas investigações para as diferentes situações de interação que se materializam por meio de registros escritos multimodais. Observamos, de modo cada vez mais recorrente, formas diversificadas e muito rebuscadas de se recuperar determinados objetos de discurso, indicando processos de referenciação muito elaborados que transmitem um empenho estratégico de determinadas intenções. Nesses movimentos de retomadas de antecedentes, os locutores modalizam o uso de referentes, tomando como parâmetro de produção modalidades argumentativas que podem ser de natureza pedagógica, negociada, patêmica, coconstruída, demonstrativa e polêmica (Amossy, 2008).

Ainda, entendemos que há uma clara impossibilidade de dissociar as diferentes materializações textuais da argumentatividade natural que gerencia os discursos, tornando evidente que todos os textos são argumentativos (Cavalcante et al., 2022). Frente a isso, há um todo de *verdades* consolidadas, muitas vezes pelo senso comum, de que os textos jurídicos não podem se valer de opiniões ou defender determinados pontos de vista, colaborando para um grande equívoco de que esses registros são ou deveriam ser totalmente imparciais e plenamente neutros. Outra percepção errônea é a de que as charges são meros registros humorísticos ou percepções mais infantilizadas da realidade,

quando, verdadeiramente, servem de veículo para profundas e complexas reflexões sociais.

Logo, partindo da premissa de que a argumentatividade é um elemento constitutivo de todos os textos, o presente artigo tem como objetivo geral examinar as estratégias de referenciação utilizadas em uma publicação de Aroeira na rede social X a partir da recuperação de objetos de discurso presentes no voto do Ministro do STF Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6457, que afastou qualquer interpretação de que as Forças Armadas exerçam uma forma de poder moderador entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Esse escopo se justifica, pois é preciso que se reconheça a clara impossibilidade de se produzir textos desprovidos de argumentatividade, jurídicos ou não, sendo a recuperação de objetos de discurso um caminho produtivo para essa comprovação.

Para tanto, de modo concreto, a equiparação de dois textos de naturezas tão distintas, como o voto de um Ministro do STF e a charge de um chargista/cartunista, pode dar materialidade ao que aqui se defende. Assim, realizamos análises qualitativas sobre a publicação de Aroeira e em trechos do voto do Ministro Toffoli com a intenção de se verificar as diferentes recuperações de objetos de discurso com clara carga de argumentatividade, evidenciado a presença de diferentes estratégias de modalizações argumentativas.

2. Desenvolvimento

2.1 A questão da argumentatividade

Defendemos que haverá argumentatividade em todos os textos. Logo, depreendemos que todos os textos são argumentativos, sendo a argumentatividade um princípio constitutivo do texto. Essa compreensão decorre da análise de pesquisas empenhadas por canonizados linguistas no campo da LT e a partir de registros como os de Cavalcante et al. (2022: 97) ao afirmarem que “[...] argumentatividade não é flagrada somente pela forma composicional de um texto, pois as evidências de que há pontos de vista que "conversam" podem se expressar por diferentes marcações” e que “[...] independentemente da sequência composicional pela qual um texto se estrutura, haverá sempre argumentatividade em todos eles.”

Essas assertivas indicam que há um enraizado problema presente desde a tradição escolar e uma visão equivocada e largamente disseminada pelas escolas: o isolamento da argumentação em determinados gêneros, trechos e contextos. Com isso, “[...] aprendemos e até então ensinamos que a argumentação é apenas um modo de organização possível entre as sequências textuais propostas por Jean-Michel Adam [...], que incluem também a narração, a explicação, a descrição e o diálogo” (Cavalcante et al., 2022: 97). A argumentação, então, não é uma possibilidade. Ela está posta, tendo em vista que todo texto revela uma dimensão argumentativa.

Em todo registro escrito, há pontos de vista relacionáveis a diferentes locutores. Esses tais pontos de vista são gerenciados por um locutor principal, que escolhe, intencionalmente, como expressar e marcar a voz dos enunciadores, ao tentar influenciar o interlocutor e, às vezes, um determinado terceiro (Authier-Revuz, 1990). De modo exemplificativo, percebemos que as outras formas de sequência textual (a narrativa, a explicativa, a descritiva e a dialogal), ainda que não cumpram uma macrofunção de demonstrar argumentos em prol de uma opinião central, não deixam de supor uma orientação argumentativa, na medida em que também auxiliam o locutor a gerenciar os seus pontos de vista (Cavalcante et al., 2022: 98).

Portanto, assumimos neste estudo que todos os textos revelam uma dimensão argumentativa, sendo essa percepção cabivelmente coerente com os escritos de Adam (1992), ao indicar que um texto se organiza em torno de uma orientação argumentativa. De modo condizente, Amossy (2018) ressalta que a argumentatividade deve ser analisada em *situações interacionais concretas*. Dessa maneira, mostra-se prudente analisar a argumentatividade em textos e nas relações entre textos, como a aqui realizada com o voto do Ministro Dias Toffoli e com a charge de Aroeira.

2.2 A referenciação

A textualidade é fundamental para a criação de significados e, consequentemente, para o reconhecimento de um texto. Um ponto crucial nos estudos sobre coesão a ser discutido é a referenciação, ponto de interesse deste estudo. Conforme mencionado por Cavalcante (2012), a referenciação consiste em uma prática discursiva que favorece a construção e a reconstrução de objetos de discurso, pois envolve a recuperação de elementos presentes no texto.

Essa atividade de recuperar informações, por meio de diversos mecanismos linguísticos, ocorre, em sua maioria, de forma sequencial. Investigações realizadas por Cavalcante (2011; 2012), Koch (2015) e Marcuschi (2012) e demonstram que os processos de referenciação e a formação da coerência textual podem se manifestar por quatro possibilidades: (i) introdução referencial; (ii) anáforas; (iii) dêixis; e (iv) desfocalização.

No que tange à introdução referencial, pode-se afirmar, fundamentado em Koch (2014), que ela se caracteriza pelo reconhecimento de um objeto de discurso como algo completamente novo ou inédito dentro de um texto específico. Em relação à reconstrução por meio de anáforas, observamos que esse elemento inédito é retomado por uma forma referencial, garantindo que o objeto de discurso permaneça em evidência. De acordo com a teoria de Koch (2009) sobre reconstrução ou retomada, a autora enfatiza que essa operação é "[...] a operação responsável pela manutenção em foco, no modelo de discurso, de objetos previamente introduzidos, dando origem às cadeiras referenciais ou coesivas, responsáveis pela progressão referencial do texto" (Koch, 2009: 35).

Cavalcante (2011; 2014) enfatiza que a dêixis se manifesta não apenas nos processos de introdução referencial e ativação, mas também na anáfora e reativação. Este

mecanismo revela-se, com frequência, por meio de elementos dêiticos como *eu, você, aqui, ali, ontem, este, esse,* que ajustam o referente de acordo com a perspectiva que o falante adota na enunciação (Cavalcante, 2011). Por fim, a desfocalização se torna evidente quando um novo objeto de discurso emerge, mantendo-se em um estado de ativação parcial, o que possibilita seu retorno à posição focal a qualquer momento.

Ao examinarmos os processos de referenciação, é fundamental destacar que existem outras formas de retomadas que não foram abordadas nesta seção. Assim, os conceitos da Linguística Textual revelam-se indispensáveis para abordar, construir, interpretar e analisar textos que nos cercam no cotidiano.

2.3 Gêneros e locutores envolvidos

Antes de procedermos às análises, cabe esclarecer que cartunista e saxofonista Ricardo Aroeira nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em 1954. Filho de um jornalista e de uma professora, seu desenvolvimento educacional ocorreu em um ambiente familiar criativo, o que forneceu suporte para suas ocupações artísticas. De modo paralelo, mais recentemente, Aroeira foi alvo de uma ação judicial movida por Rodrigo Fux, devido a uma charge publicada em 2018. Nela, o cartunista representou o abraço entre o então candidato à Presidência, Jair Bolsonaro, e o Primeiro-Ministro israelense, Benjamin Netanyahu, formando a imagem de uma suástica. Em julho de 2020, o artista também se tornou réu em um processo na Procuradoria Geral da República (PGR) em virtude de outra charge, na qual o Presidente Jair Bolsonaro aparecia segurando um pincel e uma lata de tinta preta, pintando as extremidades da cruz vermelha de preto. Em solidariedade a Aroeira, mais de quatrocentas charges com essa temática foram divulgadas por chargistas tanto do Brasil quanto do exterior. A mobilização da campanha #somostodosaroeira resultou na "Charge Continuada", que recebeu *o Prêmio Especial Continuado Vladimir Herzog,* em 2020.

Como se evidencia, o gênero charge não é e nem nunca será uma mero compor de palavras ou frases curtas ou de desenhos coloridos. Os recursos multimodais ali empenhados são dotados de uma expressiva carga crítica que acaba por representar uma sincronia com os fatos presentes.

Sobre o gênero utilizado por esse artista, Ramos (2009) assevera que as charges, assim como as tiras, representam categorias distintas dentro das histórias em quadrinhos, ressaltando que esse formato abrange uma ampla gama de gêneros, cada um com suas características específicas. Esses gêneros se evidenciam pelo "[...] uso da linguagem dos quadrinhos para compor um texto narrativo dentro de um contexto sociolinguístico interacional" (Ramos 2009: 20). Esse processo interacional é extremamente dinâmico como o próprio cartunista Aroeira revelou em uma entrevista concedida a Valente (2001: 151) que:

> […] a gente tem que agir rápido, a gente pega os jornais, dá uma lida, já descobre quem é o personagem e sai fazendo a caricatura sem nem pensar o que realmente vai fazer com ele. Isso é comum acontecer. […] Mas a gente faz porque quer realmente dizer alguma coisa,

> […] Nós temos conteúdo, exploramos os significados e usamos muito essa brincadeira dos trocadilhos, dos opostos (Valente, 2001: 151).

Compondo as páginas dos jornais, trechos do voto do Ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6457 chamaram a atenção do experiente chargista/cartunista e inspiraram uma de suas produções, publicada na rede X em abril de 2024. A publicação foi largamente republicada e trouxe ao debate a discussão sobre o papel das Forças Armadas no contexto político brasileiro. Segue a charge de Aroeira.

Imagem 1. Charge de Aroeira



Fonte: Blog do Noblat Disponível em: https://x.com/BlogdoNoblat/status/1775831567253790924 Acesso em: 29 de nov. 2024.

Nela, observamos os ministros do STF diante de um animal similar a uma tartaruga (animal lento e de aparência primitiva) que representa, na visão de Aroeira, o poder moderador. Abaixo do animal, há um tapete com a estampa da capa da Constituição Federal que, supostamente, daria suporte a existência desse instrumento de regulação militar. A cor verde, a inscrição no casco, a referência a canos de armas e à postura de combate reforçam essa menção.

A inspiração para essa charge, como já informado, emanou do voto do Ministro Dias Toffoli, um jurista brasileiro de reconhecida competência, recentemente ocupando o cargo de Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF). Natural de Marília, São Paulo, Toffoli possui uma formação robusta nas áreas jurídica e político-administrativa. Antes de sua nomeação ao STF em 2009, acumulou ampla experiência em funções públicas, tendo atuado na Advocacia-Geral da União e exercido a chefia da Casa Civil durante a

presidência de Luiz Inácio Lula da Silva. Sua indicação ao STF foi realizada por Lula, em 2009, para preencher a vaga resultante do falecimento de Carlos Alberto Menezes Direito. Em 2023, o ministro manifestou posições que se mostraram contrárias aos desenrolares da Operação Lava Jato. Atualmente, o ministro Dias Toffoli é amplamente reconhecido por sua abordagem conciliadora e por suas valiosas contribuições em decisões de grande importância no STF, abordando questões constitucionais de significativa relevância para a sociedade brasileira.

Postos esses esclarecimentos mais biográficos, verificamos que a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6457, que afastou qualquer interpretação de que as Forças Armadas exerçam uma forma de poder moderador entre os Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário, em específico os trechos finais do voto do Ministro Dias Toffoli, foi largamente reproduzida pelas mídias e ganhou destaque nacionalmente. Seguem os trechos constantes no Inteiro Teor do Acórdão recuperados pelos veículos jornalísticos e que inspiraram a obra de Aroeira aqui analisada.

Imagem 2. Trecho do voto do Ministro Dias Toffoli

Como visto nas citações de importantes autores neste voto, entre o final do Império até a redemocratização e refundação do Estado brasileiro pela Constituição de 1988, as Forças Armadas, por vezes, **usurparam e se arvoraram em um fictício "poder moderador", ou mesmo, como no período entre 1964 a 1985, assumiram o poder - atribuições as quais a elas jamais foram constitucionalmente concedidas.**

Trata-se de ideia que infelizmente reapareceu na pena e no desejo de "alguns", a partir de uma **leitura equivocada** do art. 142 da Constituição, no sentido de que as Forças Armadas seriam **(falsamente - é importante reiterar)** árbitras de conflitos institucionais.

Para além de se tratar de **verdadeira aberração jurídica**, tal pensamento sequer encontra apoio e respaldo das próprias Forças Armadas, que sabiamente têm a compreensão de que **os abusos e os erros cometidos no passado trouxeram a elas um alto custo em sua história**.

Assim, vejo como de extrema importância que se difunda a decisão aqui tomada (à unanimidade nesta Corte), em todas as escolas e academias militares e seus respectivos cursos, inclusive nos colégios militares, de tal sorte que **pensamentos de retorno a um passado de usurpação e de abusos não aconteçam nunca mais**.

Por todo o exposto, **acompanho o voto do relator, com a ressalva (acréscimo) do Ministro Flávio Dino.**

É como voto.

Fonte: Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6457 Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=5934738 Acesso em: 29 de nov. 2024.

Como se verifica, o voto de ministro é um gênero que compõe os acórdãos, podendo ser definido como um texto de caráter argumentativo elaborado por ministros de uma determinada corte, de forma escrita ou oralizada, a fim de manifestar suas posições sobre um dado caso em julgamento, geralmente, envolvendo questões econômicas, políticas, sociais ou, até mesmo, jurídicas. Dolz, Pinto e Teixeira (2021: 42) expõem que os registros desse gênero datam do "[...] início do século XX, aos quais tivemos acesso encontram-se na modalidade escrita e os do século XXI, por sua vez, sendo extraídos de sustentações orais mediatizadas, foram transcritos". Dessa forma, aproximar gêneros tão distintos, mas ao mesmo tempo tão imbricados
argumentativamente, se mostra muito produtivo para os estudos de referenciação que consideram a argumentatividade como algo inerente a todos os textos.

2.4 Análise comparativa do *corpus*

A charge de Aroeira traz o seguinte texto escrito: "Então estamos de acordo, né? Melhor puxar logo o tapete desse bicho..." (Aroeira, 2024). Nesse trecho, podemos separar três objetos de discurso que possuem uma argumentatividade mais explícita e expressiva e que são recuperações de introduções feitas pelo Ministro Dias Toffoli em seu voto. São eles: "acordo", "o tapete" e "[d]esse bicho".

O primeiro objeto de discurso, "acordo", recupera a ideia de que Ministro Dias Toffoli não decidiu pelo não reconhecimento de um poder moderador sozinho, mas que isso foi acordado com os demais ministros, sendo comprovado pelo trecho do voto "Por todo o exposto, **acompanho o voto do Relator com o acréscimo proposto pelo Ministro Flávio Dino**" (Brasil, 2024: 127/18, **grifos do autor**). Observamos que o referente anafórico "acordo" encapsula uma ideia maior proferida pelo locutor do voto em análise, indicando que Aroeira não mencionou de modo irresponsável que os todos os ministros, representados na ADI por Flávio Dino, Gilmar Mendes, Cristiano Zanin, Alexandre de Moraes e Dias Toffoli, estavam de acordo com a decisão. Adicionalmente, notamos uma *modalização demonstrativa* no empenho dessa estratégia de referenciação, tendo em vista que apresenta o ponto de vista do locutor sobre algo demonstrado anteriormente (Amossy, 2008).

O segundo, "o tapete", pode ser compreendido com mais assertividade a partir da observação dos recursos imagéticos presentes na charge, a saber, um tapete com a estampa da capa da Constituição Federal que, supostamente, daria suporte a existência desse instrumento de regulação militar: o poder moderador. Fica evidente que o uso do vocábulo encapsulador anafórico *tapete* recupera o conteúdo presente no trecho "Trata- se de ideia que infelizmente reapareceu na pena e no desejo de "alguns", a partir de uma **leitura equivocada** do art. 142 da Constituição [...] (Brasil, 2024: 126/17, **grifos do autor**), mais especificamente o objeto do discurso "leitura equivocada do art. 142 da Constituição". Essa interpretação errônea do texto constitucional seria uma justificativa dos que defendem o reconhecimento legal do poder moderador, fornecendo a *base* (o tapete) para seus argumentos. Aroeira faz um trocadilho e verbaliza, na figura dos ministros, que essa

suposta segurança deveria ser *puxada,* não reconhecida como válida. Essa materialização quase empírica (os ministros com o "poder" de puxar esse tapete com o uso de suas próprias atribuições laborais) se manifesta por meio de uma *modalização pedagógica*, pois representa o ponto de vista do locutor e, ao mesmo tempo, possibilita novos ensinamentos aos seus interlocutores (Amossy, 2008).

O terceiro objeto do discurso, "[d]esse bicho", se apresenta como o mais expressivo e revelador do ponto de vista do Ministro Dias Toffoli, já que recupera anaforicamente a expressão "verdadeira aberração jurídica", utilizada no trecho "Para além de se tratar de **verdadeira aberração jurídica**, tal pensamento nem sequer encontra apoio e respaldo das próprias Forças Armadas [...]" (Brasil, 2024: 127/18, **grifos do autor**). Essa recuperação anafórica de Aroeira conta com o suporte visual do animal que repousa sobre o tapete com estampa da capa da Constituição Federal: uma aberração lenta e primitiva com canos de armas no lugar da cabeça e a inscrição *poder moderador* no casco verde que alude, com postura em riste, às Forças Armadas. Há, ainda, o uso da expressão "fictício "poder moderador"" por parte do Ministro que reforça ainda mais a percepção de que o *bicho* apresentado pelo chargista/cartunista representa claramente o ponto de vista de Toffoli sobre a questão colocada em pauta de votação no STF. Posto isso, percebemos que o uso do vocábulo *bicho* e a representação imagética por Aroeira são gerenciados por uma *modalização patêmica* que representa o ponto de vista do locutor ao suscitar sentimentos no interlocutor em prol de uma adesão aos seus argumentos (Amossy, 2008).

Com essas análises, percebemos que a charge de Aroeira descortina as opiniões e os pontos de vista do Ministro Dias Toffoli de modo crítico, fiel e fundamentado, na medida em que as estratégias de referenciação empenhadas pelo chargista/cartunista são carregadas de expressiva argumentatividade. Logo, esse comparativo valoriza o gênero charge como uma produção multimodal de alta complexidade e desvela que o texto jurídico possui mais camadas de análise do que se imagina.

3. Conclusões

As estratégias de referenciação empenhadas por Aroeira sofreram modalizações argumentativas que expressaram as opiniões e os pontos de vista do Ministro Dias Toffoli sobre a tentativa de implementação de um poder moderador. O uso de referentes como "acordo", "o tapete" e "[d]esse bicho" recuperam a visão do Ministro Dias Toffoli sobre a pauta em votação, indicando que seu discurso jurídico não é neutro e nem imparcial. Ele é modalizado argumentativamente.

Os processos de referenciação empenhados por Aroeira denotam uma clara preocupação de recuperar fidedignamente os objetos do discurso proferidos por Toffoli em seu voto. Essas retomadas se materializaram textual e imageticamente, reforçando a necessidade de que os estudos sobre referenciação considerem a dimensão argumentativa, as modalidades argumentativas e as características multimodais dos textos.

Os recursos linguísticos empregados no texto produzido pelo referido Ministro se apresentam de forma clivada e pretendem, de forma implícita, evidenciar uma postura, de

certa maneira, política que rompe com o dito imparcial jurídico. Em desdobramento, a reconstrução de objetos de discurso por Aroeira corrobora com essa percepção, evidenciando um cortinado jurídico dotado de expressiva argumentatividade.

Logo, com esse ânimo analítico, pautado nos constructos da Linguística Textual, almejamos cooperar com pesquisas sobre referenciação e para investigações no campo da argumentação que tratem da não possibilidade de se construir textos imparciais, visto que todo registro escrito ou falado, ao ser materializado, é modalizado, não sendo plenamente neutro e nem isento de opinião.

Referências

ABPOD 2021. *PodPesquisa 2020-2021 Produtores*. https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultados.pdf (18 setembro 2024).

Adam, Jean-Michel. 1992. *Gêneros e sequências textuais*. Paris: Nathan.

Amossy, Ruth 2018. *A argumentação no discurso*. São Paulo: Contexto.

Amossy, Ruth 2008. As modalidades argumentativas do discurso. In: Lara, G.; Machado, I.; Emediato, W. (Orgs.). *Análise do discurso hoje*. Vol. 1. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 231–254.

Aroeira, Ricardo 2024. Então estamos de acordo, né? Melhor puxar logo o tapete desse bicho. https://x.com/BlogdoNoblat/status/1775831567253790924 (30 novembro 2024).

Authier-Revuz, Jacqueline 1990. Heterogeneidades enunciativas. *Caderno de Estudos Linguísticos*, Campinas, 19, 25–42, jul./dez.

Bakhtin, Mikhail 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bauman, Zygmunt 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brasil. Ministério da Educação 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil. Supremo Tribunal Federal 2024. Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6457. Distrito Federal. Relator: Min. Luiz Fux, em 9 de abril de 2024. https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15367435185&ext=.pdf (30 novembro 2024).

Carvalho, Carla Joana. 2009. O uso de podcasts no ensino e na aprendizagem das Ciências Naturais: um estudo com alunos de 9º ano sobre temas do Corpo Humano/Saúde. *Ozarfaxinars*, 8 https://www.site.cfaematosinhos.eu/O%20Uso%20de%20Podcasts%20no%20Ensino%20e%20na%20Aprendizagem_08.pdf (30 novembro 2024).

Cavalcante, Monica Magalhães et al. 2022. *Linguística Textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes.

Cavalcante, Monica Magalhães. 2012. *Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Cavalcante, Monica Magalhães. 2011. *Referenciação: Sobre Coisas Ditas e Não Ditas*. Fortaleza: Edições UFC.

Cunha, Marcia Borin da. 2009. *A percepção de Ciência e Tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-02032010-091909

Demo, Pedro 2006. *Pesquisa: princípio científico e educativo* (12.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Dolz, Joaquim & Rosalice Pinto & Carla Teixeira 2021. "Voto de ministro" do Supremo Tribunal Federal. *Eutomia – Revista de Literatura e Linguística*, 1, 29, 40–58.

Downes, Stephen 2007. Learning Networks In Practice. In: BECTA. *Emerging Technologies for Learning*. http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07.pdf (18 setembro 2024).

Fleischer, Soraya & Daniela Manica 2020. Ativando a escuta em tempos pandêmicos. In: Grossi, M. P.; Toniol, R. (org.). *Cientistas Sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha.

Fleischer, Soraya & Júlia Mota 2021. Mundaréu: Um podcast de Antropologia como uma ferramenta polivalente. *GIS – Gesto, Imagem e Som: Revista de Antropologia*, 6(1).

Gancho, Cândida Vilares 2002. Elementos da narrativa. In: Gancho, Cândida Vilares. *Como analisar narrativas*. São Paulo: Ática.

Koch, Ingedore G. Villaça 2009. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas: Revista e Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1.

Koch, Ingedore G. Villaça 2015. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Contexto.

Lima, Sandro Alves de. 2005. *A análise da proposta pedagógica da escola municipal Presidente Castello Branco sob o prisma do projeto de desenvolvimento da escola.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville.

Marcuschi, Luiz Antônio 2012. *Linguística de texto: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola.

Marques, Célio Gonçalo & Ana Amélia Amorim Carvalho. 2011. Podcasts no ensino superior: um estudo em licenciaturas de gestão. In Ana Amélia Amorim Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* - 2009. 163-175. Braga: CIED.

Moura, Adelina & Ana Amélia Amorim Carvalho. 2008. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In *Conference on Mobile and Ubiquitous Systems-CSMU.* 155–158. Universidade do Minho: Braga.

Oliveira, Adriane Dall, Dalva Cassie Rocha, & Antônio Carlos de Francisco. 2008. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. *Seminário Nacional De Educação Profissional E Tecnológica*, v. 1, 1–10.

Propp, Vladimir 2006. *Morfologia do conto maravilhoso*. (2.ª Ed). Jasna Paravich Sarhan (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Ramos, Paulo 2009. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.

Schneuwly, Bernard & Joaquim Dolz 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silva, Roniel Sampaio & Cristiano das Neves Bodart 2015. O uso do podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. *Educação, Ciência e Cultura*, 20(1): 17.

Soares, Aline Bairros, Pauline Vielmo Miranda, & Cláudia Barin Smaniotto. 2018. Potencial pedagógico do podcast no ensino superior. *Redin – Revista Educacional Interdisciplinar*, 7, 1. https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1078 (18 setembro 2024).

Solano, Isabel & Maria Sánchez 2010. Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*, 36: 125–139.

Souza, Bianca & Rodrigo Barros. 2022. Podcast Conexão Científica: divulgação científica como prática educomunicativa. *Journal of Science Communication-América Latina*, 5, 1, 114. https://jcomal.sissa.it/article/pubid/JCOMAL_0501_2022_N02/

Valente, André. 2001. O processo de criação das charges. In: Azeredo, J. C. (Org.). *Letras & comunicação: uma parceria no ensino de língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Vozes.

A AUTOAVALIAÇÃO NO ENSINO APRENDIZAGEM EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DISCENTES

SELF-ASSESSMENT IN TEACHING AND LEARNING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARÁ: STUDENTS REPRESENTATIONS AND PRACTICES

Hellen Margareth Pompeu de Sales
Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
hellenpompeu2@hotmail.com

Rutilene Alves Rosa Passarinho
Instituto de Letras e Comunicação, Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
rutipassarinho@yahoo.fr

Resumo

Avaliar é um processo formativo essencial, realizado tanto pelo professor quanto pelo aluno. A autoavaliação consciente permite ao estudante refletir sobre sua aprendizagem e identificar seus pontos fortes e fracos. Este estudo investiga as representações e práticas de autoavaliação de estudantes de Português Língua Estrangeira da Universidade Federal do Pará (UFPA), participantes do Programa Estudante Convênio Graduação (PEC-G), promovido pelo Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação. Esses alunos compuseram a turma de português língua estrangeira na instituição e realizaram o exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) em 2023. O embasamento teórico utiliza as reflexões de Nunziati (1990), Allal (1993), Perrenoud (1991) e Pillonel e Rouiller (2002) sobre avaliação formativa e autoavaliação, destacando o papel ativo do aluno no aprendizado. Para analisar as representações e práticas dos estudantes, aplicamos um questionário com perguntas semi-direcionadas. Os resultados indicam que a autoavaliação é praticada no curso, com os alunos identificando facilidades e dificuldades. Contudo, há necessidade de fortalecer sua concepção, incentivando o estudante a assumir responsabilidades pelos desafios enfrentados e a buscar soluções, promovendo, assim, maior sucesso no processo de ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira.

Palavras-chave: Autoavaliação; avaliação formativa; português língua estrangeira.

Abstract

Assessment is an essential formative process carried out by both teachers and students. Conscious self-assessment allows students to reflect on their learning and to identify their strengths and weaknesses. This study investigates the representations and practices of self-assessment among Portuguese as a Foreign Language students from the Federal University of Pará (UFPA), participants in the Undergraduate Agreement Program (PEC-G), promoted by the Ministry of Foreign Affairs and the Ministry of Education. These students were enrolled in the Portuguese as a Foreign Language class at the institution and took the Certificate of Proficiency in Portuguese

for Foreigners (Celpe-Bras) exam in 2023. The theoretical framework is based on the insights of Nunziati (1990), Allal (1993), Perrenoud (1991) and Pillonel and Rouiller (2002) on formative assessment and self-assessment, emphasizing the active role of the student in the learning process. To analyze the students' representations and practices, we applied a semi-structured questionnaire. Preliminary results indicate that self-assessment is practiced in the course, with students identifying their strengths and weaknesses. However, there is a need to strengthen its conception, encouraging students to take responsibility for the challenges they face and to seek solutions, thereby achieving greater success in learning Portuguese as a foreign language.

Keywords: Self-assessment; formative assessment; portuguese as a foreign language.

1. Introdução

A Universidade Federal do Pará recebe anualmente estudantes do Programa Estudante Português Língua Estrangeira (PEC–PLE), do Ministério das Relações Exteriores e Ministério da Educação, para se prepararem para a realização do exame de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, o Celpe-Bras. Para garantir uma vaga em um curso de graduação em uma universidade, esses alunos necessitam de tal certificado. O problema é que a preparação para o exame exige do aluno diversos saberes e autonomia para que possa avançar no curso. Entre esses saberes está o de se autoavaliar. A autoavaliação consciente leva o estudante a formar um julgamento sobre a sua aprendizagem, reconhecendo seus pontos fortes e fracos. Diante de reflexões como esta surgiu a nossa pergunta de pesquisa: quais as representações e práticas de autoavaliação para o estudante PEC-PLE, no ensino aprendizagem em português língua estrangeira. Esta reflexão tornou-se o objetivo geral deste estudo: verificar como as representações e práticas de autoavaliação do estudante PEC-PLE impactam o ensino-aprendizagem em português língua estrangeira. Como objetivos específicos definimos: a) averiguar as representações que os estudantes têm sobre autoavaliação; e b) identificar as práticas de autoavaliação dos alunos.

Para atingir esses objetivos nos apoiamos em reflexões teóricas de autores que discutem a autoavaliação como Nunziati (1990), Allal (1993) e Perrenoud (1991). Paralelamente, aplicamos um questionário aos alunos do curso em PLE em busca de entender suas representações e práticas de autoavaliação; a fim de compreender o impacto destas na aprendizagem do português.

Este trabalho está organizado em três itens. O primeiro é intitulado de: *para entender a autoavaliação*. Trata-se de um breve retrospecto histórico sobre a evolução do conceito de autoavaliação, perpassando pela ideia geral de avaliação e de avaliação formativa. No segundo item, *o percurso metodológico*, apresentamos o processo de desenvolvimento deste estudo, considerando o contexto. A terceira parte, *as representações e práticas da autoavaliação*, é exatamente o da análise dos dados. Neste item os dados obtidos são interpretados de acordo com os fundamentos teóricos adotados anteriormente.

2. Para entender a autoavaliação

Antes de discutirmos a autoavaliação, é essencial compreender o conceito mais amplo de avaliação, uma vez que a autoavaliação se insere dentro desse campo. A avaliação, no contexto educacional, desempenha um papel crucial no processo de ensinoaprendizagem, sendo objeto de diferentes abordagens que exploram suas funções pedagógicas.

A avaliação formativa surgiu como uma alternativa às práticas tradicionais, direcionandose não apenas à certificação de resultados, mas à regulação do processo educativo durante seu desenvolvimento. Seu objetivo principal é acompanhar e aprimorar o progresso do aluno, permitindo ajustes pedagógicos que atendam às suas necessidades específicas. Diferente da avaliação somativa, que verifica os resultados ao final de um ciclo, a avaliação formativa busca intervir ao longo do percurso, promovendo o aprendizado ativo e reflexivo. Com o passar do tempo, esse conceito evoluiu dando origem à chamada avaliação formativa alternativa. Essa abordagem enfatiza o papel ativo do aluno no processo avaliativo, permitindo-lhe refletir sobre seu progresso, identificar lacunas no aprendizado e ajustar suas estratégias.

A avaliação formativa alternativa também destaca a importância de práticas pedagógicas que incentivem a autorregulação e o autoconhecimento. Por meio dessas práticas, o aluno é encorajado a assumir uma postura crítica e reflexiva sobre sua aprendizagem, desenvolvendo habilidades que vão além do conteúdo, como autonomia e responsabilidade pelo próprio aprendizado.

Assim, antes de aprofundarmos a compreensão da autoavaliação, é necessário entender como a avaliação formativa, em suas diferentes abordagens, fundamenta práticas pedagógicas que colocam o aluno no centro do processo educativo.

2.1. A avaliação somativa

Segundo Cuq (2007), a avaliação somativa ocorre ao final do processo de ensinoaprendizagem, com o objetivo de verificar se os objetivos foram alcançados e certificar os resultados por meio de notas ou classificações. Essa abordagem, embora amplamente utilizada, é limitada em seu impacto pedagógico, pois não promove o aprendizado contínuo nem o desenvolvimento de competências autônomas. Como nos lembra Cunha (2006: 62), para muitos sociólogos da avaliação escolar, a modalidade somativa é considerada “um dos principais mecanismos de seleção, de exclusão social, e, por conseguinte, de reprodução dos esquemas de dominação social”. Além disso, essa modalidade não possui um impacto pedagógico significativo e não promove o processo de aprendizagem. Por outro lado, quando a avaliação é “centrada no presente”, de acordo com Cuq (2007: 2), temos outra forma de avaliar a aprendizagem, a avaliação formativa.

2.2. A avaliação formativa

Em oposição, a avaliação formativa apresenta-se como uma alternativa focada no presente, voltada para o acompanhamento e regulação da aprendizagem. Cuq (2007) destaca que essa modalidade permite a identificação de dificuldades e lacunas durante o processo de ensino, possibilitando ajustes para melhorar os resultados. Nunziati (1990: 53) ressalta a importância de envolver os alunos no processo avaliativo, permitindo que

compreendam seus objetivos e ajustem suas estratégias. A autoavaliação, nesse contexto, surge como uma prática essencial, integrando o aluno ao processo de reflexão sobre sua própria aprendizagem e promovendo maior autonomia.

Pillonel e Rouiller (2002) defendem que o desenvolvimento da capacidade de autoavaliação não apenas potencializa o aprendizado, mas também reconhece o aluno como sujeito ativo do processo. Essa prática promove o progresso em direção à autonomia, essencial para o desenvolvimento pleno da identidade do aprendiz. O termo "avaliação formativa" foi introduzido por Michael Scriven em 1967, que fez uma distinção entre as funções e os objetivos da avaliação, separando as modalidades somativa e formativa. De acordo com Scriven, a avaliação formativa visa aprimorar um programa de estudos enquanto ele ainda está em desenvolvimento, enquanto a avaliação somativa busca determinar o valor desse programa após sua conclusão (Scallon, 1991). Essa diferenciação foi posteriormente incorporada à pedagogia baseada "por objetivos". A avaliação somativa tem como objetivos classificar, certificar ou atestar o progresso dos alunos ao final de uma etapa, curso ou programa de estudos. A avaliação somativa se concentra nas realizações dos alunos ao final do processo educacional, com o intuito de situá-los uns em relação aos outros (Bloom et al., 1981 apud Scallon, 1991: 71). Essa modalidade tem uma função social, "[...] orientada para constatar e para certificar, diante dos alunos, dos pais e da sociedade em geral" (Sanmartí, 2009: 19).

Melo (2009: 21) também resgata a distinção feita por Scriven, apontando que ela possibilitou a atualização de diferentes concepções que favorecem a aprendizagem: "[...] os estudos realizados por Scriven referentes à avaliação somativa e à avaliação formativa permitiram distinguir uma função social desempenhada pela primeira e uma função pedagógica, exercida pela segunda".

Na proposta de Scriven, a avaliação formativa é atribuída a duas funções principais: uma função de incentivo aos comportamentos que se alinham com os objetivos – e de maneira mais ampla, com o projeto inicial de quem executa – e uma função de correção de falhas, sempre em referência ao objetivo e, de forma mais ampla, ao projeto que orienta os sucessos e erros nas diversas fases do processo de obtenção de resultados (Bonniol apud Bonniol; Vial, 1997: 244).

Essa concepção está fundamentada na ideia de que as informações produzidas no processo de avaliação podem ser utilizadas para melhorar o desempenho dos alunos, sem aguardar o término de uma etapa de ensino/aprendizagem (Melo, 2009). Perrenoud (1998) destaca que a avaliação formativa chama a atenção do professor para o processo de aprendizagem, permitindo-lhe melhor compreendê-lo e realizar intervenções pedagógicas mais adaptadas às diversas situações de ensino, visando aprimorar a aprendizagem. Nesse contexto, a avaliação formativa tem o propósito de melhorar o processo de ensino, regular a ação pedagógica, identificar dificuldades a serem superadas, deixando em segundo plano a verificação dos resultados e priorizando as atividades educativas.

Fernandes (2006: 32) adota a expressão "avaliação formativa alternativa" para designar o conceito que surgiu na década de 1990, baseado principalmente em abordagens construtivistas e cognitivistas. Ele define esse processo de avaliação como "sistemático e deliberado", com o objetivo principal de coletar informações sobre o conhecimento e as habilidades dos alunos. Seu foco vai além de regular o ensino e a aprendizagem, buscando também aprimorá-los. As informações obtidas devem ser utilizadas para ajudar os alunos

a compreenderem sua posição em relação a um referencial de aprendizagem específico, o que os encoraja a desenvolver ações que favoreçam sua aprendizagem e a superação de dificuldades.

Fernandes (2006: 26-27) diferencia duas tradições teóricas sobre a avaliação formativa: a tradição francófona, que considera a avaliação como "uma fonte de regulação dos processos de aprendizagem", e a tradição anglófona, que destaca o papel essencial do "feedback" na avaliação formativa. Durante as décadas de 1960 e 1970, a avaliação formativa focava nos objetivos comportamentais e nos resultados dos alunos. O conteúdo era dividido de modo a "facilitar" a aprendizagem, com a regulação sendo responsabilidade do professor, que deveria avaliar e propor atividades para reforçar o aprendizado. Esse modelo estava baseado exclusivamente no feedback fornecido pelo professor.

Na avaliação formativa, o aluno ocupa uma posição central no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que todas as decisões são tomadas com foco na sua aprendizagem, considerando suas características individuais. Esse modelo não exclui o papel do professor, mas ao contrário, o encoraja a utilizar a observação do processo em andamento. O professor tem a possibilidade de observar os alunos de maneira mais metódica, para entender melhor seu funcionamento e, assim, ajustar de maneira mais sistemática e individualizada suas intervenções pedagógicas e as situações didáticas que oferece, com o objetivo de otimizar as aprendizagens (Perrenoud, 1998).

Na França, o conceito de avaliação formativa, que permite ao aluno se tornar protagonista de sua aprendizagem, surgiu entre os anos de 1974 e 1977, na região de AixProvence. Um grupo de professores da região definiu como objetivo principal a seguinte proposta: "[...] a apropriação pelos alunos dos critérios dos professores, bem como a autogestão de erros e domínio de ferramentas de antecipação e planejamento de ações" (Nunziati, 1990: 48).

Cunha (2006) nos mostra que ao longo dos anos o conceito clássico de avaliação formativa tem sido frequentemente revisado e renomeado:

> As críticas suscitaram numerosas reformulações da proposta formativa, todas elas cunhadas em uma nova denominação: da avaliação formadora (Nunziati, 1990) à avaliação participativa (Diligenti, 2003), passando pela avaliação emancipatória (Saul, 1986; Belém, 2002), mediadora (Hoffman, 1993), qualitativa (Demo, 1996), dialógica (Romão, 1998), democrática (Batalloso, 2003), autêntica (Condemarin; Medina, 2005) e outras propostas de uma avaliação finalmente libertadora, integradora, responsiva, reflexiva, autonomizadora ou reguladora (Cunha 2006: 63).

Fernandes (2006: 32) adota a expressão "avaliação formativa alternativa" para designar o conceito que surgiu na década de 1990, baseado principalmente em abordagens construtivistas e cognitivistas. Ele define esse processo de avaliação como "sistemático e deliberado", com o objetivo principal de coletar informações sobre o conhecimento e as habilidades dos alunos. Seu foco vai além de regular o ensino e a aprendizagem, buscando também aprimorá-los. As informações obtidas devem ser utilizadas para ajudar os alunos a compreender sua posição em relação a um referencial de aprendizagem específico, o que os encoraja a desenvolver ações que favoreçam sua aprendizagem e a superação de dificuldades.

A necessidade de formar um aluno crítico, capaz de identificar seus pontos fortes e fracos, bem como de se autoavaliar e autorregular, é especialmente relevante no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Este estudo se baseia em estudos da tradição francófona, que enfatizam os processos cognitivos e metacognitivos dos alunos, com um foco particular na autoavaliação e autorregulação da aprendizagem.

Perrenoud (1998) destaca que os alunos que utilizam adequadamente a autoavaliação conseguem regular sua própria aprendizagem e, em muitos casos, necessitam apenas de intervenções ocasionais dos professores. Portanto, é essencial que os alunos desenvolvam a habilidade de se autoavaliar para que possam "ir além de um simples saber-fazer não reflexivo, puramente operacional, e alcançar um saber-fazer refletido, capaz de agir e intervir conscientemente" (Cardinet, 1988, apud Pillonel; Rouiller, 2002: 10).

2.3. A autoavaliação

A autoavaliação é um processo no qual o aluno avalia seu próprio trabalho, podendo ou não ser acompanhado por uma nota atribuída pelo professor. Segundo Nunziati (1990), a autoavaliação "acompanha todo o desenrolar da ação", referindo-se a uma forma de autocrítica aplicada pelo aluno ao longo da execução da tarefa. Esse processo é orientado pelo sistema interno de controle do aluno, permitindo-lhe monitorar e ajustar seu desempenho em tempo real.

Para Nunziati (1990), a autoavaliação pode ser organizada em duas fases: uma primeira, voltada à apropriação dos critérios de avaliação, e uma segunda, voltada à realização da autoavaliação propriamente dita. Na primeira fase, destaca-se a importância de realizar pausas durante a aprendizagem, sempre que uma nova noção ou técnica for experimentada, para que os critérios de avaliação sejam definidos de maneira detalhada. Ao final do processo de aprendizagem, esses critérios são sintetizados em denominadores comuns. Na segunda fase, Nunziati enfatiza que a autoavaliação não deve se resumir à simples distribuição de pontos em uma lista de critérios, mas envolver uma reflexão mais profunda, com a reformulação dos critérios e uma comparação real entre o trabalho realizado e os objetivos propostos. Esse processo promove uma reflexão crítica e profunda sobre o desempenho do aluno (Nunziati, 1990).

Assim, a autoavaliação permite ao aluno refletir sobre sua própria aprendizagem e regulála. Segundo Donnadieu, Genthon e Vial (apud Pillonel & Rouiller, 2002), essa atitude reflexiva é aprendida e implica um trabalho sobre si mesmo, visando uma conscientização crítica. Pillonel e Rouiller (2002) destacam a importância da atitude reflexiva do aluno, que reconhece seu papel como sujeito da aprendizagem, ciente de que essa aprendizagem só pode ser alcançada por ele mesmo. Para esses autores, aprender a se autoavaliar exige que o aluno esteja disposto a olhar criticamente para trás, adotando uma visão autocrítica fundamentada em critérios negociados e apropriados. Esse processo conduz a decisões mais eficazes e pertinentes, baseadas em um referencial que foi internalizado, facilitando, assim, o desenvolvimento pessoal e a melhoria da aprendizagem.

A autoavaliação também envolve o aluno de forma direta e ativa em seu processo de aprendizagem. Ela promove a apropriação do conhecimento e permite que o aluno

reconheça suas dificuldades. Além disso, esse processo ajuda o aluno a formar seu próprio julgamento, identificando seus pontos fortes e fracos. Cardinet (apud Pillonel & Rouiller, 2001) vê a autoavaliação como um meio para que o aluno transite de um saber-fazer não refletido para um saber-fazer refletido, permitindo-lhe agir conscientemente. No entanto, Cardinet adverte que a autoavaliação pode provocar tomadas de consciência desagradáveis, especialmente quando revela aspectos negativos do próprio desempenho. Esse "espelho" da autoavaliação pode refletir uma imagem pouco valorizante, principalmente no contexto escolar ou profissional, e exige coragem para lidar com essas verdades desconfortáveis.

Pillonel e Rouiller (2001) complementam que essa reflexão crítica só é possível quando o aluno está genuinamente disposto a se envolver no processo de aprendizagem, o que implica uma abordagem intimista e complexa, rica em aspectos afetivos. Cunha (1998) também compartilha da visão de Nunziati (1990), destacando a importância das habilidades autoavaliativas "corretas", pois os comportamentos autoavaliativos muitas vezes são inconscientes e estão integrados nas atividades cotidianas do sujeito. A autoavaliação e a regulação da aprendizagem são atividades complexas e desafiadoras. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental, pois cabe a ele incentivar a autonomia do aluno e fornecer as ferramentas necessárias para que este desenvolva sua própria aprendizagem. Motivar o aluno a se autoavaliar é, segundo Pillonel e Rouiller (2001), mostrar-lhe que essa abordagem é benéfica para o seu próprio desenvolvimento, tornando-o um agente ativo em seu processo de aprendizagem e mestre de seu progresso. No início do desenvolvimento da capacidade autoavaliativa, o aluno precisa de apoio externo, seja do professor ou de um colega mais experiente, para aprender a avaliar suas habilidades e desempenho acadêmico. Esse auxílio inicial permite ao aluno construir a estrutura necessária para realizar tarefas de forma independente e progredir no seu aprendizado (Melo, 2009).

Allal e Michel (1993, apud Campanale, 2001) afirmam que a ajuda externa pode beneficiar o desenvolvimento da autoavaliação, distinguindo três modalidades de organização de situações de autoavaliação: 1) autoavaliação no sentido estrito, em que o aluno controla sua produção utilizando uma grade de referência; 2) avaliações mútuas recíprocas, realizadas entre os alunos, avaliando as produções uns dos outros, e não recíprocas, quando as avaliações são feitas sobre produções externas ao grupo; e 3) coavaliações, em que o aluno e o professor avaliam juntos uma produção, favorecendo o diálogo e promovendo uma pedagogia individualizada.

Wegmuller (2002:10) propõe um modelo de autoavaliação dividido em três fases: a coleta de informações, a interpretação dessas informações e a tomada de decisões. A fase de coleta de informações envolve o esclarecimento dos objetivos, com o uso dos instrumentos desenvolvidos pela instituição. O objetivo “é que os alunos compreendam o significado da abordagem”. A segunda fase envolve a confrontação com as opiniões de outros, a partir da avaliação pelos pares e da comparação com o professor. Finalmente, a fase de tomada de decisões exige que o aluno reflita sobre como utilizar as observações feitas nas etapas anteriores.

Vial (apud Bonniol & Vial, 1997) destaca que a autoavaliação contínua das estratégias permite ao aluno ajustar sua ação de maneira consciente, adaptando seu produto aos padrões previamente estabelecidos. Esse processo, segundo Vial (1991), resulta em uma gestão mais eficaz da autorregulação.

Conclui-se que, para um aprendizado efetivo, o aluno deve ser capaz de se autoavaliar, aproveitando as vantagens dessa prática para regular e ajustar seu trabalho conforme necessário, sem perder de vista os objetivos estabelecidos. Esse processo envolve aprender com os erros, corrigir as falhas à medida que surgem e colocar em prática o que foi aprendido, com o auxílio do professor e das ferramentas adequadas para o desenvolvimento de sua autonomia.

Estas reflexões teóricas sobre autoavaliação nos ajudaram a compreender as representações e práticas de nossos alunos PEC-PLE. Antes de passarmos para a análise dos dados, vejamos como foi desenvolvida a pesquisa.

3. O percurso metodológico

Esta pesquisa foi realizada na Faculdade de Línguas Estrangeiras Modernas (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará, no curso de Português Língua Estrangeira convênio PEC-PLE, desenvolvido pelo Programa de Extensão Português Língua Estrangeira (PEPLE/UFPA). Os alunos do curso de Português Língua Estrangeira convênio PEC-PLE, são futuros estudantes PEC-G. O programa é administrado pelo Ministério das Relações Exteriores (MRE) e Ministério da Educação (MEC)[14].

Para se inscrever no PEC-G, os cidadãos estrangeiros não podem possuir dupla nacionalidade ou direito à nacionalidade brasileira e devem ser originários de um dos países participantes do Programa, não tendo qualquer tipo de visto ou autorização de residência no Brasil. O candidato deve ter, no mínimo, 18 anos, fornecer garantias de que possui meios financeiros para custear suas despesas no Brasil, comprovar a conclusão do ensino médio ou equivalente e demonstrar proficiência em língua portuguesa. Para candidatos de países não lusófonos, existe a opção de realizar o curso de português no

Brasil através do PEC-PLE e posteriormente realizar o exame oficial de proficiência em língua portuguesa, Celpe-Bras. Atualmente, participam 74 países: 29 países da África, 28 países da América Latina e Caribe, 9 países da Ásia e 7 países da Europa.

3.1. Os sujeitos da pesquisa

No ano de 2023, 14 participaram da turma e desta pesquisa. Para preservar a identidade desses alunos, eles serão designados por uma letra do alfabeto e um número e os dados serão apresentados nesta seção. Os participantes desta pesquisa são oriundos de 8 países diferentes. A seguir um quadro com um perfil geral da turma.

[14] Disponível em: https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-ehttps://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/cultura-e-educacao/temas-educacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobreeducacao/temaseducacionais/programas-de-estudo-para-estrangeiros/pec-g/sobre (04/06/2024).

Quadro 1: O perfil da turma de 2023

SUJEITOS	País	Língua/cultura oficial de escolarização
A1 (aprendente 1)	Benin	Francês
A2 (aprendente 2)	Benin	Francês
A3 (aprendente 3)	Benin	Francês
A4 (aprendente 4)	Gabão	Francês
A5 (aprendente5)	Gabão	Francês
A6 (aprendente 6)	Gabão	Francês
A7 (aprendente 7)	Gabão	Francês
A8 (aprendente 8)	Gabão	Francês
A9 (aprendente 9)	Camarões	Francês
A10 (aprendente 10)	Gana	Inglês
A11 (aprendente 11)	Guiné Equatorial	Inglês
A12 (aprendente 12)	República D. do Congo	Francês
A13 (aprendente 13)	República D. do Congo	Francês
A14 (aprendente 14)	Timor Leste	Inglês

Fonte: elaborado pela autora do trabalho

3.2. A constituição dos dados

Para a constituição dos dados, os alunos foram convidados a responder a um questionário. O questionário "é um método de recolha de informação com vista à compreensão e explicação dos factos observados […]. É um método quantitativo que se aplica a um conjunto (amostra) que deve permitir inferências estatísticas" (Vilatte, 2007, p: 3). É uma técnica rápida, barata e coletiva. Para este estudo, desenvolvemos um questionário composto por questões abertas que permitem aos alunos dar respostas pessoais, sem a orientação de itens de múltipla escolha.

O questionário foi aplicado a partir da segunda semana de setembro de 2023, fora das aulas, individualmente. O questionário contém 15 questões que dizem respeito a diferentes aspectos do tema estudado neste trabalho. Dividimos essas questões em quatro eixos principais:

1. Percepção dos objetivos e conteúdo de aprendizagem (questões 1, 3, 5).
2. Representações e hábitos de autoavaliação (questões 2, 4, 12).
3. Desenvolvimento das capacidades autoavaliativas e avaliação mútua entre os alunos (questões 6, 7, 9, 11, 13, 14).
4. Percepção das atitudes dos professores em relação à autoavaliação (questões 8, 10, 15).

4. As representações e práticas da autoavaliação

A nossa análise centra-se nos quatro conjuntos de questões delineadas acima. A primeira diz respeito à percepção dos objetivos e conteúdo de aprendizagem pelos alunos; a segunda visa identificar determinadas representações e hábitos dos alunos relativamente às suas capacidades de autoavaliação; a terceira interessa-se pelas suas representações e hábitos relativamente ao desenvolvimento de capacidades autoavaliativas. Finalmente, o quarto aspecto diz respeito à percepção das atitudes dos professores em relação às capacidades autoavaliativas dos alunos. Aqui discutiremos essas quatro dimensões sucessivamente.

4.1. Percepção dos objetivos

O objetivo desta análise é verificar se os alunos conhecem os objetivos da lição, pois sem essa consciência, a autoavaliação adequada é dificultada. Após pedir que indicassem o que consideravam mais importante aprender (questão 1), também perguntamos qual conceito acreditavam que tirariam se fizessem a prova do CELPEBRAS naquele dia. A análise mostra que 5 dos 14 alunos (35%) indicaram a gramática ou um objetivo linguístico como foco principal. Isso sugere uma compreensão limitada dos objetivos comunicativos da unidade e indica que os alunos não veem claramente a relação entre objetivos linguísticos e comunicativos. Embora o aprendizado de elementos gramaticais seja importante, ele deve ser orientado para aplicação prática.

Na questão 3 “Se você ainda tivesse dois meses inteiros para se preparar para essa prova, o que você procuraria estudar mais para se sair bem?”.

A maioria dos participantes indicou que priorizaria os aspectos linguísticos, como demonstrado nos seguintes trechos:

Eu me preocuparia mais com a conjugação [...] (A1).

Eu procuraria um professor de português para falar, estudar a gramática e a conjugação (A3).

Eu estudaria mais [...], o vocabulário, os pontos gramaticais e a conjugação (A4).

O subjuntivo, as expressões, as interjeições, frases complexas e vocabulário (A5).

Eu treinaria mais a escrita [...] e devo também melhorar meu vocabulário (A6).

Para me sair bem eu estudaria mais a gramática, a concordância dos tempos verbais (A8).

Se tivesse [...] eu procuraria estudar mais pronomes e a conjugação (A12).

Eu procuraria estudar mais conjugação e gramática (A13).

A análise revela que alguns alunos fazem menções vagas às modalidades que estudariam, como produção oral ou escrita e gêneros textuais. Isso indica que, embora

reconheçam a importância de diferentes habilidades linguísticas, sua compreensão sobre os objetivos específicos da unidade ainda é imprecisa:

> *Se tivesse [...], eu procuraria melhorar meu jeito de falar e de escrever também (A2).*
>
> *Eu procuraria estudar mais os gêneros textuais do CELPE-BRAS e as provas orais (A7).*
>
> *Escrever e reescrever e falar muito com as pessoas (A9).*
>
> *Eu procuraria muitas palavras e seus significados [...] A10.*
>
> *Eu procuraria estudar mais a estrutura dos gêneros textuais (A11).*
>
> *Eu vou procurar o gênero textual para estudar mais e também ler mais e escrever mais [...] (A14).*

A gramática continua sendo vista como o elemento mais relevante a ser estudado. De maneira geral, pode-se inferir que esses alunos enfrentam dificuldades em identificar os conteúdos que devem priorizar.

4.2. Representações e hábitos dos alunos relativamente às suas capacidades de autoavaliação.

Para avaliar o desempenho de aprendizagem, foi apresentada a questão nº 2, solicitando que justificassem a resposta à seguinte pergunta: "Se você fosse fazer, hoje, a prova do Celpe-Bras, que conceito você acha que tiraria? Insuficiente, regular, ótimo, excelente. Justifique". Seis estudantes (A1, A2, A6, A11, A12 e A14) responderam que tirariam o conceito regular. Três aprendizes (A3, A8 e A10) justificaram seus conceitos, variando entre regular e ótimo, com base no fato de que consegue entender e falar português, percebe avanços no aprendizado e sente confiança ao realizar as tarefas propostas. Dois aprendentes (A4 e A5) se deram entre insuficiente e regular, justificando que ainda não estariam prontos, como podemos ver neste exemplo: "*[...] eu teria uma nota entre insuficiente e regular porque agora minhas estruturas das produções escritas não estão prontas, eu devo melhorar" (A4).*

Apenas dois alunos se avaliaram de forma positiva, atribuindo a si mesmos os conceitos *Bom* e *Excelente*, porém sem apresentar justificativas claras para suas respostas, como podemos ver abaixo:

> *"Se eu fosse fazer hoje a prova do CELPE-BRAS com o conteúdo mencionado, tiraria ótimo" (A13).*
>
> *"Excelente, porque vou ter todas as armas" (A9).*

Somente um estudante (A7) mencionou que tiraria insuficiente e relaciona seu nível à falta de empenho pessoal: *"Na verdade, acho que eu tiraria insuficiente porque o meu trabalho de agora não é muito bom, eu devo trabalhar mais".*

Com o objetivo de avaliar o nível de consciência dos alunos sobre seu desempenho, elaboramos a questão nº 4: "Você sempre consegue dizer como está seu próprio desempenho, quando produz ou entende algo em sala de aula?" E ela é completada pela questão 5: "Como você faz para saber se está se saindo bem?".

A maioria dos alunos (A1, A2, A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10, A12, A13 e A14) pensa que são capazes de avaliar o seu desempenho de aprendizagem do português. Somente dois alunos (A5 e A11) disseram que não se sentem capazes de avaliar o próprio desempenho, porém sem fornecer uma justificativa clara.

Para analisar o que os estudantes relatam sobre suas estratégias de autoavaliação, foi elaborada a questão 5: "Como você faz para saber se está se saindo bem?". Os entrevistados mencionaram diversas estratégias, como correção do professor, realização de exercícios e simulados, opinião de terceiros e autoavaliação. Entre os 14 alunos, 8 relataram usar os resultados das atividades realizadas em sala de aula, 4 destacaram a opinião de terceiros, e 2 afirmaram que se autoavaliam (A12 e A14).

A análise revela que a estratégia mais comum está vinculada às atividades didáticas: 8 estudantes (A1, A2, A4, A5, A6, A9, A11 e A13) utilizam o cotidiano das aulas como parte do processo de avaliação formativa. Já 4 alunos (A3, A7, A8 e A10) ainda dependem de informações externas, como opiniões de terceiros, para formar suas conclusões. Essa dependência de provas ou feedback de colegas e professores indica dificuldade em realizar autoavaliações, demonstrando falta de clareza sobre seu progresso e comprometendo sua capacidade de regular o próprio aprendizado.

Para identificar as crenças dos alunos sobre a autoavaliação, nós fizemos a seguinte pergunta (questão 12): "Você acredita que é possível um aluno de PLE se autoavaliar?". A análise mostra que 13 aprendentes concordam com a importância da autoavaliação, enquanto apenas um (A4) acredita que a avaliação do professor é superior, justificando: "*Para dizer a verdade, eu não sei, eu acho que o ponto de vista do professor é melhor (A4)".* O aluno, nesse caso, parece basear sua autoavaliação mais no julgamento do professor do que em sua própria avaliação. Ao analisar essa resposta, podemos inferir que ele não consegue realizar essa avaliação de forma independente, como mencionamos anteriormente. Essa resposta sugere que o aluno depende mais do julgamento externo do professor do que de sua própria análise, reforçando a dificuldade em realizar uma autoavaliação.

Os estudantes que reconheceram a relevância da autoavaliação apontaram como principal motivo a responsabilidade pela própria aprendizagem, destacando que esse processo pode ser desenvolvido por meio do autoconhecimento. Essa visão reflete um entendimento mais autônomo e participativo no processo de aprendizagem.

> *Sim, porque a gente já sabe muitas coisas em português, daí ele pode se autoavaliar (A3). Acredito que sim. Só ele sabe o que escreveu ou o que falou e pode realmente ver onde errou (A6).*

> *Eu acredito que todos os alunos deveriam se autoavaliar porque tudo depende de você (A14).*

4.3. Representações e hábitos relativamente ao desenvolvimento de capacidades avaliativas

Para investigar as representações dos alunos sobre como aprimorar suas competências de autoavaliação, apresentamos a pergunta nº 6: "O que lhe ajudaria mais a se situar em relação às expectativas feitas em cada lição?". As respostas foram bastantes variadas: 2 aprendentes (A4 e A5) consideram as rodas de conversas importantes para o processo de aprendizagem:

> *"Eu acho que o bate papo ajudaria mais para se expressar, ter ideias e falar em português" (A4).*

Quatro alunos (A1, A2, A6 e A14) mencionaram as atividades didáticas (exercícios, conjugação de verbos e lista de vocabulário). Somente um aprendente respondeu músicas e filmes: *"Acho que a música por exemplo, filme para sair da rotina, animação infantil também para não esquecer da lição" (A12).*

E outro estudante não respondeu de forma clara:

> *"Eu acho que me ajuda a melhorar meu português e para uma melhor compreensão" (A9).*

Seis estudantes de 14, responderam a ajuda do professor (A3, A7, A8, A10, A11 e A13). Com base nas respostas à pergunta, constatamos que os aprendentes apresentam percepções variadas sobre o que poderia contribuir para o aprimoramento de sua capacidade de autoavaliação.

Para a questão 7: "Quando seus colegas produzem em português, na sala de aula, você se considera apto a avaliar e corrigir a produção desses colegas? Você costuma fazer isso?". Nós obtivemos o seguinte resultado: 9 aprendentes se consideram aptos para corrigir os colegas (A2, A3, A5, A7, A9, A10, A12, A13 e A14). 4 estudantes não se sentem preparados para corrigir os colegas:

> *"Não me sinto apto porque eu mesmo tenho insuficiente e às vezes tenho dúvida" (A1).*
> *"Eu não tenho esse costume, visto que eu acho que eu sou também uma aluna [...]" (A8). "[...] eu não me considero apto para avaliar e corrigir a produção desses colegas" (A4).*
> *"Não me considero apto, mas eu sempre corrijo os colegas [...]" (A11).*
> Somente 1 aprendente respondeu realizar a correção dos colegas às vezes: *"Às vezes eu acabo fazendo isso porque gosto de ajudar quando estou me saindo melhor do que eles numa prova ou tarefa" (A6).*

Observa-se, no entanto, uma diferença significativa entre a quantidade de aprendizes que afirmam ser capazes de autoavaliar seus colegas e aqueles que realmente têm o hábito de fazê-lo. 6 estudantes disseram que costumam avaliar e corrigir (A3, A17, A9, A10, A11 e A14). E 3 alunos responderam "às vezes", porém sem dar mais explicação (A2, A4 e A6). 5 estudantes (A1, A5, A8, A12 e A13) disseram que não têm o hábito de

avaliar seus colegas. Nas justificativas apresentadas, um aprendente revela sentir-se desconfortável com essa prática, como se isso expusesse os colegas:

> *"[...] é melhor que um professor faça isso para não deixar aquele colega com medo de falar na frente" (A8).*

Esse comentário indica que a avaliação é percebida mais como um julgamento, algo desconfortável para o aprendiz, em vez de ser vista como uma ferramenta essencial para o aprendizado.

Para verificar se os aprendizes percebiam seu progresso no aprendizado do português, aplicamos a seguinte pergunta nº 11: "Você consegue perceber se houve progresso na sua aprendizagem do PLE desde o início do semestre? Como estava? Como está? Justifique". Todos os aprendizes respondem de forma positiva quanto ao progresso no aprendizado do PLE. Alguns deles justificam suas respostas destacando o avanço em suas habilidades comunicativas:

> *"Muito, no início não sabia nem falar, nem ler e nem ouvir e agora posso ter até uma conversa" (A5).*
> *"Consigo sim, porque agora posso me comunicar durante um tempo indeterminado com qualquer brasileiro e posso escrever de boa forma" (A6).*
> *"Sim, no início eu não sabia nada em português, mesmo para falar ou outras coisas, mas agora eu falo e posso ter uma conversa com uma outra pessoa" (A7).*

Esses trechos mostram que os aprendizes relacionam seu progresso no aprendizado da língua portuguesa ao desenvolvimento de suas habilidades orais. Eles expressam uma satisfação pessoal com os avanços que alcançaram nessa área.

4.4. Percepção dos alunos sobre a prática de autoavaliação proposta pelos professores

Por fim, o quarto aspecto abordou o que, no trabalho dos professores, favorece a autoavaliação. Perguntamos aos alunos se seus professores incentivam a autoavaliação entre eles, por meio da questão nº 8: "Seus professores de PLE encorajam atitudes como essas em sala de aula?".

Quase 100% dos estudantes responderam que os professores encorajam a autoavaliação entre os colegas, somente um aprendente respondeu negativamente, porém sua justificativa não é clara:

> *"Eles não encorajam, mas também não falam contra, o que quer dizer que eles concordam" (A11).*

Quanto à identificação dos objetivos da unidade, formulamos a questão nº 10: "Seus professores costumam analisar os objetivos de cada aula com a turma? justifique". Todos os alunos (100%) reconheceram a preocupação dos professores de PLE em relação à compreensão dos objetivos da unidade, o que evidencia que essa preocupação está realmente presente na sala de aula. Alguns mencionam que os professores discutem os

objetivos logo no início e ao término da aula para confirmar se os objetivos foram alcançados:

> *"Sim, meus professores costumam analisar os objetivos de cada aula, cada final de lição os professores perguntam para saber se a gente conseguiu a lição" (A12). "Sim, eles fazem isso muito. E pessoalmente acho que isso ajuda bastante, retornando nos objetivos de cada aula na hora do encerramento" (A10).*

Pode-se concluir que os professores costumam chamar a atenção dos alunos tanto para a importância de se avaliarem mutuamente quanto de se autoavaliarem, e que o interesse deles pelos objetivos está relacionado a essas práticas de autoavaliação.

5. Considerações finais

Para as considerações finais deste estudo, apresentamos primeiramente uma síntese do trabalho. Em seguida, os nossos objetivos, a fim de confrontá-los com os resultados obtidos com a análise dos nossos dados.

Este estudo buscou compreender as representações e práticas de autoavaliação dos estudantes de Português como Língua Estrangeira (PLE) vinculados ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Inicialmente, apresentamos os fundamentos teóricos que embasaram nossa pesquisa, destacando autores como Nunziati (1990), Allal (1993), Perrenoud (1991) e Pillonel e Rouiller (2002). Em seguida, analisamos os dados coletados por meio de um questionário aplicado aos aprendentes, com o objetivo de confrontar os resultados obtidos com os objetivos propostos.

Os resultados revelaram que, embora a prática da autoavaliação seja incentivada no curso de PLE, muitos alunos ainda enfrentam desafios em aplicá-la de forma efetiva. Observouse que parte dos aprendentes associa a avaliação principalmente à gramática, demonstrando uma visão limitada dos objetivos comunicativos propostos nas aulas. Além disso, enquanto alguns alunos conseguem identificar seus avanços e refletir sobre seus desempenhos, outros ainda dependem fortemente de feedback externo, como opiniões de colegas e professores, o que indica uma dificuldade em regular sua própria aprendizagem de maneira autônoma.

A análise dos questionários também destacou que os professores desempenham um papel crucial no incentivo à autoavaliação e na promoção de uma maior consciência sobre os objetivos de aprendizagem. No entanto, é necessário um esforço contínuo para integrar práticas pedagógicas que ajudem os alunos a desenvolverem habilidades reflexivas e a utilizarem a autoavaliação como uma ferramenta para identificar dificuldades, ajustar estratégias e alcançar melhores resultados no aprendizado do português como língua estrangeira.

Concluímos que a autoavaliação é uma prática essencial para o ensino de línguas, mas requer orientação clara e suporte constante para que os estudantes possam se apropriar desse recurso de maneira efetiva. Recomenda-se que futuros estudos explorem estratégias pedagógicas mais específicas para fortalecer as competências autoavaliativas dos alunos, especialmente em contextos multilíngues e multiculturais como o do PEC-G.

Assim, será possível aprimorar tanto a autonomia dos aprendentes quanto os resultados no processo de ensino-aprendizagem de PLE.

Referências

Allal, Linda. 1993. Régulations métacognitives: Quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In Linda Allal, Daniel Bain & Philippe Perrenoud (eds.), *Évaluation formative et didactique du français*, 81–98. Paris: Delachaux & Niestlé.

Allal, Linda. 2007. Régulations des apprentissages: Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In Linda Allal & Lucia Mottier Lopez (eds.), *Régulations des apprentissages en situation scolaire et en formation*, 7–23. Bruxelles: De Boeck.

Bonniol, Jean-Jacques & Michel Vial. 1997. *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck.

Brasil, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. 2020. *Documento base do exame Celpe-Bras*. Brasília: INEP.

Campanale, Françoise. 2001. Cours sur l'évaluation: Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation. Organisé par l'IUFM de Grenoble. 1–23.

Cunha, Myriam Crestian. 1998. A avaliação formativa: Estratégia didática para o ensino/aprendizagem da língua materna. *Moara* 9. 105–113.

Cunha, Myriam Crestian. 2006. Nem só de conceitos vivem as transformações: Equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 6(2). 59–77.

Cuq, Jean-Pierre. 2007. La problématique de l'évaluation en didactique des langues. Conférence présentée aux Journées de réflexion. http://cfcceg.org/IMG/pdf/Conference_JP_Cuq.pdf (10 Junho, 2023.)

Fernandes, Domingos. 2006. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação* 19. 21–50.

Hoffman, Jussara. 2005. *Avaliar para promover: As setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação.

Melo, Kelly Cristina Maragliani. 2009. *Modalidades de avaliação da aprendizagem e suas relações com o ensino/aprendizagem de língua materna*. Belém: Universidade Federal do Pará MA thesis.

Nunziati, Georgette. 1990. Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques* 208. 47–64.

Perrenoud, Philippe. 1991. Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.

Perrenoud, Philippe. 1998. *L'évaluation des élèves: De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles: De Boeck.

Pilloud, Marlyse & Jean Rouiller. 2002. Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant. *Résonances* 7. 28–31.

Sanmartí, Neus. 2009. *Avaliar para aprender*. Trans. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed.

Vial, Michel. 1991. Évaluer n'est pas mesurer. *Cahiers Pédagogiques* 256. 16; repris dans le numéro hors série, *L'évaluation*, 34–35.

Vial, Michel. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation: Méthodes, dispositifs, outils*. Bruxelles: De Boeck.

Wegmuller, Edith. 2002. L'auto-évaluation pour développer l'autonomie. *Résonances* 1. 10–12.

A BOLSA AMARELA: UM BOCADO DE INTENSIFICAÇÃO

A BOLSA AMARELA: A BIT OF INTENSIFICATION

Ana Ligia Scaldelai Salles
Estudos Linguísticos, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/IBILCE, São José do Rio Preto, Brasil
ana.scaldelai@unesp.br
ORCID: 0000-0001-6922-7180

Resumo
A Bolsa Amarela, de Lygia Bojunga, é um clássico da literatura infantil brasileira, publicado em 1976, durante a Ditadura Militar, que aborda temas sensíveis como a repressão das vontades infantis pelo mundo adulto e a desigualdade de gênero. A narrativa conta a história de Raquel, uma menina que guarda simbolicamente três desejos — crescer, ser menino e ser escritora— em uma bolsa amarela, objeto central que representa suas aspirações e angústias. Ao longo da obra, Bojunga utiliza diversas estratégias de intensificação, como advérbios, afixos, expressões idiomáticas e quantificadores, para reforçar os sentimentos, pensamentos e desejos da protagonista. Esses recursos linguísticos desempenham um papel fundamental na construção do significado e na representação das transformações internas da personagem. A pesquisa, embasada na Linguística Funcional Centrada no Uso (Bybee, 2010, 2015; Traugott & Trousdale, 2013; Hilpert, 2014), propõe que as estratégias de intensificação são essenciais para expressar a subjetividade de Raquel e comunicar suas experiências ao leitor. Combinando a análise literária com conceitos da linguística funcional, o estudo oferece uma abordagem inovadora ao explorar como a intensificação contribui para a construção de sentidos na obra. Dessa forma, a pesquisa fomenta discussões sobre o papel da linguagem no discurso literário e suas implicações cognitivas e sociais.

Palavras-chave: literatura; intensificação; funcionalismo.

Abstract
A bolsa amarela, by Lygia Bojunga, is a classic of Brazilian children's literature, published in 1976 during the Military Dictatorship, which addresses sensitive themes such as the repression of children's desires by the adult world and gender inequality. The narrative tells the story of Raquel, a girl who symbolically hides three wishes — to grow up, to be a boy, and to become a writer — in a yellow bag, a central object representing her aspirations and anxieties. Throughout the story, Bojunga employs various intensification strategies, such as adverbs, affixes, idiomatic expressions, and quantifiers, to emphasize the protagonist's feelings, thoughts, and desires. These linguistic resources play a key role in meaning construction and in representing the character's internal transformations. The research, based on Usage-Based Functional Linguistics (Bybee, 2010, 2015; Traugott & Trousdale, 2013; Hilpert, 2014)), suggests that intensification strategies are essential for expressing Raquel's subjectivity and conveying her experiences to the reader. By combining literary analysis with functional linguistic concepts, the study offers an innovative approach, exploring how intensification contributes to meaning- making in the narrative. Thus, the research promotes discussions on the role of language in literary discourse and its cognitive and social implications.

Keywords: literature; intensification; funcionalizem.

1. Para começo de conversa

Reconhecido como um clássico da literatura infantil, *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga Nunes, foi publicada em 1976, em meio à Ditadura Militar no Brasil, a qual durou cerca de 20 anos, entre 1964 e 1985. A obra apresenta-se como porta-voz de questões sociais como a estrutura familiar, a repreensão da criança pelo adulto, o papel da mulher na sociedade, questões vivenciadas ainda hoje. Instalada em 1964 após um golpe de Estado que depôs João Goulart, a Ditadura Militar foi um regime autoritário caracterizado pela suspensão de direitos civis, censura, repressão política, tortura e cerceamento das liberdades.

Liderado por generais com o pretexto de combater o comunismo e restaurar a ordem, o regime começou a declinar na década de 1980 devido à pressão popular, crises econômicas e perda de apoio, terminando em 1985 com a eleição de Tancredo Neves. É nesse contexto sócio-histórico e político, portanto, que a autora se insere e dá vida à protagonista, Raquel, e aos outros personagens, por meio de um mundo alegórico em que personagem e atitudes aparentemente inocentes possuem um alto e sutil teor ideológico, reverberando como uma maneira de trazer à tona temas reprovados na época. A obra não compõe uma ideologia explicitamente feminista, no entanto é notório seu forte senso de justiça social e de crítica às desigualdades de gênero nessa e em outras criações.

Sendo assim, por criticar a ideologia dominante da época com uma linguagem acessível ao público infantojuvenil, a autora atrai leitores de todas as idades por justamente, como bem pontua Matozo (2014: 3), "repensar a forma de ver o mundo e pensar o quanto melhor seria se houvesse na construção desse uma participação efetiva, respeitosa e igualitária, tanto de mulheres quanto de homens". De maneira conseguinte, para dar voz às suas reflexões, Bojunga cria personagens críticos, questionadores, conscientes, como o galo Afonso, que desafia as normas sociais com um forte desejo de liberdade e determinação em lutar por seus ideais. Já a família da Casa de Consertos, valoriza o apoio mútuo e a colaboração, reconhecendo a importância de cada membro para o bem-estar coletivo, promovendo um ambiente em que todos se sintam valorizados e parte integrante de um todo maior.

Uma das estratégias de transparecer essas características ao longo da narrativa, e de manifestar enfaticamente as vontades e os desejos da protagonista e dos antagonistas é por meio do processo da intensificação. Amplamente usada na fala ou na escrita, a intensificação é um recurso linguístico utilizado para aumentar a expressividade de uma ideia, enfatizar uma característica ou intensificar uma emoção, sensação, ou opinião em um enunciado, além de permitir que o falante ajuste o nível de intensidade de acordo com suas intenções comunicativas e com o impacto que deseja causar no interlocutor, como visto na fala do galo Afonso, exemplo 1, em que a construção "morrendo de sono", por meio de um processo metafórico, intensifica a ideia de cansaço extremo, comparando a sensação de sono profundo à morte.

1. – Posso não ter cara, mas tenho certeza que o meu coração é um coração de Afonso. – Bocejou, disse que tava morrendo de sono, e eu então fechei a bolsa pra ele dormir." (p.41)[15]

Fundamentado na Linguística Funcional Centrada no Uso, a partir de autores como Bybee (2010, 2015), Traugott e Trousdale (2013) e Hilpert (2014), o intuito deste trabalho é, mediante as funcionalidades comunicativas e os processos cognitivos, categorizar e analisar, conforme classificação postulada por Roels (2024), as estratégias de intensificação que percorrem a narrativa. Dentre elas estão advérbios, afixos, expressões idiomáticas, nomes quantificadores, entre outros. Mais do que aferir isoladamente ou dentro da sentença o papel das estratégias, será analisar sua relevância na construção do sentido da obra, uma vez que a hipótese é de que a grande quantidade de estratégias de intensidade funcionara como uma imprescindível ferramenta para extravasar os pensamentos, os sentimentos e as vontades da protagonista, enquanto passava por uma transformação interna.

O artigo se divide nas seguintes seções: "Para começo de conversa" apresenta o tema e os objetivos do estudo, enquanto "Literatura de resistência" trata do enredo e do contexto da obra. "Uma abordagem centrada no uso" discute as teorias que sustentam a pesquisa, e "A intensificação tintim por tintim" descreve o processo de intensificação e apresenta um modelo de classificação dos intensificadores utilizados no livro. A seção "Lutando por seus ideais" retoma as informações e apresenta possíveis explicações sobre o uso demasiado de intensificação na história, enquanto "Referências" lista as fontes consultadas para assegurar a credibilidade acadêmica.

2. Literatura de resistência

A Bolsa Amarela pode ser considerada uma literatura de resistência, pois, implicitamente, se opõe a regimes opressivos, injustiças sociais, desigualdades e práticas autoritárias, promovendo a conscientização social e política. Ao questionar estruturas de poder, a obra dá visibilidade a grupos párias e estimula a reflexão crítica sobre as condições políticas, sociais e culturais. Com uma protagonista excluída até pelo próprio núcleo familiar, a narrativa oferece uma crítica à sociedade durante a Ditadura Militar no Brasil nos anos de 1964 a 1985, como forma de denunciar repressões e inspirar por liberdade e justiça.

Raquel, a protagonista da história, é uma criança extremamente inteligente e observadora que não aceita o que lhe é imposto. Ela inicia seu trajeto narrativo por meio de uma indagação acerca de seu nascimento:

> Um dia perguntei pra elas: "Por que é que a mamãe não tinha mais condição de ter filhos?" Elas falaram que a minha mãe trabalhava demais, já tava cansada, e que também a gente não tinha dinheiro pra educar direito três filhos, quanto mais quatro.
> Fiquei pensando: mas se ela não queria mais filho por que é que eu nasci? Pensei nisso demais, sabe? E acabei achando que a gente só devia nascer quando a mãe da gente quer ver a gente nascendo. (Bojunga, 2010: 11-12)

[15] Todos os exemplos foram retirados da obra *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. Conferir na seção Referências.

Nesse percurso, a garota se sente deslocada e excluída dentro de sua própria família, pais e irmãos, sendo frequentemente ignorada e silenciada por conta de sua idade. Ela percebe que suas opiniões e desejos não são valorizados ou levados a sério, sendo tratada como uma figura secundária em um ambiente onde os adultos têm autoridade e controle sobre ela. No ponto de vista de Raquel, se fosse adulta, seria tratada com mais respeito e teria sua voz ouvida, o que a leva a desejar crescer rapidamente para conquistar o direito de expressar suas ideias e ser reconhecida como alguém com valor e identidade própria.

Além disso, como nota-se abaixo, em uma conversa com seu irmão, a garota deixa explícito que se tivesse nascido homem sua vida seria muito melhor.

> – É, sim. Vocês podem um monte de coisas que a gente não pode. Olha: lá na escola, quando a gente tem que escolher um chefe pras brincadeiras, ele sempre é um garoto. Que nem chefe da família: é sempre o homem também. Se eu quero jogar uma pelada, que é o tipo do jogo que eu gosto, todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa pra homem; se eu quero soltar pipa, dizem logo a mesma coisa. É só a gente bobear que fica burra: todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! (Bojunga, 2010: 16-17)
> –

Assim, através da perspectiva infantil, a autora oferece uma reflexão crítica sobre uma sociedade patriarcal que considera a mulher como inferior ou subordinada ao homem, em que os papéis de gênero são rigidamente definidos, e as mulheres são frequentemente limitadas a papéis tradicionais, como cuidados domésticos e criação de filhos, enquanto são desencorajadas a buscar carreiras ou interesses fora desses papéis. Elas podem, ainda, ser criticadas ou julgadas com base em padrões de comportamento ou aparência impostos pelo patriarcado, como o valor estético ou a conformidade com normas tradicionais de feminilidade.

É por meio da dicotomia entre fantasia e realidade que Lygia Bojunga trabalha tais temas dentro do enredo, especificamente, através das três vontades que se encontram no âmago da protagonista, sendo elas ser gente grande, ser menino e ser escritora. Até ser escritora, aparentemente um desejo simples, é podado pela família de Raquel, como é possível observar a seguir no diálogo entre Raquel e seu irmão:

> – Puxa vida, quando é que vocês vão acreditar em mim, hem? Se eu tô dizendo que eu quero ser escritora é porque eu quero mesmo.
> – Guarda essas ideias pra mais tarde, tá bem? E em vez de gastar tempo com tanta bobagem, aproveita pra estudar melhor. Ah! e olha: não quero pegar outra carta do André, viu? (Bojunga, 2010: 18)

Nesse momento, Raquel deseja encontrar um lugar onde possa guardar suas três vontades de forma que ninguém as veja, pois não quer ser motivo de riso para os adultos, já que não a compreendem e não a levam a sério. A bolsa amarela serve exatamente como esconderijo para os seus desejos. Ela foi um presente de sua tia Brunilda, que, por gastar demais com artigos usando o dinheiro que recebia do tio Júlio, já que ele não a deixava trabalhar fora, costumava doar os itens mais antigos para a família de Raquel. Tristemente, a garotinha nunca era contemplada com nenhuma peça, tendo como justificativa o fato de que as roupas eram para adultos, podendo vesti-las depois que seus irmãos ou pais as usassem “até pifar” (p.26), somente, então, ela teria chance de utilizá-

las.

Entretanto, com a bolsa foi diferente, já que nenhum integrante da família a quis. Ela era amarela, que, segundo Raquel, é a cor mais bonita – às vezes um amarelo forte, outras fraco, talvez por estar desbotado, ou por não querer ser sempre igual –, grande, parecendo uma sacola – talvez porque ela também era como Raquel, que não gostava de ser pequena – com vários bolsos e um tecido que esticava, podendo guardar muita coisa. Após colocar um fecho na bolsa, guardar seus desejos, e outras coisas mais, "a arrumação tinha ficado legal. [Suas] vontades tavam presas na bolsa amarela, ninguém mais ia ver a cara delas" (p.31).

Dessa forma, a bolsa amarela "presentifica a metáfora do inconsciente infantil" (Schneider, 2010: 3), podendo, também, ser considerada como o "ventre materno, lugar de refúgio, de protecção e de transformação" (Cristófano, 2011: 73), ou, ainda, uma alegoria para representar a mente do indivíduo que recebe as ordens e imposições da sociedade e do governo[16]. Com ela, Raquel vive suas aventuras junto de outras personagens reais e imaginárias, sendo sua família, o galo Afonso, o galo Terrível, a Guarda-Chuva, o Alfinete de Fraldas e o pessoal da Casa de Consertos, cada qual com suas particularidades e simbologias. O galo Afonso representa o desejo de lutar pelos seus ideais, e seu primo, o galo Terrível, remete aos conflitos de Raquel, que não aceita uma única forma de pensamento.

Já a Guarda-Chuva, por desejar ser grande e pequena ao mesmo tempo e ainda ser mulher, vai contra a vontade da protagonista, ajudando-a no processo de autoaceitação de sua própria condição de vida. O Alfinete de Fraldas é a alegoria da infância de Raquel, do modo como é tratada e do modo como se sente perante à sociedade, e, por fim, a Casa dos Consertos é o ideal de família alimentado pela menina. Isso posto, conforme pontua Silva e Magalhães (2017: 48), as soluções para os conflitos de Raquel surgem através das experiências vividas pelos personagens que ela cria, os quais passam por um processo de aceitação dos fatos e compreensão do mundo ao seu redor.

O capítulo IX intitulado *A Casa dos Consertos* é de suma importância, pois é a partir dele que a protagonista vivenciará experiências que mudarão seu modo de pensar. Nesse local, Raquel entra em contato com uma família composta por quatro pessoas – pai, mãe, filha e avô – em que todos os membros desempenham as mesmas funções, seja estudar, cozinhar, limpar, consertar, ou se divertir, revelando a importância da cooperação e da empatia na construção de relações mais saudáveis e igualitárias. Independentemente da idade ou sexo, todos têm o poder de decisão, assim como condições de executar as mesmas tarefas, configurando a perfeita organização familiar e social (Cristófano, 2011: 81), como observa-se adiante na conversa entre Raquel e a garota da Casa.

> – Não tem sempre uma porção de coisas pra resolver? Quem é que resolve?
> – Nós quatro. Pra isso todo dia tem hora de resolver coisa. Que nem ainda há pouco teve hora de brincar. A gente senta aí na mesa e resolve tudo que precisa. Resolve como é que vai enfrentar um caso que a vizinha criou; resolve se vai brincar mais do que trabalhar; resolve o que é que vai comer; quanto é que vai gastar em roupa, em comida, em livro; resolve essas transas todas. Cada um dá uma ideia. E fica resolvido o que a maioria acha melhor.
> - Você também pode achar?

[16] Agradeço ao Prof. Roberto Camacho pela contribuição desta interpretação.

> - Claro! Eu também moro aqui, eu também estudo, eu também cozinho, eu também conserto. Aqui todo mundo acha igual. (Bojunga, 2010: 114)
> -

Ao explorar as dinâmicas dessa casa, Raquel se depara com pessoas que desafiam as normas sociais e lhe oferecem novas perspectivas sobre autonomia, identidade e o valor do diálogo. Essa vivência foi crucial para seu desenvolvimento pessoal, pois permitiu que a protagonista enfrentasse seus próprios conflitos internos e compreendesse melhor o mundo ao seu redor, impulsionando sua busca por autoconhecimento e liberdade. A partir de então, entre outras reflexões, ela percebe que nem todas as famílias são iguais, que meninas também podem fazer atividades de garotos, que um chefe não é necessário, e que a união é possível, logo, Raquel aprende a superar suas vontades reprimidas, vide citação abaixo:

> Minha vida foi melhorando. Eu já não inventava muita coisa, meu pessoal não ficava tão contra mim. Comecei então a achar que ser menina podia mesmo ser tão legal quanto ser garoto. E foi aí que as minhas vontades deram pra emagrecer. Emagreceram, emagreceram, até que um dia eu pensei: daqui a pouco elas vão sumir. (Bojunga, 2010: 125)

Para Matozo (2014: 16), “Deixar as vontades irem é como um rito de passagem, que se concretizou com a evolução da personagem que deixou de ser criança. [...] Aceitar-se foi o passo primordial para Raquel conseguir sua libertação”. O final da história não é o já conhecido "felizes para sempre" dos contos maravilhosos, mas é aberto, com a certeza de que a menina aprendeu a lidar com seus desejos e amadureceu como pessoa (Navarro, 2008: 208): “a bolsa amarela tava vazia à beça. Tão leve. E eu também, gozado, eu também estava me sentindo um bocado leve.” (p.135). A narrativa culmina com a citação dessa frase, que, através do uso dos intensificadores – “à beça”, “tão”, “um bocado de” – , os quais serão analisados a seguir após exposição da abordagem teórica, revela ao leitor a verdadeira transformação interna da personagem.

3. Uma abordagem centrada no uso

Não há como dissociar língua e uso, uma vez que a língua ganha vida e significado real apenas quando é utilizada em contextos específicos por falantes reais, o que a torna um fenômeno inseparável de seu uso social, cultural e comunicativo. Assim, o uso da língua é influenciado por múltiplos fatores, como o contexto situacional, as intenções comunicativas dos falantes e as normas sociais e culturais vigentes, e deve ser analisada, conforme Bybee (2010), levando em conta os elementos internos e externos, além de reconhecer que a estrutura linguística deriva de processos cognitivos de domínio geral.

Isso significa que a compreensão e a produção de enunciados linguísticos dependem do conhecimento cultural compartilhado e do entendimento das regras sociais que regem a comunicação.

Partindo desse pressuposto, este artigo está ancorado na Linguística Funcional Centrada no Uso, que se fundamenta, em grande parte, nas pesquisas de Bybee (2010, 2015), Traugott e Trousdale (2013) e Hilpert (2014). Tais autores exploram, cada qual com suas particularidades, como os processos cognitivos e sociais moldam a gramática,

a relação entre o ser humano e o mundo sociocultural, e a flexibilidade do sistema linguístico influenciada por fatores semântico-cognitivos e discursivo-pragmáticos. Nesse viés, a abordagem enfatiza a função comunicativa da língua e a forma como os falantes a utilizam para alcançar objetivos específicos, ao invés de se concentrar nas regras abstratas da gramática.

Para Silva (2006: 67), a linguagem está "intimamente ligada a outros domínios cognitivos e interage com fatores ecológicos, psicológicos, culturais, sociais, comunicativos etc.", assim seu objetivo, além de interagir, será também de classificar, organizar e processar as informações semântico-pragmáticas. Os processos cognitivos de domínio geral, operantes em outros domínios que não só na linguagem, apresentados por Bybee (2010) de maneira estanque, mas intimamente relacionados, são memória enriquecida, *chunking*, associação transmodal, categorização e analogia. Eles mostram como o papel da experiência é crucial para pensar na cognição humana, no modo como o falante reconhece, organiza e entende o mundo a sua volta.

A memória enriquecida refere-se à capacidade de armazenar detalhes da experiência linguística, enquanto o chunking melhora o reconhecimento de padrões e o processamento de grandes volumes de informação. A associação transmodal integra diferentes modalidades sensoriais para formar uma percepção coesa, a categorização agrupa elementos similares, e a analogia cria conexões entre conceitos baseados em semelhanças. Esses processos desempenham um papel crucial no conhecimento gramatical dos falantes, que se desenvolve a partir da experiência linguística diária.

Nessa abordagem, a língua é constituída de construções, que são pareamentos de forma e significado, rotinizados na comunidade linguística e organizados em rede, onde novos elos e novos nós são continuamente estabelecidos. Trata-se, portanto, de uma rede dinâmica em que todas as entidades estão interconectadas e a unidade básica da língua é a construção, reconhecida não necessariamente como uma estrutura mais ampla, mas sim como um nó que cumpre um papel na língua, desde que abranja qualquer estrutura gramatical que envolva formato e sentido. Nesse viés, pode se apresentar como um morfema, uma palavra simples, derivada ou composta, um idiomatismo, um padrão esquemático, ou até mesmo um padrão discursivo, apesar deste último não ser aceito por todos os autores da abordagem.

Goldberg (2003) argumenta que o conhecimento de uma língua é construído a partir de uma rede de construções, onde, consoante Furtado da Cunha e Cezário (2023: 3), a experiência do falante com essas construções, incluindo variações, contextos sociais e significados, contribui para o *constructicon*, o total conhecimento linguístico do indivíduo. Nesse contexto, a corporificação, que relaciona o corpo com o mundo através da linguagem, e a experienciação, que se refere à vivência pessoal e à percepção, são fundamentais para entender como a linguagem se desenvolve e é moldada pela interação contínua com o ambiente.

A próxima seção examina, com base em passagens da obra, como o processo da intensificação é crucial para expressar o grau das interações, como a escolha e o uso da intensificação refletem tanto a experiência corporal quanto o contexto social do falante, além de apresentar uma possível classificação dos recursos de intensificação.

4. A intensificação tintim por tintim

Não é à toa que a intensificação é reconhecida como um fenômeno translinguístico, isto é, presente em todas as línguas naturais. Sua existência vai além de cumprir o papel de intensificar eventos, experiências, sentimentos, também é responsável por permitir que os falantes expressem nuances de significado, construam identidades e relacionamentos e engajem seus interlocutores de maneira mais eficaz, tornando a comunicação não apenas mais clara, mas também mais rica, dinâmica e persuasiva. Assim, constantemente, o falante busca convencer seu interlocutor sobre determinado ponto, fazendo com que o sistema linguístico espelhe tanto a estrutura de suas experiências quanto o conhecimento que possui.

Neves (1997: 20) reforça essa noção ao mencionar que durante a comunicação verbal, o falante e o destinatário têm informações pragmáticas, e ao dizer algo, o falante visa alterar a compreensão pragmática do destinatário com base em uma intenção comunicativa planejada. Isso ocorre porque, ao longo do dia, as ações e experiências vividas pelo falante não são idênticas, variando e diferenciando-se por diversas razões, como o contexto situacional, as emoções envolvidas, a relação entre os interlocutores e o objetivo da comunicação. Um dos elementos que contribuem para essa variação é a intensidade com que os eventos acontecem ou são percebidos (Costa, 2010).

Sobre a intensificação, Silva (2008) explicita que se trata de uma operação cognitiva que, motivada pela interação verbal, reforça uma ideia, seja ampliando ou reduzindo seu impacto além do nível considerado normal, podendo também intensificar uma noção que já possui um grau de intensidade. Nesse caso, a estrutura pode ser modulada de acordo com o propósito comunicativo: quando o falante deseja enfatizar um ponto específico, pode utilizar expressões mais intensas ou enfáticas; por outro lado, se o objetivo é suavizar ou atenuar uma mensagem, ele pode optar por uma linguagem menos intensa. Assim, há, na língua, algumas estratégias específicas que amplificam ou reduzem o grau de intensidade de uma mensagem, como advérbios, adjetivos, prefixos, sufixos, expressões idiomáticas, pontuação, entre outras.

Para exemplificar, a construção intensificadora “até dizer chega”, dependendo do contexto, pode expressar satisfação ou frustração com a quantidade de algo. No exemplo 2 a seguir, o trecho sugere que a pessoa não apenas dormia, mas o fazia de forma tão prolongada que chegava a um ponto de saturação ou exaustão.

1. Durante esse tempo que passou, a vida da Linha Forte não foi mole: como ela morava no pensamento do Terrível, e como ele sempre pensava a mesma coisa, a vida dela era chatíssima, não variava nunca. Então ela dormia pra passar o tempo. Dormia **até dizer chega**. (p.97-98)

A extensão ou a complexidade das estruturas formuladas irá depender do impacto que o falante deseja causar em seu destinatário (NEVES, 1997), ou seja, é muito provável que quanto mais extensa ou mais complexa uma representação linguística, mais intensidade e reforço são transmitidos. Essa explicitação reforça a ideia de que, se a língua apresenta duas ou mais formas para se referir a algo ou nomeá-lo, é porque cada uma delas atende a diferentes necessidades comunicativas, contextuais ou estilísticas. Nesse sentido, Goldberg (1995), pelo princípio da não-sinonímia, argumenta que se uma construção é sintaticamente diferente de outra, ela também deve ser diferente em termos

semânticos ou pragmáticos, ou seja, essas construções não são intercambiáveis, pois carregam significados distintos ou cumprem funções variadas em contextos específicos.

A coexistência de múltiplas formas linguísticas também reflete a complexidade e a flexibilidade da linguagem humana, que evolui para se adequar às necessidades sociais e culturais de uma comunidade de falantes, possibilitando uma comunicação mais rica e multifacetada. É justamente por esse motivo que *A bolsa amarela*, o livro aqui analisado, apresenta várias estratégias de intensificação com centenas de ocorrências, e que, a seguir, serão analisadas com base nos critérios de classificação listados por Roels (2024). Pelo fato de a língua ser viva e, portanto, intrinsecamente fluida e em constante transformação, não é possível encapsular todas as estruturas da língua em categorias fixas, por isso reconhece-se que certas construções poderiam ser classificadas em mais de um grupo, especialmente quando se trata de questões semânticas e pragmáticas, categorias essas que dependem de fatores interpretativos e contextuais.

Vale ressaltar que embora as estratégias de intensificação sejam apresentadas de forma isolada, por inúmeras vezes, no decorrer da narrativa, os intensificadores ocorreram juntos em um mesmo enunciado. Roels (2024) classifica as estratégias de intensificação segundo os níveis linguísticos (morfológico, lexical, semântico, sintático e prosódico) e quanto à modalização. Para iniciar, os recursos morfológicos contemplam as construções intensificadoras resultantes de processos de formação de palavras a partir de afixos – prefixo e sufixo – vistos, a título de exemplo, em "devagarinho", "ciscadinha", "rentinho", "embrulhão", "tempão", "superpesada", "supernervoso", entre outras como nos exemplos abaixo.

2. a vontade de escrever andou tão **magrinha** que já não pesava quase nada. (p.103)
3. O Afonso andava muito pensativo. Saía todos os dias, ficava fora um **tempão**. (p.103)
4. Eu carregava a bolsa pra tudo quanto é canto; quando as vontades engordavam, ela ficava **super**pesada (p.38)

Em 3, a palavra "magrinha" reduz a vontade de escrever a algo fragilizado e pequeno, quase insignificante, há também a presença do advérbio "tão" que enfatiza ainda mais a vontade, que se mostra quase esgotada. Já em 4, a linguagem coloquial em "ficava fora um tempão" com o uso do sufixo "-ão" transmite a ideia de que o galo passava longos períodos ausente. No exemplo 5, o adjetivo "superpesada" aumenta a percepção de peso, destacando que o conteúdo emocional ou simbólico da bolsa (as vontades da personagem) se torna esmagador quando "engorda," ou seja, quando as vontades ficam mais intensas ou difíceis de carregar.

Quanto aos recursos lexicais, a modificação acontece através de quantificadores ou formas adverbiais, substantivas, adjetivas e preposicionais. A autora menciona que este recurso constitui um paradigma mais aberto que o morfológico e forma um conjunto variado e abundante em contextos informais, pois através de formas prototípicas como os advérbios "muito" e "tanto", por exemplo, surgem várias formas que se caracterizam por sua natureza informal, como a ocorrência no livro de "um bando de", por exemplo. A seguir, as ocorrências ilustram essa categoria ao longo da obra.

5. "como é que você pode pensar **tanta** besteira, hem, Raquel?" (p.22)
6. Recortei e colei os papéis pra fazer dois rabos **bem** compridos. (p.131)
7. – Compra papel vermelho, vai ficar **um bocado** bonito no meio de tanto cinza. (p.126)

No exemplo 6, o uso da palavra “tanta” funciona como um intensificador, ampliando a quantidade ou o grau da "besteira" que Raquel estaria pensando, assim, em vez de apenas "pensar besteira," o termo "tanta" sugere que ela está pensando em uma quantidade excessiva ou absurda de coisas consideradas sem sentido ou impróprias. Por sua vez, em 7, o advérbio “bem” intensifica a característica dos rabos, que são "compridos", desse modo, ao adicionar "bem", o falante aumenta a ideia de comprimento, sugerindo que os rabos não são apenas longos, mas excepcionalmente ou visivelmente longos. A expressão "um bocado", no item 8, transmite a ideia de "muito" ou "bastante" e indica que o papel vermelho será muito bonito ou significativamente bonito, destacando-se no meio do "tanto cinza" mencionado.

O recurso semântico permite a gradação interna de uma palavra ao incorporar um elemento de intensidade diretamente no lexema, expressando um grau máximo de quantidade ou qualidade. Essa gradação pode ocorrer em diferentes categorias gramaticais, como substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, e não se limita a unidades simples, estendendo-se também a locuções ou expressões fraseológicas. Evidentemente, a intensificação favorece o uso de metáfora e de significado hiperbólico, os quais serão encontrados em construções que atendam a esta estratégia semântica, vistas, exemplificativamente, em “danado(a)”, “aquele(a)”, “pra burro”, “pra morrer”, “à beça”, “de boca aberta”, “ser fogo”, entre outras. Os exemplos de 9 a 12 adiante evidenciam a ocorrência desse recurso.

8. *A casa tinha um quintal com **milhões de** coisas, tinha até galinheiro. (p.19)*
9. **Pensei pra burro**. Acabei resolvendo que ia lutar pelas minhas ideias. (p.35)
10. E eu fiquei pensando que fazia uma **bruta** diferença a gente ter amigo. (p.125)
11. Rebentaram o barbante, rasgaram o papel, tudo se espalhou na mesa. Aí foi **aquela** confusão. (p.24)

A expressão hiperbólica “milhões de” no exemplo 9, embora não seja literal, seu uso enfatiza a ideia de que o quintal estava repleto de objetos, criando uma imagem de abundância e diversidade. Quanto à construção “pra burro”, utilizada no enunciado 10, a ideia de intensidade deriva da metáfora associada à força física do animal “burro”, tradicionalmente usado para trabalhos árduos em lavouras, sugerindo que o personagem pensou de maneira exaustiva ou profunda, assim como o trabalho físico realizado pelo animal. Em 11, a palavra “bruta” sugere algo grande, intenso, ou significativo, enfatizando a grande relevância de se ter um amigo; já o pronome demonstrativo “aquela”, no exemplo 12, cria um efeito de destaque e evidencia que a confusão foi especialmente notável ou memorável, evocando uma situação caótica que se sobressai por sua intensidade ou desordem.

Por sua vez, o recurso sintático decorre de estruturas comparativas, superlativas e exclamativas, além da repetição de palavras ou de estruturas sintáticas, como observado abaixo. Vale destacar que o número de vezes que a palavra ou frase é repetida, depende exclusivamente dos objetivos expressivos do falante.

12. – Bom, tuas vontades foram enchendo **que nem** balão. (p. 81)
13. E de repente todo mundo tava lutando pra abrir a minha bolsa. **Minha. Minha. Minha!** (p. 77)

14. Passei de **contentíssima** pra contente só: nunca ia poder bater papo com a Guarda-Chuva; tudo que ela dizia o Afonso ia ter que traduzir. (p. 52)

No exemplo 13, a construção comparativa “que nem” sugere que as vontades da personagem cresceram de maneira rápida e expansiva, assim como um balão que se infla até quase estourar. A repetição “Minha. Minha. Minha!” no enunciado 14 reflete uma intensificação possessiva, expressando com ênfase o sentimento de pertencimento ou propriedade, por consequência, a repetição sublinha a urgência, a insistência e a força com que a personagem reivindica a bolsa como algo exclusivamente dela. O uso da forma superlativa “Contentíssima” no exemplo 15 intensifica o grau de contentamento da personagem, indicando que ela estava extremamente feliz, porém, em contraste, a passagem de "contentíssima" para "contente só" demonstra uma redução abrupta na intensidade do sentimento, ressaltando a frustração ou decepção que ela sente ao perceber que não poderá conversar livremente com a Guarda-Chuva.

O recurso prosódico diz respeito à pronúncia marcada, ao tom elevado de voz, à pronúncia silábica e ao alongamento fonético tanto de vogal quanto de consoante. Roels (2024), norteada por autores como Briz Gómez (1996; 2017), Arce Castillo (1999) e Albelda Marco (2007), defende que o recurso prosódico desempenha um papel importante na intensificação de significados. Apesar deste recurso ser muito mais presente na oralidade em comparação à escrita, foram encontradas quatro ocorrências no decorrer da narrativa, a saber:

15. – Eu disse **che-ga**! (p.76)
16. ***POR FAVOR****, sim? (p.14)*
17. *Mas você pediu **POR FAVOR**, e fica uma coisa um bocado chata não atender um favor* (p.14)
18. – Coitada coisa nenhuma: desceu no macio, devagarinho, voando um pouco pra cá, pra lá, vendo a vista, sentindo o vento na cara; desceu que nem paraquedas. E **a-do-rou**! (p.121)

Nos exemplos 17 e 18, a escrita da palavra “POR FAVOR” em letras maiúsculas intensifica o tom de súplica ou insistência, enfatizando o quanto a personagem deseja ou precisa de algo, refletindo um pedido que não é apenas um simples favor, mas algo dito com urgência e apelo emocional, tornando difícil para o interlocutor negar o pedido sem parecer insensível ou rude. Já em 16 e 19 ocorre a silabação das palavras “chega” e “adorou”, em que naquela a separação das sílabas intensifica o comando ou a ordem da personagem para que algo pare imediatamente, sugerindo uma impaciência ou exasperação crescente, como se a personagem estivesse no limite de sua tolerância, e, nesta, a separação enfatiza que a experiência descrita foi não apenas agradável, mas extremamente prazerosa, destacando o quanto a personagem realmente gostou da situação, quase como uma celebração do momento.

Finalmente, o recurso modal reflete o julgamento ou atitude do falante em relação ao conteúdo representado, ajudando a transmitir pontos de vista e emoções, e a expressar a certeza ou compromisso com o conteúdo. Intensificadores modais aumentam a força ilocucionária, afetando a intensidade da intenção ou atitude comunicada. Eles operam tanto no nível subjetivo, reforçando a perspectiva do falante, quanto no nível intersubjetivo, ajustando a atitude em relação aos interlocutores.

As expressões "de jeito nenhum" e "puxa vida" nos exemplos 20 e 21 intensificam a modalização, porque enfatizam a força emocional e a intensidade dos sentimentos ou juízos expressos pelos falantes. No item 20, Raquel enfatiza com veemência que algo é completamente inaceitável ou impossível. Em 21, "puxa vida" é uma interjeição que demonstra cansaço e frustração para a garota, além de indicar que a questão abordada é significativa e merece atenção especial.

19. Mas as outras – as três que de repente vão crescendo e engordando toda a vida –, as, essas eu não quero mais mostrar. De jeito nenhum. (p.9)
20. todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo, que vocês é que vão ser chefe de família, que vocês é que vão ter responsabilidade, que – puxa vida! – vocês que é vão ter tudo. (p.17)

Apesar de a pesquisa não ser quantitativa, e sim qualitativa, foram catalogadas mais de 500 ocorrências de intensificadores em *A bolsa amarela*, fato que evidencia como o falante recorre à cognição, às suas experiências e ao corpo para comunicar eficazmente suas intenções, transmitindo com clareza as nuances do que deseja expressar. Sendo assim, os processos cognitivos de domínio geral são essenciais para a intensificação, pois ajudam os falantes a usarem expressões intensificadas com base em experiências anteriores, reconhecer padrões comuns, organizar graus de intensidade e criar experiências sensoriais impactantes ao ativar vários sentidos. A próxima seção traz possíveis justificativas do porquê a obra em questão valeu-se tanto de intensificadores em seu enredo.

5. Lutando pelas minhas ideias

Como explicitado, Lygia Bojunga, em *A bolsa amarela*, trabalha temas de elevada importância na sociedade tanto na época de publicação do livro, em meados à Ditadura Militar, quanto hoje em dia. Sem sobra de dúvidas, a autora, por meio de simbologias, elementos reais e imaginativos, pela protagonista Raquel e demais personas, deseja tratar acerca da importância da autoaceitação, da expressão dos desejos e do enfrentamento das imposições sociais. A obra explora o direito de cada indivíduo, especialmente das crianças e mulheres, de ter voz, de sonhar e de ser quem realmente é, independentemente das expectativas ou pressões da sociedade.

Por meio de uma linguagem típica do mundo infantil, com registros de informalidade, presença de neologismos, expressões idiomáticas e um bocado de intensificação, o enredo estabelece um jogo/diálogo cúmplice com o leitor (Schneider, 2010: 2), em que ele é convidado a responder perguntas e a opinar em alguns momentos, evidenciando o desejo de aproximação e intimidade entre narrador e leitor. Para tanto, uma das maneiras que o falante tem para interagir com seu interlocutor é através da intensificação de eventos, vontades, experiências e afins, variando em conformidade com sua intenção comunicativa (Scaldelai, 2020: 114). Em histórias, relatos ou discursos, os intensificadores podem ser usados para criar suspense, surpresa ou excitação, mantendo o ouvinte engajado e emocionalmente envolvido.

Assim, os recursos de intensificação, listados aqui como morfológicos, lexicais, semânticos, sintáticos, prosódicos e modais, são importantes para capturar e manter a

atenção do interlocutor, além de ajudar a tornar a comunicação mais dinâmica e vívida, evitando que o discurso se torne monótono ou pouco interessante. Além disso, outra explicação para a escolha da utilização de tantos intensificadores foi o fato de a autora querer dar voz à sua protagonista, a qual enfrenta desejos que a sociedade reprime, como o desejo de crescer, de ser menino e de ser escritora. Ao longo da narrativa, ela aprende que esses desejos, guardados simbolicamente em sua "bolsa amarela", representam suas aspirações de liberdade e autonomia, e que, assim como o galo Afonso, também desejava lutar pelos seus ideais.

Por pertencer a uma família que desautoriza e nega sua voz enquanto criança, por suprimir suas vontades, criando dentro de si certo desconforto e inquietude diante de tantos fatos, Raquel utiliza a intensificação como a possibilidade de falar, de ser ouvida, de aliviar seus sentimentos, de se sentir feliz e pertencente a sua realidade, enquanto criança, menina e escritora de sua própria história. À semelhança das construções intensificadoras empregadas na língua para transmitir uma ideia superelevada acerca de algo, indo além do que o falante considera como usual ou relativamente normal, a história ensina que é necessário enfrentar os preconceitos e as limitações impostas por estruturas sociais, desafiando também o que é considerado normal ou aceitável pela sociedade.

Referências

Bojunga, Lygia. 2010. *A bolsa amarela.* 35ª ed. Rio de Janeiro: Casa Lygia Bojunga.

Bybee, Joan. 2016 [2010]. *Língua, uso e cognição.* Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez.

Costa, Izabel de Oliveira. 2010. *A construção superlativa de expressão corporal: uma abordagem construcionista.* Dissertação de Mestrado (Linguística). Juiz de Fora: Universidade Federal de Juiz de Fora.

Cristófano, Sílvia. 2011. O discurso feminino em *A bolsa amarela*: a busca pela libertação da mulher. *REEL – Revista Eletrônica de Estudos Literários* 7(9). Vitória. https: //periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/1168. (8 set. 2024).

Furtado da Cunha, Maria Angélica & Márcia M. Cezario. 2023. Conhecimento, criatividade e produtividade sob a perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. *Alfa* 67. São Paulo. https: //periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/15041. (3 set. 2024).

Goldberg, Adele. 1995. *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure.* Chicago: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele. 2003. Constructions: A new theoretical approach to language. *Trends in Cognitive Sciences* 7. 219–224.

Hilpert, Martin. 2014. *Construction grammar and its application to English.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Matozo, Daiane L. 2014. *Livro para crianças, assunto de gente grande: a condição da família em A bolsa amarela.* Trabalho de Conclusão de Curso. Chapecó: Universidade Federal da Fronteira Sul.

Navarro, Maria Angélica. 2008. Ruptura e renovação em *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga. *CES Revista* 22. Juiz de Fora. 197–209.

Neves, Maria Helena de Moura. 1997. *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.

Roels, Lucía. 2024. *La intensificación en el español coloquial del siglo XXI: variación sincrónica, cambio microdiacrónico e identidad sociolingüística.* Tese (Doutorado em Linguística). Ghent University, Faculty of Arts and Philosophy.

Scaldelai, Ana Lúcia. 2020. *Os subesquemas intensificadores [morto de [X]], [podre de [X]] e [[X] pra caramba] no português sob a perspectiva construcional.* Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). São José do Rio Preto: Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Schneider, Tatiana F. 2010. O narrador em *A bolsa amarela.* In *Congresso Internacional de*

Leitura e Literatura Infantil e Juvenil. Anais. Rio Grande do Sul: PUCRS.
Silva, João Roberto. 2008. A intensificação numa perspectiva funcional. *Odisseia* 1. Natal: UFRN. https: //periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/2042. (5 set. 2024).
Silva, Sílvia Fernanda M. & Elizabete Magalhães. 2018. Entre fios, costuras e simbologias: uma análise de *A bolsa amarela. Animus* 6(1). Mato Grosso: IFMT. 42–53.
Traugott, Elizabeth Closs & Graeme Trousdale. 2021 [2013]. *Construcionalização e mudanças construcionais.* Trad. Taísa Peres de Oliveira & Maria Angélica Furtado da Cunha. Rio de Janeiro: Vozes.

A CONFECÇÃO DAS CAPAS DOS LIVROS: RELAÇÕES ENTRE O CAMPO DA PRODUÇÃO ARTÍSTICA E O CAMPO LITERÁRIO NA SEGUNDA METADE DO SÉC. XX EM GOIÂNIA

THE MAKING OF BOOK COVERS: RELATIONSHIPS BETWEEN THE FIELD OF ARTISTIC PRODUCTION AND THE LITERARY FIELD IN THE SECOND HALF OF THE 20TH CENTURY. XX IN GOIÂNIA

Antón Corbacho Quintela
Departamento de Estudos Literários, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil corbachoq@ufg.br
ORCID: 0000-0002-8803-3717

Margareth de Lourdes Oliveira Nunes
Departamento de Línguas Estrangeiras, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil mnunes@ufg.br
ORCID: 0000-0003-2665-9172

Resumo
A partir da análise das ilustrações nas capas e miolos, está sendo desenvolvido um estudo acerca da história da contribuição das artes visuais na produção do livro literário em Goiás. Esse estudo está enquadrado no interesse pela memória gráfica, tal como é apresentado por Farias e Braga e parte da concepção de capa expressa por Genette. Para os fins, tem-se observado o processo de incorporação das ilustrações à criação literária. Na primeira etapa, seguindo o método histórico, foram recopiladas, fotografadas e arquivadas 235 capas de livros literários. Na segunda etapa desta pesquisa procedeu-se à catalogação dos artistas autores dessas ilustrações, objetivando classificar o tipo de vínculo dos artistas com a elaboração de capas, isto é, a colaboração esporádica ou a assunção profissional, pelo artista, do trabalho de capista ou, inclusive, a formação de uma escola de desenhadores de capas que seguissem os critérios de alguns artistas plásticos pioneiros. Na terceira etapa, em desenvolvimento, visa-se ponderar em que grau os desenhos dessas capas dialogavam com o conteúdo da ficção publicada. A pergunta investigadora final que se pretende responder encerra, em si, várias questões. Objetiva-se avaliar como essa nova concepção das capas afetou a valorização do produto literário. Esse esclarecimento faz-se necessário ao ter sido observado que, desde o início do séc. XXI, a confecção das capas deixou de ser assumida por artistas plásticos havendo passado a ser, com frequência, uma atribuição da equipe de designers das chancelas editoriais. Portanto, na etapa final da pesquisa, visa-se verificar a hipótese de que, na virada de século, começou, em Goiânia, um distanciamento entre artistas plásticos e editoras, ficando agora as capas a cargo de equipes de designers.

Palavras-chave: Cultura gráfica; Paratextos; Goiás.

Abstract
Based on the analysis of the illustrations on the covers and insides, a study is being developed about the history of the contribution of visual arts to the production of literary books in Goiás. This

study is framed by the interest in graphic memory, as presented by Farias and Braga and part of the cover concept expressed by Genette. For these purposes, the process of incorporating illustrations into literary creation has been observed. In the first stage, following the historical method, 235 literary book covers were collected, photographed and archived. In the second stage of this research, the artists who authored these illustrations were catalogued, aiming to classify the type of connection between the artists and the creation of covers, that is, sporadic collaboration or the professional assumption, by the artist, of the cover artist's work or, including the formation of a school of cover designers who followed the criteria of some pioneering visual artists. In the third stage, in development, the aim is to consider to what degree the designs of these covers dialogue with the content of the published fiction. The final investigative question that we intend to answer contains, in itself, several questions. The objective is to evaluate how this new conception of covers affected the appreciation of the literary product. This clarification is necessary as it has been observed that, since the beginning of the century. In the 21st century, the creation of covers is no longer undertaken by visual artists, but has often become the responsibility of the team of editorial designers. Therefore, in the final stage of the research, the aim is to verify the hypothesis that, at the turn of the century, a distance between visual artists and publishers began in Goiânia, with the covers now being left to teams of designers.

Keywords: Graphic culture; Paratexts; Goiás.

1. Introdução

Desde que, em 1964, Gilberto Mendonça Teles publicou *A poesia em Goiás* (Teles 2019), os estudos literários contam com um levantamento sistematizado das obras de criação literária produzidas no território goiano desde o final do séc. XVIII. Por outro lado, desde que, em 1971, Braz de Pina publicou *Goiás: História da Imprensa* (Pinha Filho 1971), conhece-se o percurso seguido pelas tipografias goianas até constituírem um campo de produção gráfica que deu plena autonomia ao processo de criação do livro no Estado de Goiás (Brasil). Essa reconstrução da história da produção gráfica foi complementada pelos relatos de jornalistas com os que se confeccionou o livro *Imprensa goiana: depoimentos para a sua história* (Associação Goiana de Imprensa 1980). O levantamento de dados e a análise que fez Pina Filho e as exposições da Associação Goiana de Imprensa foram complementados nas décadas seguintes, desembocando na publicação de *A história da indústria gráfica em Goiás (de 1830 a 2004)*, de Ubirajara Galli (2004), de modo que, na atualidade, se conhecem a gênese e as transformações pelas que passou o campo de produção gráfica, sobre tudo nas cidades de Pirenópolis, Goiás e Goiânia.

Assim, dispondo-se de bastantes dados tanto do corpus da literatura criada e divulgada em Goiás quanto da história das tipografias e da indústria gráfica em geral nesse território, decidiu-se, no projeto que aqui se apresenta, desenvolver uma pesquisa que visasse compreender o trabalho de uns agentes que, por si, embora não fizessem parte nem do campo literário nem do campo de produção gráfica, colaboraram com ambos. Referimo-nos aos artistas plásticos que assumiram o desenho das capas dos livros literários e que criaram ilustrações para essas capas. Trata-se de agentes cuja intervenção coube, para a criação do livro, pela sinergia conseguida pela qualificação, sensibilidade e confluência de interesses de escritores e editores, acreditando ambas as partes que a obra do artista-capista valorizaria o produto literário e estruturaria o design editorial. No entanto,

a viabilização dessa intervenção do artista-capista sempre esteve determinada pela capacidade técnica do maquinário e do pessoal nas oficinas gráficas.

Embora sejam de interesse para a pesquisa os paratextos em geral dos livros literários publicados no Estado de Goiás, pela necessidade de marcar um foco abrangível delimitou-se como objeto unicamente as capas, descartando-se inclusive, em consequência, as ilustrações do miolo ou brochura confeccionadas para uma obra literária pelo mesmo artista plástico que tinha criado a capa. Assim, delimitado o objeto, como ponto de partida foi necessário reparar no início da incorporação da capa, como paratexto imprescindível, ao processo de construção do livro. Considerou-se, para tanto, o seguinte apontamento de Gérard Genette:

> A capa impressa, em papel ou papelão, é um fato bastante recente, que parece remontar ao início do séc. XIX. Na era clássica, os livros apresentavam-se em encadernação de couro muda, salvo a indicação sumária do título e, às vezes, do nome do autor, que figurava na lombada. Cita-se, por exemplo, como uma das primeiras capas impressas a das *Oeuvres Complètes de Voltaire*, pela Baudoin, em 1825 (Genette 2009: 27).

Após isso, observou-se o estado da arte acerca das investigações sobre a história das capas dos livros brasileiros. Foram de grande utilidade as análises expostas nos seguintes quatro trabalhos: Brochura brasileira: Objeto sem projeto (Escorel 1974), *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870-1960* (Cardoso 2005), *A construção de um imaginário moderno: As capas da Editora Civilização Brasileira (1960/1975)* (Fernandes 2001) e A História das Capas: A construção visual dos livros no país (Silva Júnior 2015).

O conhecimento da diacronia, no Brasil e, em particular, nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, da estruturação da impressão de livros, do design gráfico e do mercado editorial, permitiu iniciar a pesquisa constatando que, no Estado de Goiás, apesar do seu carácter de território periférico, desenvolveu-se, proporcionalmente, um processo análogo ao acontecido nessas duas cidades. Frente ao processo de desenvolvimento das capas na região Sudeste do Brasil, a principal diferença, no Estado de Goiás, foi a tardia inserção de ilustrações nas capas. Constatou-se que, unicamente desde o início de década de 1950 e só na nova capital do estado – Goiânia, as tipografias alcançaram a otimização que as facultava para a modernização no design das capas. Com anterioridade, para as capas dos produtos literários, editores e tipógrafos só tinham contemplado, além da indicação do título, da autoria, do ano da publicação, da chancela editorial e do município ao que se queria associar o livro, independentemente de se esse era o município onde a obra fora impressa, algum realce estético com base em pequenas ilustrações ou em singelos desenhos geométricos mediante tipos, linhas e clichês, em alguns casos sem vínculo direto com o conteúdo do livro literário.

O primeiro contato com o corpus de capas de livros literários de autores goianos aconteceu durante a realização da tese *A imprensa universitária da UFG: políticas editoriais e formação do campo da cultura em Goiás (1962-1982)* (Nunes 2018). Nela, durante o estudo das linhas de força nas discussões em atas sobre a política editorial e à medida que se analisavam os catálogos da UFG teve-se acesso a boa parte do conjunto dos livros literários saídos das oficinas gráficas dessa universidade. Do conhecimento dessas

materialidades adveio a atenção dirigida às capas dos livros, sendo notório que, ao longo das três décadas do período estudado, tinham se produzido transformações na concepção e na técnica. Assim, reuniu-se um corpus de 235 capas de livros com trabalhos acadêmicos ou com criação literária impressos em Goiás, sobretudo na capital, durante o séc. XX. A maior parte desse corpus é composta por obras lançadas entre a década de 1940 e 1980 devido a que, nessa primeira parte da pesquisa o foco foram os produtos gerados entre a chegada das linotipos a Goiás e a substituição das tipografias pela impressão ofsete.

Enquadrou-se este trabalho dentro das investigações orientadas à preservação da memória gráfica e da cultura de impressão. O conhecimento *in loco* da tipografia e da gráfica ofsete da UFG, e dos correspondentes selos editoriais, permitiu constatar que, no caso dessa instituição, não se guardaram nas atas as deliberações sobre a definição da capa para cada livro além de se perderem as artes originais e se desativar boa parte do maquinário que tinha permitido as impressões. Junto a essas perdas e à aposentadoria ou óbitos dos artistas gráficos que assumiram a confecção das capas, reparou-se em que se estava perdendo, quase irremediavelmente pela desaparição dos quadros técnicos e das máquinas, o know-how das técnicas tipográficas e de fotocomposição. Portanto, essa ausência de arquivos fez com que, por um lado, para a arqueologia das capas houvesse que recorrer à memória oral e, por outro, não sendo possível recuperar as artes destinadas à ilustração das capas, houvesse que recorrer ao produto acabado, ou seja, a um exemplar do livro em que essa arte fora aplicada.

Assumiu-se as noções e a metodologia de trabalho sobre memória gráfica e cultura visual apresentadas por Priscilla Farias e Marcos Braga em *Dez ensaios sobre memória gráfica* (Farias & Braga 2018) procurando-se, em consequência, em primeiro lugar, por meio do armazenamento e da divulgação de um banco de dados, valorizar como artefatos visuais as capas dos livros de criação literária do Estado de Goiás contribuindo à compreensão da sua gênese e da sua recepção. Em segundo lugar, por um lado estudouse o modo como se estabeleceu a tipografia em Goiás, identificando motivações, estratégias e agentes e, por outro, estudou-se a modernização dessa tipografia, o que permitiu o aperfeiçoamento na confecção das capas. Finalmente, foi estudada a colaboração entre as artes gráficas, as artes visuais e o campo literário, sendo o intuito final comprovar se, em algum momento, o trabalho conjunto entre a indústria gráfica e as políticas editoriais conseguiu produzir, para os produtos literários goianos, capas como uma identidade visual distintiva.

2. O vínculo entre as artes gráficas e a imprensa no Estado de Goiás

As artes gráficas não surgiram em Goiás devido à demanda de produtores literários para ter a sua obra impressa. Esse surgimento deveu-se ao interesse do campo do poder em estruturar o seu domínio através da informação. Uma particularidade da chegada da tipografia ao território goiano foi que a demanda não partiu da elite da capital da província, embora tivesse havido previamente tentativas por parte do governo provincial para que a Corte enviasse à capital goiana uma imprensa. O sucesso nas gestões obteve-o o comandante geral do Distrito de Meia Ponte – a atual cidade de Pirenópolis, Joaquim Alves

de Oliveira, quem adquiriu no Rio de Janeiro o maquinário com o qual montou em Pirenópolis uma tipografia – a Tipografia Oliveira – destinada a imprimir o periódico *Matutina Meyapontense*, cujo primeiro número saiu no dia 5 de março de 1830, sendo o redator chefe Luíz Gonzaga de Camargo Fleury e sendo Mariano Teixeira dos Santos Albernaz o tipógrafo.

Esse jornal teve um total de 526 edições e circulou até o dia 24 de maio de 1834.

Diversos estudos têm analisado a história do periódico e o seu conteúdo (Oliveira, 2013; Curado 2018; Curado 2020; Borges & Barbosa 2020). Todavia, as pesquisas realizadas ainda não permitem fazer um levantamento das publicações da Tipografia Oliveira além da *Matutina Meyapontense*. Quando esse periódico deixou de circular, a Tipografia Oliveira manteve a sua atividade durante mais uns poucos meses. Em 1835, dessa tipografia saiu o primeiro tomo do *Livro da Lei Goyana* (Goiás 1835), isto é um volume que recolhia as leis e resoluções aprovadas pela Assembleia Legislativa da província nesse ano.

Um ano após o encerramento da circulação da *Matutina Meyapontense*, o maquinário foi comprado pelo presidente da Província de Goiás, José Rodrigues Jardim, com vistas a dotar os poderes executivo e legislativo de imprensa própria na capital provincial. O processo de compra do prelo e insumos da Tipografia Oliveira foi analisado por José Lobo em *Contribuição à História da Imprensa Goiana* (Lobo 2017), livro cuja primeira edição data de 1949. Essa aquisição permitiu que, a partir do capital privado em um município da província – Pirenópolis, o poder público, na capital da província – a Cidade de Goiás, pudesse constituir a imprensa oficial, cujo diretor foi o antigo tipógrafo da *Matutina Meyapontense*, Mariano Teixeira dos Santos. O primeiro produto da imprensa oficial goiana publicada na capital foi o *Correio Official de Goyaz*; apareceu em 3 de junho de 1837, sendo, assim, o segundo jornal editado em Goiás.

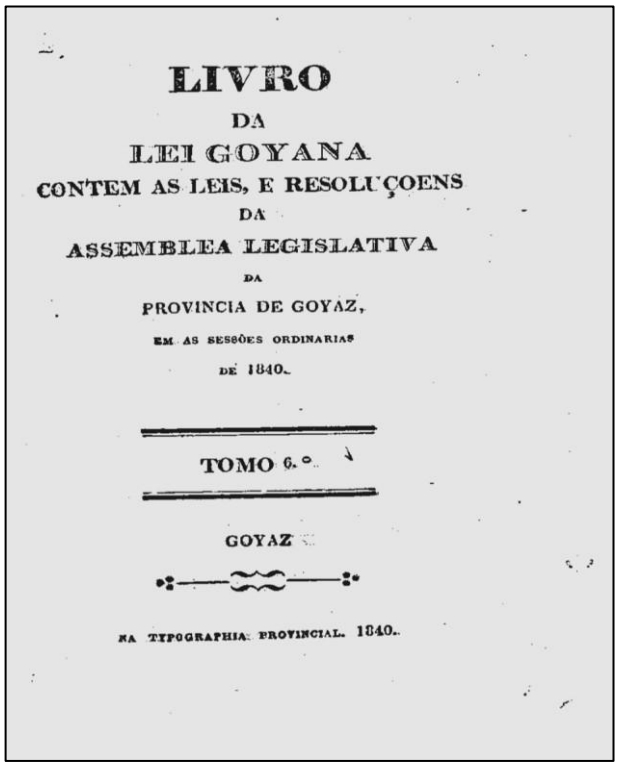
No artigo História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica, Rosana Maria Ribeiro Borges e Angelita Pereira de Lima (Borges & Lima 2017) procuraram reconstruir como, desde a criação da Imprensa Oficial, isto é, da Tipografia Provincial, na capital da província, foram surgindo outras publicações periódicas. A Imprensa Oficial não foi só utilizada para a publicação de documentos oficiais; ela também prestava serviço, como tipografia, para a impressão de trabalhos de particulares.

Paralelamente, o governo da província também começou a recorrer aos primeiros prelos privados inaugurados na capital provincial, como a tipografia de Inácio Soares de Bulhões, para viabilizar as suas publicações. A motivação para o desenvolvimento das artes gráficas goianas foi o interesse, pelos grupos do campo do poder, em dispor, para a sua projeção e para sustentar debates, de uma publicação periódica. Tratava-se de jornais, hebdomadários e revistas de pouca extensão, com, de média, quatro páginas e que, além das notícias e da publicidade, costumavam incluir poemas, fazendo dos periódicos o primeiro meio para a difusão impressa da criação literária no território goiano.

Na Cidade de Goiás, continuaram-se publicando os tomos do *Livro da Lei Goyana*. Reproduz-se a seguir a capa do sexto volume, do ano 1840 (Goiás 1840) (Figura

1). Nessa capa, observa-se uma concepção que será mantida até a inauguração da nova capital, Goiânia, aos 5 de julho de 1942, isto é, uma capa sem desenhos ou ilustrações

em que se indicava o título, a autoria, o local da publicação, o nome da tipografia e o ano, usando filetes e tipos como únicos enfeites; no caso do *Livro da Lei Goyana*, indicava-se também, por se tratar de uma coleção, o número do tomo.


LIVRO
DA
LEI GOYANA
CONTEM AS LEIS, E RESOLUÇOENS
DA
ASSEMBLEA LEGISLATIVA
DA
PROVINCIA DE GOYAZ,
EM AS SESSÕES ORDINARIAS
DE 1840.

TOMO 6.º

GOYAZ

NA TYPOGRAPHIA PROVINCIAL. 1840.

Figura 1. Capa do *Livro da Lei Goyana*, vol. 6 (Goiás 1840).

Embora sejam formalmente livros, os tomos do *Livro da Lei Goyana*, devido a se tratar, unicamente, da reunião da legislação, não têm sido considerados como os primeiros livros publicados neste território. A classificação simbólica de primeiro livro editado em Goiás correspondeu ao livro *Viagem ao Araguaya*, de José Vieira Couto de Magalhães (1863), publicado em 1863 na Cidade de Goiás pela "Typographia Provincial". Trata-se da maior realização tipográfica do Estado de Goiás no séc. XIX, pois, frente aos periódicos de quatro páginas e aos folhetos que veiculavam os ensaios e a criação literária, *Viagem ao Araguaya* é um livro de 267 páginas. A obra está disponível, digitalizada, na Biblioteca Brasiliana Guita e José Mindlin; pode-se apreciar que, para essa obra, foi seguida a mesma concepção de capa que tinha caracterizado a Tipografia Provincial. No entanto, a capa desse produto distingue-se por dois detalhes: um grande brasão do Império do Brasil plasmado mediante um cliché e uma citação em francês sobre o rio Araguaia, a modo de epígrafe, tirada do livro *Expédition dans les parties centrales de l'Amérique du Sud, de Rio de Janeiro a Lima, et de Lima au Para*, dirigida por Francis de Castelnau. A publicação em 1863 de *Viagem ao Araguaya* mostrou que, três décadas depois do início da atividade tipográfica no território goiano, tinha-se alcançado a capacidade para produzir, com qualidade, um livro volumoso. Simbolicamente, o fato inquestionável é que, na década de 1860, a única tipografia pública goiana pôde apresentar um livro confeccionado em consonância com o padrão fixado pelas tendências nas artes gráficas das principais cidades do país.

Todavia, o sucesso gerado pela publicação de *Viagem ao Araguaya* fica relativizado ao observar que tipografias foram as escolhidas nos seguintes anos pelos escritores de Goiás. O levantamento do corpus permitiu verificar que só para publicações de poucas páginas, ou seja, para folhetos, esses escritores confiavam os seus trabalhos às tipografias goianas; por outro lado, não foi localizada nenhuma obra elaborada por um autor residente em outra província ou estado do Brasil que fosse impressa em um prelo de Goiás. Contudo, Ubirajara Galli qualifica o final do séc. XIX como um período de "tempos dourados para a tipografia goiana" (Galli 2004: 40-43); essa avaliação, no entanto, está embasada unicamente no dinamismo da imprensa, pois nas duas últimas décadas do século saíram dos prelos goianos 26 periódicos novos.

Até o início da década de 1940, os autores de Goiás remeteram, como muita frequência, as suas obras a gráficas das cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro. Inclusive, a obra goiana publicada no final do séc. XIX que acabou mostrando maior transcendência, pelo número de edições, fortuna crítica e projeção, motivando também o nome da nova capital do Estado de Goiás, isto é, o poema épico *Goyania*, foi publicada fora do estado. Apesar de, na capa, ter sido registrado como local "Goyaz" junto ao ano de publicação – 1896, a obra foi impressa na cidade do Porto, em Portugal, na tipografia a vapor de Arthur J. de Sousa. Assim, embora a Cidade de Goiás, no final do século, dispor de uma pequena indústria gráfica, Manuel Lopes de Carvalho Ramos, autor desse poema épico, considerou que ou pela qualidade do acabamento ou pelo custo de produção compensava-lhe encomendar a impressão em Portugal antes que na cidade onde ele residia.

3. A chegada das linotipos à Nova Capital do Estado de Goiás

Em 1942, foi inaugurada Goiânia, a nova capital do Estado de Goiás. No dia da inauguração – 5 de julho – foi lançada a revista *Oeste*, apresentando-se, no seu editorial, como "o veículo oficial do pensamento moço de Goiaz" (*Oeste* 1983: 34). Esse primeiro número esteve dedicado a homenagear a cidade pelo seu Batismo Cultural; o periódico teve 23 edições e circulou até dezembro de 1944, totalizando 961 laudas. O corpo editorial da revista foi analisado por Dayana Pereira Lopes da Silva na dissertação *Paulo Figueiredo e a revista Oeste (1942-1944): cultura e política em Goiás* (Silva, 2021), quem destacou que os redatores eram jovens literatos do estado que visaram retratar os campos sociais na nova capital, a divulgar a criação literária da sua autoria e a expor o discurso ideológico dos gestores da nação.

Para que a revista *Oeste* fosse possível, além dos quadros de redatores e colaboradores, precisou-se de uma tipografia moderna. Isso foi possível porque em Goiânia tinha sido inaugurada uma nova Imprensa Oficial do Estado, para a qual foram adquiridas, em 1940, duas linotipos. A modernização da produção gráfica goiana foi possível, na nova capital, não só pela renovação da Imprensa Oficial mas também pela instalação de modernas tipografias privadas. De fato, a primeira tipografia de Goiânia, a Ingra, inaugurada em 1935, foi um empreendimento privado (Galli 2004: 48); por outro lado, a primeira linotipo do estado tinha sido adquirida, em 1938, pela Gráfica e Editora

O Popular para aprimorar a impressão do jornal do mesmo nome – *O Popular* (Um grande acontecimento... 1938: 6).

Também no ano 1942 foi inaugurada a Escola Técnica de Goiânia – ETG, organizada segundo o disposto pelo Decreto-lei n. 4.127 (Brasil 1942); esse decreto permitiu que fosse ministrado o curso de tipografia e encadernação e, para os fins, foi necessário instalar a correspondente oficina – a Seção de Artes Gráficas da ETG, em funcionamento desde 1947. Um dos efeitos, junto à formação de quadros de tipógrafos e encadernadores para o estado, foi a confecção de livros na oficina de escola, sendo, portanto, a primeira vez em que na capital de Goiás funcionaram simultaneamente duas tipografias públicas. Assim, a partir de 1947, os autores do campo literário goiano terão na "Tipografia e Encadernação" da Escola Técnica de Goiânia uma das suas gráficas. O primeiro livro literário publicado pela ETG foi o poemário *Vibrações*, de José Lopes Rodrigues (1949); esta é a sua capa (Figura 2):

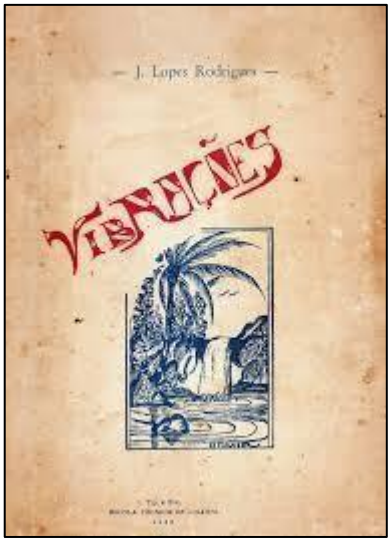


Figura 2. Capa de *Vibrações* (Rodrigues 1949).

Ainda que na capa de *Vibrações* se mantenha o padrão de desenho na estrutura das capas seguido pelas tipografias goianas desde a década de 1840, observam-se quatro elementos que assinalam um tímido processo de modernização: a policromia, a criação de tipos artísticos, *ad hoc*, para o título, a colocação perpendicular desse título e a inserção, mediante um clichê, de uma ilustração que remete vagamente ao conteúdo dos poemas. Deve observar-se que, embora no início da década de 1940, já existissem na Nova Capital de Goiás duas tipografias públicas e duas tipografias de capital privado, não se reverteu nessa década a tendência, por parte dos autores, de encomendar a gráficas de fora do estado a impressão das suas obras. No parcial levantamento feito para esta pesquisa reuniu-se um corpus de onze produtos de autores goianos ou residentes em Goiás lançados entre os anos 1935 e 1956 (Tabela 1). Deles, como se pode observar a seguir, só cinco foram impressos em municípios goianos:

1. CALLEJA, José Ramón. **Cantos de mi juventud**. Ypameri, GO: Typographia Minerva, 1935. Capa: s.n.

2. SANTOS, Amilcar Salgado dos. **Cartas de Goyaz**. São Paulo: Escolas Profissionaes Salesianas, 1937. Capa: s.n.
3. CURADO, Sebastião Fleury. **Dia do Município**: discurso. Anápolis, GO: Antensina, 1939. Capa: s.n.
4. GUIMARÃES LIMA. **Catalão em Marcha**. Araguari: Livraria Triângulo Editora, 1941. Capa: s.n.
5. VEIGA NETTO. **Antologia Goiana**, t. I: Prosadores, Jornalistas e Poetas Falecidos (1838-1944). São Paulo: Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" Ltda., 1944. Capa: s.n.
6. ÉLIS, Bernardo. **Ermos e Gerais**: contos goianos. Goiânia; São Paulo: Prefeitura Municipal de Goiânia; Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" Ltda., 1944. Capa: s.n.
7. VIGGIANO, Pedro. **Centenário do Liceu de Goiaz**. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura; Tipografia Popular, 1947. Capa: s.n.
8. LÔBO, José. **Contribuição à História da Imprensa Goiana**. Goiânia: INGRA, 1949. Capa: s.n.
9. CASTRO, Aguinaldo Caiado de. **Faculdade de Direito de Goiás**: Discurso de Paraninfo. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional. 1953. Capa: s.n.
10. CURADO, S. Fleury. **Memórias Históricas**. Goiânia; São Paulo: Estado de Goiás; Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" Ltda., 1956. Capa: s.n.
11. TELES, Gilberto Mendonça. **Estrêla-D'Alva**: poemas. Goiânia: Editora Brasil Central Ltda., 1956. Capa: s.n.

Tabela 1. Levantamento parcial de obras publicadas por autores goianos ou residentes em Goiás entre os anos 1935 e 1956.

Além de evidenciar a permanência do hábito de imprimir as obras fora do Estado de Goiás, principalmente a cidade de São Paulo, a amostra da Tabela 1 salienta a produção gráfica em outros municípios goianos, como Ipameri e Anápolis e tem a utilidade de frisar que, ainda a meados de 1950, prevalecia a concepção de capas sem a intervenção de um artista plástico, limitando-se a sua estética a combinações cromáticas nas linhas de tipos, ao uso de filetes e a pequenas ilustrações com clichês.

Poder-se-ia acreditar que a encomenda das impressões a gráficas da região Sudeste obedeceria à procura de um melhor acabamento para a tiragem, mas essa suposição fica descartada quando se coteja a qualidade gráfica entre obras impressas em Goiás e a região Sudeste. Contudo, essa prática, devido à sua dimensão, não pode ser associada à casualidade, sendo provável que a motivação tenha sido econômica, ou seja, o custo da produção gráfica, ou, inclusive, a rapidez na execução do serviço. A respeito, um exemplo significativo foi a impressão da primeira edição dos contos de *Ermos e Gerais*, de Bernardo Élis (1944) (Figura 3). Tratava-se da obra vencedora da primeira convocação da Bolsa de Publicações Hugo de Carvalho Ramos, o primeiro concurso literário promovido pela Prefeitura de Goiânia. Na capa da primeira edição indicou-se "Goiânia" como a localidade à qual se vinculava o produto; no entanto, a obra foi impressa na gráfica da Revista dos Tribunais, de São Paulo. Essa capa, pelo seu design, conforme se pode observar na Figura 3, podia ter sido elaborada nas oficinas da Imprensa Oficial, da Escola

Técnica de Goiânia, na Ingra ou na Gráfica e Editora O Popular. Esse juízo, porém, não seria aplicável à capa da segunda edição (Élis 1959) (Figura 4), criada 15 anos depois, na qual são patentes as metamorfoses no design na capa. No verso da falsa folha de rosto são dados os créditos da arte da capa a Manuel Hermano, autor também das dez ilustrações inseridas no corpo do texto. Assim, a nova tendência a ilustrar as capas dos livros, generalizada no final da década de 1950, derivou, em Goiânia, no início do diálogo entre as artes gráficas e as artes plásticas. Esse diálogo encontrou na concepção editorial de duas novas tipografias, a Imprensa Universitária da Universidade Federal de Goiás e a Gráfica e Editora Oriente, o meio para superar o design de capa que tinha predominado em Goiás desde a década de 1840.

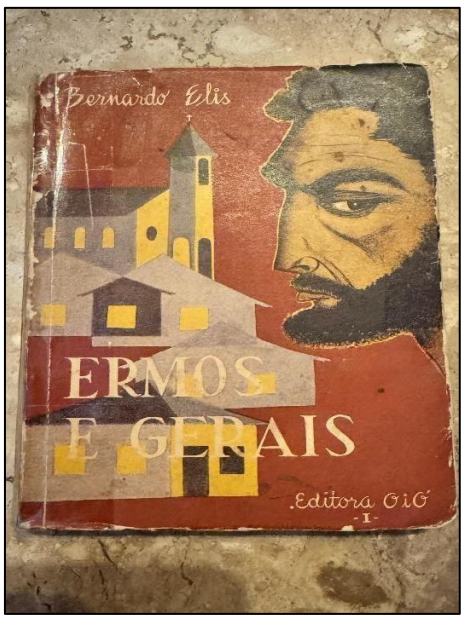


Figura 3. Capa da primeira edição de *Ermos e Gerais* (Élis 1959).

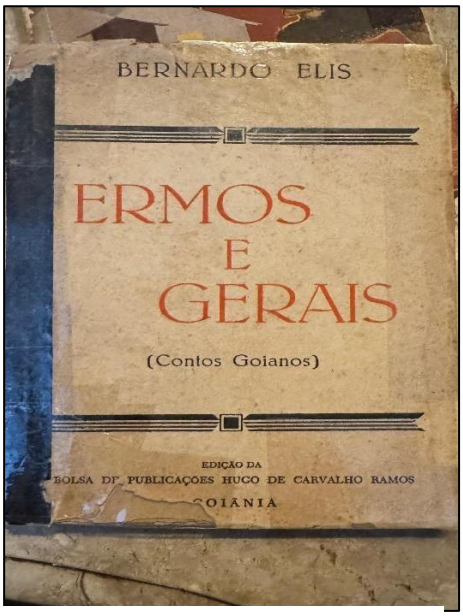


Figura 4. Capa da segunda edição de *Ermos e Gerais* (Élis 1944).

4. A inflexão causada pela Imprensa Universitária da UFG e pela Gráfica e Editora Oriente

No final de 1960 foi criada, em Goiânia, a Universidade Federal de Goiás – UFG (Brasil 1960) e a meados do ano seguinte produzia-se uma publicação – o primeiro número do *Boletim* da UFG – em cuja quarta capa se indicava que tinha sido impresso pelo Departamento de Imprensa Universitária (Universidade... 1961). Essa Imprensa Universitária (IU) será inaugurada posteriormente, em 17 de dezembro de 1962, em um ato ao qual compareceu o governador do estado, Mauro Borges, e o ministro da Educação, Darcy Ribeiro. Simbolicamente, para a inauguração apresentou-se o primeiro número do jornal *4º Poder*, um periódico que alcançou 74 edições (Mapa Goiano 2022). Nesse mesmo ano, o periódico *RG – Revista Goiana*, da Associação Goiana do Rio de Janeiro, publicou uma matéria intitulada "UFG, sigla n. 1 da Revolução Universitária Brasileira – Universidade em Goiás, Revolução Cultural". Uma seção dessa matéria foi rotulada "O maior parque gráfico do Brasil Central" (Associação... 1962: 61); nela mostrava-se uma

pequena reportagem sobre a IU, incluindo o depoimento do reitor, Prof. Colemar Natal e Silva. Informava-se, por um lado, do maquinário importado da República Federal da Alemanha (duas linotipos, uma máquina de costurar livro, quatro impressoras, uma guilhotina, uma clicheria e "todos os implementos necessários inclusive para editoração de livros"). Por outro, introduzia-se, como se segue, a missão dessa imprensa:

> Sobe a mais de 80 milhões de cruzeiros o valor do parque gráfico da Imprensa Universitária, montado pela Universidade Federal de Goiás, com máquinas ultramodernas adquiridas na Alemanha Ocidental, destinadas a imprimir o jornal "Quarto Poder" e obras de nível universitário.
>
> Trata-se da maior organização do gênero, no Brasil Central, e, em matéria de universidade, a maior em todo o País. Como a Rádio Universitária, será uma ponte de inestimável valor entre a UFG e a opinião pública. Antes de mais nada, será o caldo de cultura em que se testarão as novas gerações nas lides da imprensa regional, no sentido do aprimoramento profissional dos que se aplicam ao mister jornalístico (Associação... 1962: 61).

Mais uma vez, uma tipografia era criada em Goiás com a finalidade principal de imprimir um periódico. O *4º Poder* deixou de funcionar dois anos depois da inauguração da Imprensa Universitária e essa tipografia foi orientada (a) à publicação dos periódicos das unidades da UFG e da produção acadêmica dos docentes, (b) à prestação de serviços para o Congresso Nacional e (c) à confecção dos produtos literários de autores goianos com ou sem vínculo direto com a UFG.

Em março de 1978, uma comissão editorial decidiu que as obras aprovadas pela instituição começassem a receber a chancela de "Editora da Universidade Federal de Goiás" (Nunes 2018: 188-191), deixando de ser usado o selo Imprensa Universitária.

Durante a realização do levantamento das obras publicadas pela IU entre 1963 e 1978 – 230 títulos aproximadamente, reparou-se na relevância do item (c) acima apontado, ou seja, na, proporcionalmente, sensível quantidade de obras literárias de escritores de Goiás. Na pesquisa observou-se que os produtos literários ou de crítica literária tinham recebido capas ilustradas por artistas plásticos residentes em Goiás.

Em consequência, fez-se o levantamento desses artistas, cujo nome costumava constar no verso da folha de rosto do livro. No corpus reunido, os artistas plásticos que criaram capas para as obras literárias publicadas pela UFG no séc. XX são os seguintes: Asmar, César da Veiga Jardim, Cleber Gouvêa, Eddie Esteves, Gomes de Souza, Heleno Godoy, Inácio da Veiga Jardim, Laerte Araújo, Maria Guilhermina, Nazareno Confaloni, Roosevelt, Siron Franco, Yêda Schmaltz e ZèCézar; dentre eles, destacou-se Maria Guilhermina (Figuras 5, 6 e 7).

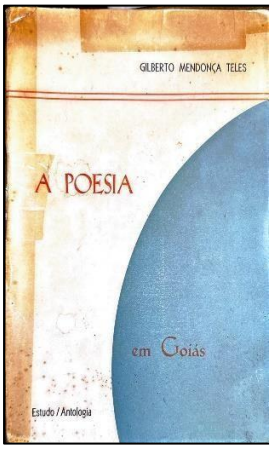


Figura 5. Capa do ensaio *A Poesia em Goiás* (Teles 1964).



Figura 6. Capa do livro de poemas contos *Chico Melancolia* (Borges 1967).

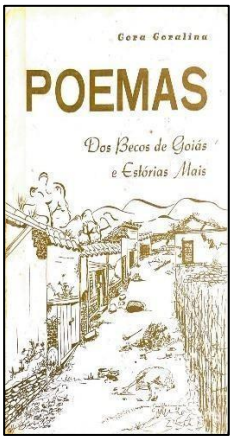


Figura 7. Capa do livro de *Dos Becos de Goiás e Estórias Mais* (Coralina 1978).

A colaboração de Maria Guilhermina com a Imprensa Universitária iniciara-se quando ela era a responsável pela coluna Letras e Artes do *4º Poder*, o que pode ser entendido como um prenúncio do que ela pretendeu e conseguiu. No Anexo 1 consta a relação das 23 obras sob chancela da UFG com capa e/ou ilustrações de Maria Guilhermina entre os anos 1964 e 1985; delas, 16 são obras de criação literária ou de crítica literária. Maria Guilhermina também criou esporadicamente capas para outros selos goianienses. Nesse sentido, a continuidade da sua colaboração com a IU deveu-se ao fato de ela ter sido, desde 1963 e durante 33 anos, professora do Instituto de Belas Artes da UFG.

Observa-se que a concepção renovadora da IU, o investimento na promoção da literatura produzida em Goiás, a possibilidade de contar com a assessoria de docentes das artes visuais e, em particular, a intervenção de Maria Guilhermina na elaboração das capas desde 1964 permitiram a total superação do modelo de capa sem ilustrações que tinha provocado que escritores goianos procurassem gráficas da região Sudeste quando pretendiam que a sua obra tivesse um design editorial e um acabamento modernos.

Quando a IU iniciava a consolidação do seu design para os livros de criação literária de autores de Goiás, começou a sua atividade em Goiânia uma gráfica particular, a Gráfica Oriente, que, durante toda a década de 1970, concentraria boa parte da produção desses livros. A Oriente não significou a aparição de um concorrente para a Imprensa Universitária; ao contrário, permitiu à Imprensa não ficar desbordada pela fila de impressão e gerou uma nova via para a publicação da literatura em Goiás, pois a Oriente se orientou ao campo cultural goiano.

Essa empresa particular tinha iniciado as suas atividades em 1966, como uma pequena gráfica, mas a partir de 1968 começou a confeccionar livros, passando a ser, desde a década de 1970, a "Editora Oriente – Gráfica do Livro Goiano"; encerrou as suas atividades em 1981. O catálogo da editora entre 1969 e 1981 relaciona 275 livros publicados e 14 números de revistas acadêmicas; dos livros, 132 foram de criação literária, ou seja, quase a metade do catálogo. Frente à IU, que não registrou em um catálogo o conjunto da sua produção, a Editora Oriente numerava os seus livros, o qual permite listar

todo o acervo da editora e identificar as capas dos livros e os seus autores. Por outro lado, mediante depoimentos de colegas e parentes dos empresários e editores Taylor e José Modesto – os irmãos Oriente, no livro *Estrela editorial da editora dos irmãos Taylor e José Oriente* (Boas 2002) parte do percurso de editora pôde ser reconstruído.

O sucesso da editora durante a década de 1970 foi explicado por um dos autores que publicaram na Oriente, Bernardo Élis, com o seguinte apontamento: "Quer dizer, havia em Goiás um número considerável de escritores em atividade, o público leitor também era ponderável e, por último, a certeza de que qualquer iniciativa implantada em Goiânia sempre progrediu" (Élis 2002: 124). Na década mencionada por Élis, em que coatuam a IU e a Editora Oriente, o mesmo campo cultural demandará da Editora Oriente o mesmo design editorial para o livro. Isso fez com que muitos escritores publicassem em ambas as chancelas e que quase todos os artistas que criaram capas para a IU fossem também capistas da Oriente. Todavia, um arquiteto, gravador, desenhista, designer gráfico e professor universitário, Laerte Araújo, se destacou como criador de capas, primeiro, para a Oriente e, desde a década de 1980, para a Editora UFG.

Foram recopilados 56 livros, publicados entre 1970 e 2012, cuja capa é da autoria de Laerte Araújo. Nesse acervo, 15 capas são de livros da Editora Oriente entre 1970 e 1979 (Anexo 2), onde Laerte Araújo iniciou a sua atuação como capista e designer e, deles, 11 são livros de criação literária. Trata-se de capas que, além de conter uma ilustração, dialogavam com o conteúdo da obra, o qual se tornará um lógico requisito na concepção das capas. Assim, com a intervenção de Laerte Araújo no campo da produção editorial consolidou-se a modernização no design da capa do livro goiano. A partir de meados da década de 1960, com a trabalho da IU e da Editora Oriente e por meio da aplicação do *métier* de Maria Guilhermina e Laerte Araújo, 160 anos depois da publicação do primeiro livro goiano, os livros de Goiás passaram a ter, na estrutura, os correspondentes elementos materiais, pré-textuais e pós-textuais, e, entre esses elementos, uma capa que podia ser classificada como moderna.

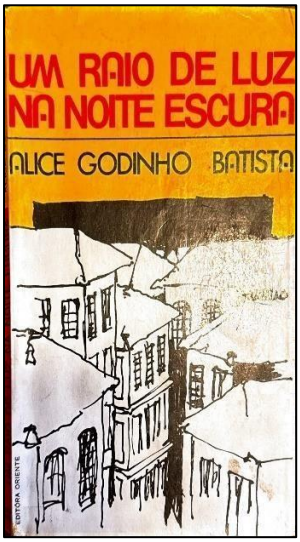


Figura 8. Capa do romance *Um raio de luz na noite escura* (Batista 1974).

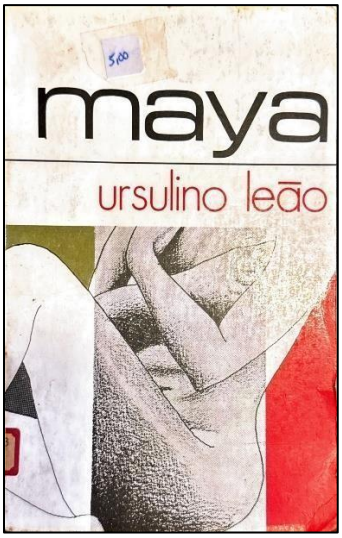


Figura 9. Capa do romance *Maya* (Leão 1975).

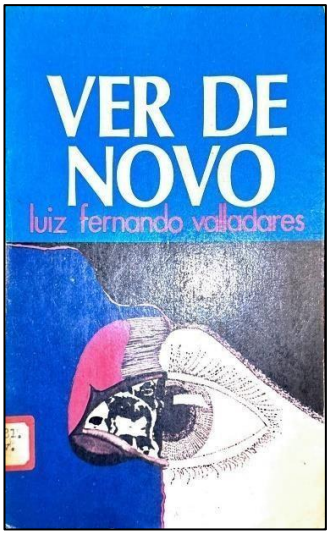


Figura 10. Capa do livro de poemas *Ver de novo* (Valladares 1978).

5. Síntese conclusiva

A primeira conclusão é que, em Goiânia, dois artistas plásticos se profissionalizaram como capistas, criando, portanto, para o Estado de Goiás, esse *métier*. A profissionalização fez com que o artista plástico concebesse a sua obra pensando no seu uso particular para a capa de um livro, o qual demandou dele conhecer o modo de produção nas oficinas gráficas. Esses designers geraram uma identidade visual para as suas capas e tiveram que, no final da década de 1980, se adaptar à evolução da tipografia à editoração eletrônica e à impressão ofsete. No mês de agosto de 1999, na exposição "Ases da Capa: 30 Anos de Design Gráfico em Capas de Livros do Brasil", acontecida no Museu da Imagem e do Som (MIS-SP) (Museu... 2000), os dois goianos selecionados foram Laerte Araújo e uma designer da sua escola, Soraia Kalil Guimarães.

Na segunda etapa da pesquisa, em desenvolvimento, visa-se ponderar em que grau os desenhos das capas dos livros goianos de criação literária dialogavam com o conteúdo da ficção publicada. A pergunta investigadora final que se pretende responder encerra, em si, várias questões. Considera-se que essa colaboração, na concepção das capas, entre editores, artistas e autores só foi possível pelo aprimoramento da indústria gráfica. Todavia, ainda é preciso sopesar em que grau as modernas capas criadas desde a década de 1960 incidiram na valorização do livro. Esse esclarecimento faz-se necessário ao se observado que, desde o início deste século, a confecção das capas, tanto nos livros impressos quanto nos e-books, deixou de ser assumida por artistas plásticos havendo passado a ser, com frequência, uma atribuição da equipe de designers das chancelas editoriais. Portanto, na etapa final da pesquisa, visa-se verificar a hipótese de que, na virada de século, começou, em Goiânia, um distanciamento entre artistas plásticos e editoras, ficando agora as capas a cargo de equipes de designers sem vínculo com as artes plásticas.

Referências

Associação Goiana do Rio de Janeiro. 1962. O maior parque gráfico do Brasil Central. *RG – Revista Goiana* 59. 61.

Associação Goiana de Imprensa. 1980. *Imprensa goiana: depoimentos para a sua história*. Goiânia: Cerne.

Batista. Alice Godinho. 1974. *Um raio de luz na noite escura*. Goiânia: Oriente.

Boas, Ático Vilas (ed.). 2002. *Estrela editorial da editora dos irmãos Taylor e José Oriente*. Goiânia: Kelps.

Borges, Humberto Crispim. 1967. *Chico Melancolia*. Goiânia: Oficinas Gráficas da Imprensa da Universidade Federal de Goiás.

Brasil. 1942. Decreto-lei n. 4.127 – de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial.
https://legis.senado.leg.br/norma/529213/publicacao/36475048 (3 Agosto, 2024.)

Brasil. 1960. Lei n. 3.834-c – de 14 de dezembro de 1960. Cria a Universidade Federal de Goiás, e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19501969/l3834c.htm (3 Agosto, 2024.)

Borges, Rosana Maria Ribeiro & Lima, Angelita Pereira de. 2017. História da imprensa goiana: dos velhos tempos da Colônia à modernidade mercadológica. *Revista UFG* 10(5).

https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48211 (3 Agosto, 2024.) Borges, Rosana Maria Ribeiro & Barbosa, Marialva Carlos. 2020. Diálogos do "sexo débil": significações das cartas de mulheres no jornal *A Matutina Meiapontense* (1830-1834). *Galáxia (São Paulo)* (44). 173-187. https://doi.org/10.1590/1982-25532020244081 (3 Agosto, 2024.)

Cardoso, Rafael (ed.). 2005. *O design brasileiro antes do design: aspectos da história gráfica, 1870-1960*. São Paulo: Cosac Naify.

Coralina, Cora. 1978. *Dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. Goiânia: Imprensa da Universidade Federal de Goiás.

Curado, Alessandra Rodrigues Oliveira. 2018. *O jornal A Matutina Meiapontense no Contexto da Abdicação de Dom Pedro I: uma análise a partir da esfera pública de Habermas.* Goiânia: Universidade Federal de Goiás dissertation. http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/8654 (3 Agosto, 2024.)

Curado, Alessandra Rodrigues Oliveira. 2020. O jornal *A Matutina Meiapontense* (1830-1834) como mediador de esferas em Goiás. https://conferencias.unb.br/index.php/jdpc/JD-3/paper/viewFile/15988/2526 (03 Agosto, 2024.)

Élis, Bernardo. 1944. *Ermos e Gerais: contos goianos.* Goiânia & São Paulo: Prefeitura Municipal de Goiânia & Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" Ltda.

Élis, Bernardo. 2nd edn. 1959. *Ermos e Gerais: contos goianos*. Goiânia & São Paulo: Editora Oió & Empresa Gráfica da "Revista dos Tribunais" Ltda.

Élis, Bernardo. 2002. Edição de livros em Goiás. In Ático Vilas Boas (ed.), *Estrela editorial da editora dos irmãos Taylor e José Oriente*, 124-125. Goiânia: Kelps.

Escorel, Ana Luísa. 1974. *Brochura brasileira*: Objeto sem projeto. Rio de Janeiro & Brasília: J. Olympio & INL.

Farias, Priscila L. & Braga, Marcos da Costa (ed.). 2018. *Dez ensaios sobre memória gráfica*. São Paulo: Blucher.

Fernandes, Amaury. 2001. A construção de um imaginário moderno: as capas da Editora Civilização Brasileira (1960/1975). *Arte & Ensaio* 8. 28-37, https://doi.org/10.37235/ae.n8.3. (3 Agosto, 2024.)

Galli, Ubirajara. 2004. *A história da indústria gráfica em Goiás (de 1830 a 2004)*. Goiânia: Contato Comunicação.

Genette, Gérard. 2009. *Paratextos editoriais*. Cotia, São Paulo: Ateliê Editorial.

Goiás. (1835). *Livro da Lei Goyana.* Meyaponte: Typographia Provincial. Goiás. (1840). *Livro da Lei Goyana*, vol. 6. Meyaponte: Typographia Provincial.

https://legisla.casacivil.go.gov.br/api/v1/arquivos/18371. (3 Agosto, 2024.) Leão, Ursulino Tavares. 1975. *Maya*. 2nd edn. Goiânia: Oriente.

Lobo, José. 2017. *Contribuição à História da Imprensa Goiana*. Goiânia: Editora Naves Ltda & Editora da UFG.

Magalhães, José Vieira Couto de. 1863. Viagem ao Araguaya. Cidade de Goiás: Typographia Provincial. https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/200 (3 Agosto, 2024.)

Mapa Goiano. 2022. Projeto de digitalização do acervo documental do jornal *4º Poder* https://mapagoiano.cultura.go.gov.br/projeto/466/#info (3 Agosto, 2024.)

Museu da Imagem e do Som (SP) & Global Market. 2000. *Ases da capa: 3 décadas de desenho gráfico em capas de livros no Brasil*. São Paulo: Donnelley Cochrane Gráfica Editora do Brasil Ltda & Unidade Hamburg.

Nunes, Margareth de Lourdes Oliveira. 2018. *A imprensa universitária da UFG: políticas editoriais e formação do campo da cultura em Goiás (1962-1982).* Goiânia: Universidade Federal de Goiás thesis, http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9172 (3 Agosto, 2024.)

Oeste. 1983. facsimile. Goiânia: Universidade Católica de Goiás & Caixa Econômica Federal. https://bibliotecafuturo.com.br/wp-content/uploads/tainacan-items/1349/4509/RevistaOesteCompleta.pdf (3 Agosto, 2024.)

Oliveira, Maria de Fátima. 2013. A imprensa chega ao sertão: a Matutina Meiapontense (1830/1834). https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548875177_88ec8b34a271e5c17d7d1e92dcf5bd18.pdf (03 Agosto, 2024.)

Pinha Filho, Braz Wilson Pompêo de. 1971. *Goiás: História da Imprensa*. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura.
Rodrigues, José Lopes. 1949. *Vibrações*. Goiânia: Tip. e Enc. Escola Técnica de Goiânia.
Silva, Dayana Pereira Lopes da. 2021. *Paulo Figueiredo e a revista Oeste (1942-1944): cultura e política em Goiás.* Goiânia: Universidade Federal de Goiás dissertation. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/113/o/DISSERTA%C3%87%C3%83O_DAYANA.pdf (3 Agosto, 2024.)
Silva Júnior, Henrique Almeida. 2015. *A História das Capas: A construção visual dos livros no país*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro tcc, https://pantheon.ufrj.br/handle/11422/579. (3 Agosto, 2024.)
Teles, Gilberto Mendonça. 1964. *A Poesia em Goiás: Estudo/ Antologia*. Goiânia: Imprensa Universitária da Universidade Federal de Goiás.
Teles, Gilberto Mendonça. 3rd edn. 2019. *A Poesia em Goiás: Estudo/ Antologia*. Goiânia: Editora UFG.
Um grande acontecimento para a imprensa de Goiás. 1938. *Vida Doméstica* 248. 6. http://memoria.bn.gov.br/DocReader/830305/28964 (3 Agosto, 2024.)
Valladares, Luiz Fernando. 1978. *Ver de novo*. Goiânia: Oriente.

Anexo 1

• Capas da autoria de Maria Guilhermina elaboradas para as chancelas editoriais da Universidade Federal de Goiás.

1. TELES, Gilberto Mendonça. **A poesia em Goiás**: Estudo, Antologia. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 1964. (Capa de Maria Guilhermina).
2. PRIMO VIEIRA. **Haicais**. Goiânia: Imprensa da Universidade Federal de Goiás, 1967. (Capa: Xilogravuras de Maria Guilhermina).
3. ORTÊNCIO, Nancy. **O muro que voava**: contos. São Paulo; Goiânia: Editôra F.T.D.; Imprensa da Universidade Federal de Goiás, 1967. (Capa e xilogravuras de Maria Guilhermina; Bico de pena de Amaury de Menezes). CURADO, Ivo. **Estórias do Cerrado**: contos. São Paulo; Goiânia: Editôra F.T.D.; Imprensa da Universidade Federal de Goiás, 1967. (Capa e xilogravuras de Maria Guilhermina; Bico de pena de Ciron).
4. BORGES, Humberto Crispim. **Chico Melancolia**: contos. Goiânia: Oficinas Gráficas da Imprensa da Universidade Federal de Goiás, 1967. (Capa de Maria Guilhermina; Bico de pena de Amauri Menezes).
5. GONÇALVES, Hass. **Matizes do meu Painel**. Goiânia: Imprensa da UFGO., 1968. (Ilustrações e capa de Maria Guilhermina).
6. MACHADO, Guiomar de Grammont. **Mensagens**: Sonetos e Poemas. Goiânia: Oficinas Gráficas de Universidade Federal de Goiás, 1972. (Capa e ilustração de Maria Guilhermina).
7. CORALINA, Cora. **Poemas – Dos Becos de Goiás e Estórias Mais**. 2. ed. Goiânia: Imprensa da Universidade Federal de Goiás, 1978. (Capa: Maria Guilhermina).
8. BRASIL, Antônio Americano do. **Pela história de Goiás**; introdução, seleção e notas de Humberto Crispim Borges. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1980. (Capa de Maria Guilhermina).
9. CORALINA, Cora. **Poemas dos becos de Goiás e estórias mais**. 3. ed. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1980. Coleção Documentos Goianos, 9. (Capa: Desenho – Beco de Vila Rica, Maria Guilhermina).
10. MAGALINSKI, Jan. **Deslocados de guerra em Goiás**: imigrantes poloneses em Itaberaí. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1980. (Capa de Maria Guilhermina).
11. DENÓFRIO, Darcy França. **Vôo cego**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1980. (Capa de Maria Guilhermina).
12. ARAÚJO, Francisco Martins de. **Questiúnculas de Português**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1981. (Arte: Maria Guilhermina).
13. LEITE, Mario Rizério. **Muçurana**: romance. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1981. (Arte: Maria Guilhermina).

14. NOGUEIRA, Rio. **As opções da previdência privada sob o ângulo da empresa usuária**: aspectos regulamentares e operacionais. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1981. (Arte: Maria Guilhermina).
15. VAZ, Getúlio. **Versos di-versos**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1982. (Capa e ilustrações de Maria Guilhermina).
16. PALACÍN, Luis. **Subversão e corrupção**: um estudo da administração pombalina em Goiás. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1983. (Capa de Maria Guilhermina).
17. CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1983. (Capa: Aucione; Ilustrações: Maria Guilhermina).
18. OLIVEIRA, Isócrates de. **Frederico e o mundo real**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1983. (Capa de Maria Guilhermina; Ilustrações de Ilka Canabrava).
19. TELES, Gilberto Mendonça. **A poesia em Goiás**: Estudo, Antologia. 2. ed. rev. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1983. (Capa de Maria Guilhermina).
20. CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 2. ed. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1984. (Capa: Aucione; Ilustrações: Maria Guilhermina; Fotos: Joaquim Craveiro de Sá, Rosary Esteves).
21. GARCIA, Ledonias Franco. **Estudos de história** (5ª Série). Goiânia: Ed. UFG, 1984. (Capa de Maria Guilhermina).
22. TEIXEIRA NETO, Antônio et alii. **Complexo Termal de Caldas Novas**. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1984. (Capa: Foto: Mosaico da Serra de Caldas; Arte Final: Maria Guilhermina).
23. CORALINA, Cora. **Vintém de cobre**: meias confissões de Aninha. 3. ed. Goiânia: Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1985. (Capa: Aucione; Ilustrações: Maria Guilhermina).

Anexo 2

• Capas da autoria de Laerte Araújo elaboradas para livros da Editora Orientes.

1. LACERDA, Regina. **A Independência em Goiás**. Goiânia: Gráfica do Livro Goiano Ltda. - Oriente, 1970. (Capa: Laerte Araújo).
2. MAGALHÃES, Carlos Fernando. **Via Viagem**: Cadernos de Antônio. Goiânia: Edição Praxis; Departamento Estadual de Cultura; Gráfica Oriente, 1970. (Capa, Diagramação e Supervisão Gráfica: Laerte Araújo).
3. BOQUADY, Jesus Barros. **Romanceiro Goiano (poemas)**. Goiânia: Departamento Estadual de Cultura; Gráfica Oriente, 1971. (Capa e Ilustrações: Laerte Araújo).
4. BAIOCCHI, Cesar. **Sete mulheres de trinta e um olho d'água**: contos. Goiânia: Oriente, 1972. (Capa: Laerte Araújo).
5. GARCIA, José Godoy. **Araguaia Mansidão**: poemas. Goiânia: Oriente, 1972. (Capa: Laerte Araújo).
6. CURADO], Bernardo Élis [Fleury de Campos. **Marechal Xavier Curado, criador do Exército Nacional**. Goiânia: Oriente, 1973. (Capa: Laerte Araújo).
7. MONTEIRO, Ofélia Sócrates do Nascimento. **Reminiscências**: Goiás de antanho, 1907 a 1911. Goiânia: Oriente, 1974. (Capa: Laerte Araújo).
8. BATISTA. Alice Godinho. **Um raio de luz na noite escura**. Goiânia: Oriente, 1974. (Capa: Laerte Araújo).
9. COSTA, Gerson de Castro. **Vozes da selva**. Goiânia: Oriente, 1975. (Capa: Laerte Araújo).
10. LEÃO, Ursulino Tavares. **Maya**. 2. ed. Goiânia: Oriente, 1975. (Capa: Laerte Araújo).
11. MOTA, Ático Vilas-Boas da. **Rezas, benzeduras et cetera**: Medicina Popular em Goiás. Goiânia: Oriente, 1977. (Capa: Laerte Araújo).
12. VALLADARES, Luiz Fernando. **Ver de novo**. Goiânia: Oriente, 1978. (Capa: Laerte Araújo).
13. MACHADO, Marietta Telles. **Narrativas do quotidiano**: contos. Goiânia: Oriente, 1978. (Capa: Laerte Araújo).
14. MAGALHÃES, Carlos Fernando. **O jogo dos reis**: escritura para teatro em 5 movimentos. Goiânia: Oriente, 1978. (Montagem/ Capa: Laerte Araújo; Gravura: Heleno Godoy).
15. TELES, José Mendonça. **Um rio dentro de mim**. Goiânia: Oriente, 1979. (Capa: Laerte Araújo).

A CONSTRUÇÃO “QUANTO MAIS... MAIS” E SIMILARES: VALORES SEMÂNTICOS ALÉM DO PROPORCIONAL

THE CONSTRUCTION “THE MORE... THE MORE” AND SIMILAR: SEMANTIC VALUES BEYOND PROPORTIONAL

Valéria Adriana Maceis
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil valeriamaceis@usp.br
ORCID: 0000-0003-2964-7476

Marcelo Módolo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil modolo@usp.br
ORCID: 0000-0001-5808-9368)

Resumo

O presente trabalho propõe-se a investigar o espaço semântico que ofertam as construções correlativas proporcionais encabeçadas por “quanto mais... mais” e similares (“quanto mais... menos”; “quanto menos... mais”; “quanto maior... maior”; “quanto menor... menor”). Em suma, objetiva-se, com isso, examinar valores semânticos – além do valor de proporção - que ecoam de tais estruturas correlatas e que, apesar disso, não são contemplados pela tradição gramatical. Para tanto, o corpus da pesquisa para este artigo foi colhido de usos contemporâneos de tal construção coletados na rede social Instagram. Este trabalho está fundamentado nas postulações teóricas que consideram a correlação como um legítimo processo de articulação de orações, o qual, por sua vez, distingue-se da coordenação (independência sintática) e da subordinação (dependência sintática), uma vez que visualiza determinadas construções como sendo interdependentes. Ademais, o trabalho fundamenta-se também na perspectiva funcionalista-cognitivista da linguagem, a qual privilegia a percepção e a definição humana do mundo; investiga os processos de construção de valores semânticos e demais significados decorrentes das interações linguísticas; centra-se no uso; analisa dados reais de fala, os interlocutores, seus propósitos e o contexto discursivo. Por considerarmos que tais construções correlativas ainda carecem de maiores investigações e pesquisas, acreditamos que se fazem necessários estudos como este, que buscam compreender seu emprego e funcionamento e podem fornecer conteúdo científico propício a novas reflexões e conclusões acerca de tais estruturas consideradas interdependentes, em especial, nesse caso, àquelas que contém o par “quanto mais... mais” e similares.

Palavras-chave: construções com quanto mais... mais; correlação; perspectiva funcionalistacognitivista.

Abstract

The present work proposes to investigate the semantic space offered by proportional correlative constructions headed by “the more... more” and similar ones (“the more... less”; “the less... more”; “the bigger... the bigger”; “the smaller... the smaller”). In short, the aim is to examine semantic values – in addition to the value of proportion – that echo from such related structures and that, despite this, are not covered by the grammatical tradition. To this end, the research corpus for this article was collected from contemporary uses of such construction collected on the social network Instagram. This work is based on theoretical postulations that consider correlation as a legitimate

process of articulating sentences, which, in turn, is distinguished from coordination (syntactic independence) and subordination (syntactic dependence), since it visualizes certain constructions as being interdependent. Furthermore, the work is also based on the functionalist-cognitivist perspective of language, which privileges the human perception and definition of the world; investigates the processes of construction of semantic values and other meanings arising from linguistic interactions; focuses on use; analyzes real speech data, the interlocutors, their purposes and the discursive context. As we consider that such correlative constructions still require further investigation and research, we believe that studies like this are necessary, which seek to understand their use and functioning and can provide scientific content conducive to new reflections and conclusions about such structures considered interdependent, especially, in this case, those that contain the pair "the more... more" and similar.

Keywords: constructions with the more... more; correlation; functionalist-cognitivist perspective.

1. Introdução

A construção objeto deste estudo, formada pelo par proporcional "***quanto mais... mais"*** e similares, é classificada tradicionalmente como "oração subordinada adverbial proporcional"; para autores de orientação funcionalista, trata-se de uma oração *hipotática adverbial.* [17]

A nosso ver, tal construção dispõe de cláusulas[2] *correlativas proporcionais,* isto é, orações *interdependentes*, uma vez que se conectam pelo par prototípico *"quanto mais... mais"* ou por seus similares: *"quanto mais... menos"; "quanto menos... mais"; "quanto maior... maior"* etc.

Para a análise, neste trabalho, faremos uso de ocorrências extraídas da rede social Instagram[2] . Apresentaremos, com base nesse *corpus*, um estudo analítico acerca das construções proporcionais constituídas por tal par correlativo, "quanto mais... mais" e seus similares como *("quanto mais... menos"; "quanto menos... mais"; "quanto maior... maior"; "quanto menor... menor")*.

Assim, o objetivo geral é *analisar a estruturação morfossintática e o espaço semântico que apresentam tais construções*, conferindo – como e quando – dessas ocorrências podem emergir outras relações lógico-semânticas além da proporção.

Para tanto, os objetivos específicos são:

i) mapear, dentro do total de ocorrências coletadas, os tipos e a frequência de uso das formações encontradas no que tange à estruturação morfossintática do par correlativo "quanto mais... mais" e similares; ii) examinar o funcionamento das construções com

[17] *Hipotaxe*: segundo a análise de sentenças complexas proposta por Hopper & Traugott (2003), os processos de articulação de sentenças devem ser examinados mediante traços de dependência e encaixamento. Com isso, para os autores, construções *paratáticas* (seriam as chamadas *coordenadas* da gramática tradicional) são menos dependentes e menos encaixadas; já as *hipotáticas* apresentam um status de dependência relativa, isto é, interdependência (seriam as *adverbiais e* as *adjetivas explicativas* da gramática tradicional), sendo, pois, mais dependentes em comparação com as paratáticas, mas, ao mesmo tempo, tendo em comum com estas o fato de serem também pouco encaixadas.). Por fim, os pesquisadores americanos Hopper & Traugott (2003) ainda caracterizam um terceiro processo de articulação de sentenças: *subordinação* (seriam as sentenças *substantivas* e as *adjetivas restritivas* da gramática tradicional). [2] Neste trabalho, consideramos os termos "cláusulas", "orações" e "sentenças" como equivalentes e, portanto, intercambiáveis. [2] Corpus que será caracterizado na seção seguinte.

"quanto mais... mais" e similares, investigando como e quando emergem delas os sentidos de causa-efeito, tempo, condição, comparação e até contraste.

A partir de tais objetivos, segue abaixo a hipótese para esta pesquisa:

- a formação do par correlativo – a depender de sua construção, sua atuação sintática e da correlação verbal em questão – pode favorecer a realização de interpretações semânticas distintas, além da proporção.

2. O aporte teórico

2.1 A perspectiva funcionalista-cognitivista

Nossa pesquisa faz parte do rol de estudos tanto funcionalistas quanto cognitivistas. Por questão de espaço, não nos estenderemos na exposição de tal fundamentação, mas salientamos os estudos de autores funcionalistas que se dedicaram à análise dos processos sintáticos de articulação de orações (Halliday, 1985; Hopper & Traugott, 1993) e de pesquisadores de orientação cognitivista que também já se debruçaram na investigação da estrutura sintática das sentenças e apresentam uma análise consistente dos aspectos sintáticos e construcionais das orações (Croft, 2001; Kortmann, 1997), além, ainda daqueles que se voltam, com mais centralidade, à semântica e consideram, por sua vez, que toda a Linguística tem caráter semântico e, do mesmo modo, toda a Gramática pode ser interpretada em função da mudança do significado de que é portadora (Talmy, 2003).

2.2 A correlação

O gramático José de Oiticica, na década de 50, já apontava uma nova forma de analisar os mecanismos sintáticos de estruturação de orações - forma esta hoje estudada e desenvolvida por linguistas como Módolo (2004), Rodrigues (2007), Rosário (2012) e Castilho (2010). Todos esses estudiosos contemporâneos defendem um tipo de conexão de orações realizado com dois elementos - diferentemente da conexão por coordenação, pois não há independência entre as sentenças – e diferente também da subordinação, pois não há dependência de uma à outra conexão; trata-se de *correlação*, processo sintático em que as orações são *interdependentes.*

São consideradas construções correlatas ou correlativas, sentenças *aditivas* com "não só... mas também" e *alternativas* com os pares "ora... ora", "quer... quer", "seja... seja" – ambas classificadas como "coordenadas sindéticas" pela tradição gramatical.

Além dessas, as tidas gramaticalmente como "subordinadas adverbiais" dos tipos *consecutivas*, com "tão/tanto... que"; *comparativas*, com "mais/menos... que", "tanto... quanto", "tal... qual"; e também as *proporcionais*, objeto deste estudo, com "quanto mais... mais" e similares.[18]

[18] Há ainda mais três tipos de sentenças correlatas descritas por Módolo (2005), *hipotéticas,* com "se..

Rodrigues (2007: 232) pontua que a gramática tradicional acaba por simplificar demais a descrição linguística no que diz respeito à articulação de orações, propondo, assim, um tratamento homogêneo a estruturas heterogêneas.

Vale destacar também que, segundo Módolo (1999), a correlação compreende um tipo de conexão sintática de uso relativamente frequente e, particularmente, útil para emprestar vigor a um raciocínio. O autor acrescenta também que tais sentenças correlatas são empregadas, sobretudo, nos textos apologéticos e enfáticos, que se destacam mais por expressarem opiniões, defenderem posições, angariarem apoio, do que por informarem com objetividade os acontecimentos.

2.3 O par correlativo proporcional "quanto mais... mais" e similares

Módolo (2005), ao tratar das construções proporcionais de nosso interesse neste trabalho, cita o exemplo:

— "**Quanto mais** conhecimento o cético adquiria das filosofias, **tanto mais** conflitantes elas lhe iam parecendo." (CET) *Apud* Neves (2000: 928) e explica que, em sentenças como essa, "a noção conformativa sobrepõe-se à noção de proporção, implicando —um 'acordo' entre as asserções das duas orações correlacionadas". (Módolo, 2005: 14).

Neves (2010), ao tratar da complexidade do modo de expressão das relações adverbiais na combinação de orações, destaca a questão da quantificação e da intensificação nas proporcionais com o par "quanto mais... mais" e similares, conforme se lê em:

> A quantificação e a intensificação constituem a peça central também da construção proporcional, altamente ligada à operação comparativa, e que é mais correlativa das construções, com um sem-número de expedientes de correlação, embora nem todos produtivos atualmente. (Neves, 2010: 146).

Segundo a pesquisadora, esse tipo de construção é complexa na medida em que apresenta ainda um complicador, no que ela denomina como "equacionamento das funções". Ela esclarece que, na conexão entre tais sentenças, não ocorre conjunção – elemento que marca a subordinação oracional: "na verdade, entre as duas orações que se colocam em relação de proporcionalidade, uma delas (a que traz o elemento gramatical *quanto*) apresenta-se como de nível inferior à outra, em termos de dependência sintática, mas a sua catalogação como subordinada, sem relativizações, é problemática." (Neves, 2010: 147).

Em sua análise, Neves (2010), a fim de comprovar sua proposição de que tais construções são complexas, promove um cotejo entre essas, com "quanto mais... mais" ou similares, e as que apresentam o par, também correlativo: "tão/tanto... quanto", as

então"; *equiparativas,* com "assim como... assim"; e *diferençativas*, com "senão... ao menos".

quais são essencialmente comparativas e não proporcionais. Para a autora, nas sentenças de nosso interesse, com "quanto mais... mais", há uma relação de proporcionalidade alicerçada no uso de um elemento quantitativo ou intensificado e outro elemento proporcionalmente relacionado a essa quantificação ou intensificação e também quantificado ou intensificado, formando a proporcionalidade direta ou inversa. Já as comparativas com "tão/tanto... quanto" não dispõem desse complicador, porque apresentam: um elemento comparado e um comparante em linearidade, chegando mesmo, muitas vezes, dada tamanha simetria, expressar valor de adição. Exemplo: "Os médicos estarão **tão** distantes do organismo **quanto** os astrônomos dos planetas" (exemplo da autora) – "Os médicos estarão distantes do organismo **e** os astrônomos, dos planetas". Outro dado relevante, apontado por Neves (2000) em outra obra, a "Gramática de Usos", é que as construções proporcionais ocorrem nos tempos verbais: presente, passado ou futuro dos modos indicativo ou subjuntivo.

Como se observa, já foram realizadas análises pertinentes do par correlativo proporcional de nosso interesse; nossa pesquisa pretende, a partir dos dados já consolidados, avançar nessa investigação e, com isso, compreender ainda mais o funcionamento e uso de sentenças com "quanto mais... mais e similares".

3. Corpus e critérios de análise

3.1 O Instagram

O Instagram é uma rede social on-line muito utilizada aqui no Brasil. Nela, os usuários, das mais variadas idades, compartilham fotos, vídeos e mensagens, que podem servir como instrumento de interação, flerte, publicidade, comércio, entre outros fins. Segundo Dias e Couto (2011),

> As redes sociais são ambientes virtuais nos quais sujeitos se relacionam instituindo uma forma de sociabilidade que está ligada à divulgação e à própria formulação do conhecimento. A sociabilidade nas redes sociais, como o Orkut, o Facebook e o Twitter não têm as mesmas condições de produção que a sociabilidade em espaços escolares ou universitários, por exemplo, pois o imaginário que rege essas relações é diferente daquele que rege as relações nas redes sociais. Nas redes, esse imaginário diz respeito a um modo de constituição do sujeito que passa pela formulação e circulação de um conhecimento do mundo, de um saber. (Dias e Couto, 2011: 631)

As reflexões propostas pelas autoras constroem a visão de que, por meio das redes sociais, os usuários podem adquirir conhecimento à proporção que despendem visibilidade; exercem a habilidade de criação; publicam e promovem produtos, reflexões, diferentes ideias, pessoas.

A conduta persuasiva que hoje paira sobre o uso do Instagram motivou-nos a buscar exemplos de uso da construção correlativa "quanto mais... mais" e similares em tal rede social digital, pois, a nosso ver, bem como já constatou Módolo (2005), as construções correlatas costumam ser empregadas em contextos argumentativos, de defesa de posicionamentos. Isso porque são consideradas polifônicas, ou seja, sempre dispõem de

duas ações, dois eventos ou dois atos de fala, os quais, por sua vez, apresentam grandezas equivalentes e se correlacionam simultaneamente. Por exemplo, em “Quanto mais estudo, mais aprendo”, há duas ações em curso: “estudar” e “aprender” e o falante, ao pronunciar, esse enunciado, pode convencer alguém a estudar também e, por consequência, também vir a aprender mais e mais (resultado positivo).

3.2 Critérios de análise

Estudos de cunho funcionalista sobre os mecanismos de estruturação de orações, via de regra, procuram abranger, juntos, os quatro critérios voltados à produção dos enunciados: o sintático, o morfológico, o semântico e o discursivo-pragmático; não se prima, portanto, apenas por um desses critérios, como o fazem, em geral, autores formalistas ou adeptos da gramática tradicional. Portanto, a análise de dados que se quer aqui será de natureza quantitativa-qualitativa e se centralizará, nesse momento, em uma investigação apenas nos âmbitos: sintático-morfológico e semântico. No que diz respeito ao primeiro, busca-se verificar o modo como se estruturam as possibilidades de formação do par correlativo em termos de constituição do enunciado, e, por consequência, quais categorias gramaticais funcionam como escopo para tal par. Em se tratando do semântico, quer-se conferir possíveis valores distintos entre um tipo de formação do par e outro, bem como as motivações para tanto.

3.3 Disposição das ocorrências coletadas

Para este artigo, foi coletada, durante o mês de junho de 2024, uma amostragem de 56 ocorrências. Nesse montante, encontramos formações diversas do par correlativo “quanto mais... mais” (15 diferentes). O gráfico a seguir apresenta a os tipos encontrados e a respectiva porcentagem referente à recorrência de cada um dentro do total de 56.

Gráfico 1 - Porcentagem dos tipos encontrados do par correlativo “quanto mais... mais” e similares



Fonte: produzido pela autora.

Observa-se que a maior parte das ocorrências encontradas apresenta o par mais prototípico “quanto mais... mais”: 40, 4%, isto é, 22 dos 56 exemplos coletados. A fim de ilustrar como aparecem tais ocorrências, segue uma delas, dispondo de tal par prototípico:

1) 

Nesse exemplo, confere-se que “quanto mais” e também “mais” desempenham função adverbial, uma vez que o primeiro item do par tem como escopo a sentença “evitamos algo”, e o segundo item, por sua vez, refere-se ao adjetivo ”difícil”. Na sequência, explica-se, com mais detalhes, a análise realizada acerca do escopo de incidência mais comum do par investigado.

4. Análise e resultado

4.1 Escopo morfológico das ocorrências

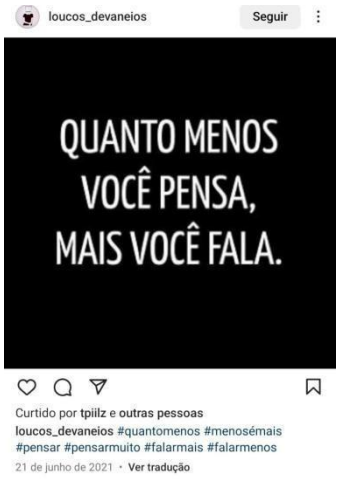
Para ilustração do exercício de análise realizado, neste artigo tomou-se como exemplo vinte das ocorrências coletadas com “quanto mais... mais” e similares. Elas foram selecionadas por serem representativas de cada uma das formações que nos informam acerca da estruturação, comportamento e função do par correlativo em questão, bem como do sentido que este projeta à sentença em que é empregado. Por exemplo, ocorrência com a composição *locução adverbial + advérbio (ambos modificando verbos)* ou com *locução adverbial + advérbio (ambos modificando adjetivo)* entre outras composições. Segue o gráfico a seguir, o qual apresenta as quantidades de ocorrências de acordo seu escopo de incidência.

Gráfico 2 – Quantificação das ocorrências pela estruturação do par “quanto mais... mais” e similares

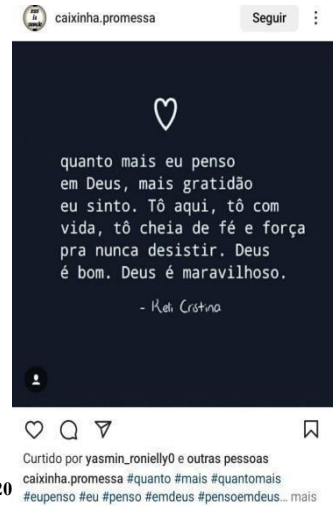


Fonte: elaborado pela autora

Como se verifica mediante o gráfico, a maioria das ocorrências encontradas tem verbos como escopo para os elementos do par “quanto mais... mais” e similares, conforme se pode observar no exemplo que segue:

2) 

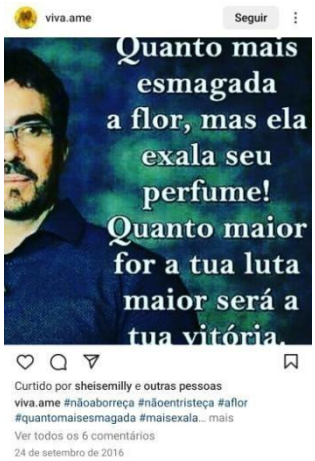
Nesse caso, a incidência é sobre os verbos “pensar” e “falar”, isto é, situação em que “quanto mais” e “mais” funcionam, respectivamente, como locução adverbial e advérbio. Veja, no quadro a seguir, demais exemplos ilustrativos das formações encontradas.

Ocorrências	**Escopo e função**[19]
3) [20] 	**- Verbo/Substantivo** Enquanto o “quanto mais” refere-se a toda a sentença “eu penso em Deus” (função adverbial), “mais” refere-se e quantifica o substantivo “gratidão” (função pronominal/adnominal).

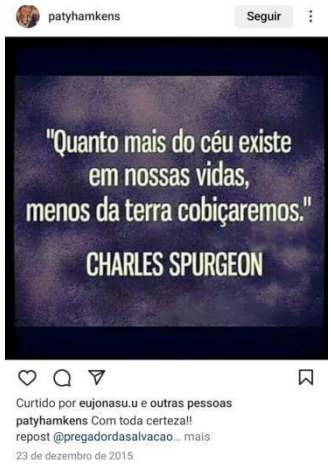
[19] Seguindo a ordem de frequência que aparece no gráfico 03, anterior.
[20] Numeração seguindo a ordem dos dois exemplos anteriormente já apresentados.

4) 	**- Substantivo/Substantivo** "Quanto mais" refere-se e quantifica o substantivo "esforço"; "mais" igualmente refere-se e quantifica o substantivo "resultados" (em ambos, nesse caso, função pronominal/adnominal).
1) 	**- Verbo/Adjetivo** Enquanto o "quanto mais" refere-se a toda a sentença "evitamos algo", "mais" refere-se e intensifica o adjetivo "difícil" (em ambas as sentenças, portanto, função adverbial do par).
5) 	**- Substantivo/Adjetivo** Enquanto o "quanto maior" refere-se ao substantivo "poder" (função adjetiva/predicativa), "mais" refere-se e intensifica o adjetivo "perigoso" (função adverbial).

6) 	**- Adjetivo/Substantivo** Nesse exemplo, tem-se "quanto mais" referindo-se e intensificando o adjetivo "fortes" (função adverbial), e a variação "maiores" referindo-se ao substantivo "vitórias" (função adjetiva/predicativa).
7) 	**- Advérbio/Verbo** Nesse exemplo, tem-se "quanto mais" referindo-se e intensificando a locução adverbial "em off", e "mais" referindo-se à sentença "elas dão certo" (em ambas as sentenças, portanto, novamente, função adverbial do par).

8) e 09) 	**- Adjetivo/Verbo** Nesse caso, há duas ocorrências de nosso interesse; na primeira, tem-se a formação com o escopo em questão: "quanto mais" referindose e intensificando o adjetivo "esmagada", e "mais" referindo-se à sentença "ela exala seu perfume" (em ambas as sentenças, portanto, também função adverbial do par).

10), 11) e 12) 	**- Adjetivo/adjetivo** Nesse exemplo, há três ocorrências de nosso interesse; na primeira, tem-se a formação com o escopo em questão: "quanto mais" referindose e intensificando o adjetivo "maduros", e "mais", por sua vez, igualmente, referindo-se e intensificando o adjetivo "ofendidos" (em ambas as sentenças, portanto, também função adverbial do par).
13) 	**- Substantivo/Verbo** Nesse exemplo, tem-se "quanto mais" referindo-se e quantificando o substantivo "coisas" (função pronominal/adnominal), e "mais" referindo-se à sentença "terá com o que se preocupar" (função adverbial).
14) 	**- Substantivo/-** Nessa ocorrência, encontrada em anúncios publicitários como esse, "quanto mais" referese e quantifica o nome próprio "Delânia" (função pronominal), e, a seguir, tem-se apenas o outro elemento do par, nesse caso, o adjetivo "melhor". Pode-se entender aqui que há a elipse do verbo "ser". Considerando essa possibilidade, teria-se: "Quanto mais Delânia, melhor (é)" (nessa formação, o adjetivo "melhor" assume função adverbial ao se referir a um verbo).

15) 	**- Advérbio/advérbio** Nesse exemplo, pode-se entender que "quanto mais" e "mais" assumem função adverbial ao se considerar que as expressões "do céu" e "da terra" tem função de advérbio de lugar. Porém, uma outra leitura também se faz possível, ao se considerar uma leitura com seguinte estruturação: "Quanto mais coisas do céu existem em nossa vida, menos coisas da terra cobiçaremos". Nesse caso, "do céu" e "da terra" referem-se ao substantivo "coisas", assumindo assim uma função de satélite adjetiva/adnominal indicadora de origem (de onde vêm tais "coisas").

Quadro 01. Ilustração das ocorrências e seus respectivos escopos morfológicos de incidência (elaborado pela autora)

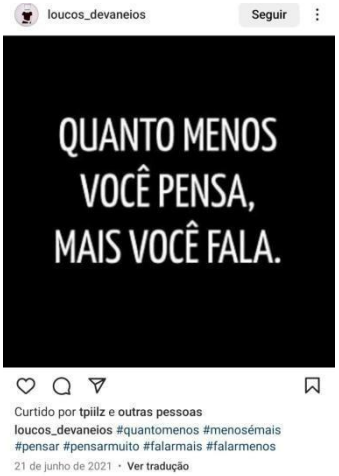
Como é possível verificar, de acordo com as ocorrências coletadas, os elementos do par "quanto mais... mais" e similares, com maior frequência, assumem a função adverbial ao se referirem, dentro da sentença, ora a verbos, ora a adjetivos, ora a advérbios. Menos recorrente, mas também comum, é o seu emprego com função pronominal/adnominal ou adjetiva/predicativa ao se referir a substantivos. Tais resultados confirmam dados já observados por Neves (2010), conforme já exposto, acerca das noções de "intensificação" e "quantificação" consideradas pela autora como "peças centrais" de tais construções proporcionais.

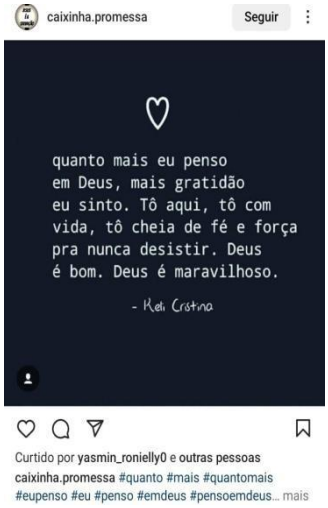
Ademais, essa "dissecação" morfossintática da estruturação das construções com "quanto mais... mais" e similares também corrobora ao menos dois dos apontamentos de Castilho (2010), com relação aos conectivos que encabeçam sentenças correlativas no geral. No caso do par correlativo em análise, após a investigação estrutural apresentada, confirma-se que "quanto mais... mais" e similares, de fato, não são formas simples nem se resumem a encabeçar a segunda sentença; trata-se de conjunções mais complexas, no caso, assim estruturadas: I. junção de advérbios intensificadores; II. repetição de expressões. Acrescentamos também, especificamente, com relação ao par em análise: III. junção de expressões ora adverbial-intensificadoras, ora pronominaisquantificadoras (função de satélite adnominal); ora adjetivas-qualificadoras (função predicativa). E também de acordo com Castilho (2010) e ainda Oiticica (1952) e Neves (2010) em se tratando de sentido, faz-se, de fato, sentir a semelhança de tais sentenças com as construções comparativas entre outras, conforme de ilustra a seguir.

4.2 Testes de validação semântica

Foram realizados testes parafrásicos com cada uma das ocorrências coletadas, a fim de verificar a possibilidade de tais construções - as quais, portanto, dispõem do par correlativo "quanto mais... mais" e similares – apresentarem valores semânticos além do tradicional, voltado à ideia de proporção. As relações lógico-semânticas testadas foram

as de *causa e efeito; condição, tempo e comparação*, conforme se verifica a seguir. Vide, no quadro seguinte, a descrição da análise referente à amostragem de ocorrências selecionadas:

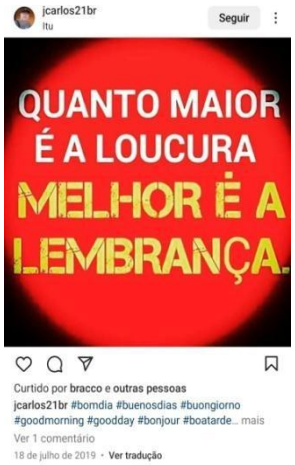
<table>
<tr><td rowspan="4">Ocorrência 01
 
</td><td>Sentido de causa e efeito:</td><td>- “Quanto mais evitamos algo (causa), mais difícil fica lidar com isso (efeito).”
<u>Paráfrase</u>:
o fato de evitar algo acentua o efeito: dificuldade para lidar com tal situação.
(Mais difícil fica lidar com algo, <u>porque</u> o evitamos)</td></tr>
<tr><td>Sentido de condição:</td><td>- “Quanto mais evitamos algo (condição), mais difícil fica lidar com isso.”
<u>Paráfrase</u>:
o fato de evitar algo é a condição para que haja dificuldade para lidar com tal situação.
(<u>Se</u> evitamos algo, fica difícil lidar com tal situação)</td></tr>
<tr><td>Sentido temporal:</td><td>- “Quanto mais evitamos algo (no momento em que), mais difícil fica lidar com isso.”
<u>Paráfrase:</u>
No momento em que se evita, será difícil lidar com tal situação depois.
(<u>Quando</u> evitamos algo, fica difícil lidar com tal situação)</td></tr>
<tr><td>Sentido comparativo:</td><td>- “Quanto mais evitamos algo (=), mais difícil fica lidar com isso (=).”
Paráfrase:
o fato de se evitar algo está em mesmo nível de igualdade de se ter dificuldade para lidar com tal situação.
(Evitar algo é prejudicial <u>tanto quanto</u> a dificuldade que isso traz)</td></tr>
<tr><td rowspan="3">Ocorrência 02
 
</td><td>Sentido de causa e efeito:</td><td>- “Quanto menos você pensa (causa), mais você fala (efeito).”
<u>Paráfrase:</u>
o fato de pensar pouco gera o efeito de falar demais.
(<u>Como</u> penso de menos, falo demais)</td></tr>
<tr><td>Sentido de condição:</td><td>- “Quanto menos você pensa (condição), mais você fala.”
<u>Paráfrase:</u>
o fato de pensar pouco é a condição para falar demais (caso pensasse mais, falaria menos). (<u>Se</u> penso de menos, falo demais)</td></tr>
<tr><td>Sentido temporal:</td><td>- “Quanto menos você pensa (no momento em que), mais você fala.”</td></tr>
</table>

		Paráfrase: no momento em que penso pouco, falo muito. *(Quando penso de menos, falo demais)*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto menos*** você pensa (=), ***mais*** você fala (=)." **Paráfrase:** pensar pouco = falar demais. *(Penso pouco tanto quanto falo demais)*
Ocorrência 03 	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto mais*** eu penso em Deus (causa), ***mais*** gratidão eu sinto (efeito)." Paráfrase: o fato de pensar em Deus produz o efeito: gratidão. *(Eu sinto muita gratidão porque penso em Deus)*
	Sentido de condição:	- "***Quanto mais*** eu penso em Deus (condição), ***mais*** gratidão eu sinto." Paráfrase: o fato de pensar em Deus é a condição para sentir gratidão. *(Se penso em Deus, sinto muita gratidão)*
	Sentido temporal:	- "***Quanto mais*** eu penso em Deus (momento em que), ***mais*** gratidão eu sinto." **Paráfrase:** no momento em que penso em Deus, sinto muita gratidão. *(Quando penso em Deus, sinto muita gratidão)*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto mais*** eu penso em Deus (=), ***mais*** gratidão eu sinto (=)." Paráfrase: a ação de pensar em Deus está em nível de igualdade com sentir gratidão. *(Sinto gratidão tanto quanto penso em Deus)*
Ocorrência 04	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto mais*** esforços (causa), ***mais*** resultados (efeito)." **Paráfrase:** o fato de empregar mais esforços produz o efeito: conseguir mais resultados. *(Há mais resultados porque há mais esforços)*
	Sentido de condição:	- "***Quanto mais*** esforços (condição), ***mais*** resultados (efeito)." **Paráfrase:** o fato de empregar mais esforços é a condição para que haja mais resultados.

		*(Se houver (mais) esforços, haverá (mais) resultados)*
	Sentido temporal:	- "***Quanto mais*** esforços (momento em que), ***mais*** resultados (efeito)." **Paráfrase:** no momento em que se emprega mais esforços, há mais resultados. *(Quando houver (mais) esforços, haverá (mais) resultados)*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto mais*** esforços (=), ***mais*** resultados (=). **Paráfrase:** "esforços" e "resultados" encontram-se em um mesmo nível de igualdade. *(Há resultados tanto quanto há esforços)*
Ocorrência 10 	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto mais*** maduros (causa), ***menos*** ofendidos ficamos (efeito)." **Paráfrase**: o fato de estar mais maduro gera o efeito: sentir-se cada vez menos ofendido. *(Ficamos menos ofendidos, porque estamos mais maduros)*
	Sentido de condição:	- "***Quanto mais*** maduros (condição), ***menos*** ofendidos ficamos." **Paráfrase:** o fato de estar mais maduro é a condição para sentir-se cada vez menos ofendido. *(Se estamos mais maduros, ficamos menos ofendidos)*
	Sentido temporal:	- "***Quanto mais*** maduros (no momento em que), ***menos*** ofendidos ficamos." **Paráfrase:** no momento da vida em que estamos mais maduros nos sentimos cada vez menos ofendidos quando algo desagradável acontece. *(Quando estamos mais maduros, ficamos menos ofendidos)*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto mais*** maduros (=), ***menos*** ofendidos ficamos (=)." **Paráfrase:** Ter maturidade está no mesmo nível de igualdade com a sensação de não se sentir mais ofendido quando algo desagradável acontece *(Sinto-me mais maduro tanto quanto me sinto menos ofendido (quando coisas desagradáveis ocorrem))*

Ocorrência 12  	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto mais*** amados (causa), ***menos*** afirmações precisamos (efeito)." **Paráfrase:** o fato de se sentir mais amado produz o efeito: precisar de menos afirmações. *(Como somos amados, precisamos de menos afirmações)*
	Sentido de condição:	- "***Quanto mais*** amados (condição), ***menos*** afirmações precisamos." **Paráfrase:** o fato de se sentir mais amado é a condição para precisar de menos afirmações. *(Se somos amados, precisamos de menos afirmações)*
	Sentido temporal:	- "***Quanto mais*** amados (no momento em que), ***menos*** afirmações precisamos." **Paráfrase:** No momento em que nos sentimos mais amados deixamos de precisar afirmações. *(Quando somos amados, precisamos de menos afirmações)*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto mais*** amados (=), ***menos*** afirmações precisamos (=)." **Paráfrase**: O aumento da sensação de sentirse amado está em mesmo nível de igualdade da diminuição da necessidade de afirmações *(Sentimo-nos amados tanto quanto precisamos afirmações)*
Ocorrência 16  	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto mais*** você enche seu coração de Deus (causa), ***menos*** apertado ele fica (efeito)." **Paráfrase:** o fato de encher o coração de Deus produz o efeito: o coração ficar menos apertado/angustiado; mais leve, tranquilo. *(O coração fica menos apertado, porque você o enche de Deus).*
	Sentido de condição:	- "***Quanto mais*** você enche seu coração de Deus (condição), ***menos*** apertado ele fica." **Paráfrase:** o fato de encher o coração de Deus é a condição para que o coração fique menos apertado/angustiado; mais leve, tranquilo. *(Se você enche seu coração de Deus, ele – o coração - fica menos apertado).*

	Sentido temporal:	- "***Quanto mais*** você enche seu coração de Deus (no momento em que), ***menos*** apertado ele fica." **Paráfrase:** no momento em que você enche seu coração de Deus, ele – o coração - fica menos apertado/angustiado; mais leve, tranquilo. *(Quando você enche seu coração de Deus, ele – o coração - fica menos apertado).*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto mais*** você enche seu coração de Deus (=), ***menos*** apertado ele fica (=)." **Paráfrase:** Coração cheio de Deus está em nível de igualdade com coração menos apertado/angustiado; mais leve, tranquilo. *(Você enche seu coração de Deus tanto quanto ele – o coração - fica menos apertado).*
Ocorrência 17 	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto menos*** se espera (causa), ***menos*** você se decepciona (efeito)." **Paráfrase:** o fato de se esperar pouco (ter baixa expectativa) gera menor decepção. *(Eu me decepciono menos porque espero pouco).*
	Sentido de condição:	- "***Quanto menos*** se espera (condição), ***menos*** você se decepciona." **Paráfrase:** o fato de se esperar pouco (ter baixa expectativa) é a condição para ter uma decepção menor (sofrer menos). *(Se espero pouco, eu me decepciono menos).*
	Sentido temporal:	- "***Quanto menos*** se espera (no momento em que), ***menos*** você se decepciona." **Paráfrase:** no momento em que espero pouco (tenho baixa expectativa), tenho uma decepção menor (sofro menos). *(Quando espero pouco, eu me decepciono menos).*
	Sentido comparativo:	- "***Quanto menos*** se espera (=), ***menos*** você se decepciona (=)." **Paráfrase:** esperar pouco (ter baixa expectativa) está no mesmo nível de igualdade de se ter uma decepção menor (sofrer menos).

		(Espero pouco <u>tanto quanto</u> me decepciono pouco).
Ocorrência 18 	**Sentido de causa e efeito:**	- "***Quanto menos*** gente souber da tua vida (causa), ***maior*** será o teu progresso. (efeito)" **<u>Paráfrase:</u>** o fato de poucas pessoas saberem da sua vida gera o efeito de progresso pra você. *(Você tem progresso <u>porque</u> poucas pessoas sabem da tua vida)*
	Sentido de condição:	- "***Quanto menos*** gente souber da tua vida, ***maior*** será o teu progresso." **<u>Paráfrase:</u>** o fato de poucas pessoas saberem da sua vida é a condição para que haja progresso pra você. *(<u>Se</u> poucas pessoas souberem da tua vida, você terá progresso)*
	Sentido temporal:	- "***Quanto menos*** gente souber da tua vida (no momento em que), ***maior*** será o teu progresso." **<u>Paráfrase:</u>** no momento em que poucas pessoas sabem da sua vida, você tem progresso pra você. (*<u>Quando</u> poucas pessoas souberem da tua vida, você terá progresso*)
	Sentido comparativo:	- "***Quanto menos*** gente souber da tua vida (=), ***maior*** será o teu progresso (=)." **<u>Paráfrase:</u>** o fato de poucas pessoas saberem da tua vida está no mesmo nível de igualdade de sua chance de ter progresso. *(Tenho progresso na vida tanto quanto poucas pessoas sabem sobre mim)*
Ocorrência 19 	**Sentido de causa e efeito:**	"***Quanto maior*** é a loucura (causa), ***melhor*** é a lembrança (efeito)." **<u>Paráfrase:</u>** o fato de a loucura ser maior gera a lembrança melhor. *(A lembrança é melhor <u>porque</u> a loucura é maior)*
	Sentido de condição:	"***Quanto maior*** é a loucura (condição), ***melhor*** é a lembrança." **<u>Paráfrase:</u>** o fato de a loucura ser grande é a condição para que a lembrança seja melhor. *(<u>Se</u> a loucura é grande, a lembrança é melhor)*
	Sentido temporal:	"***Quanto maior*** é a loucura (no momento em que), ***melhor*** é a lembrança." **<u>Paráfrase:</u>**

		no momento em que a loucura é grande, a lembrança é melhor. *(Quando a loucura é grande, a lembrança é melhor)*
	Sentido comparativo:	"***Quanto maior*** é a loucura (=), ***melhor*** é a lembrança (=)." **Paráfrase:** A grandeza da loucura é equiparada à singularidade (positiva e marcante) da lembrança. (*A loucura é grande tanto quanto a lembrança é melhor*)

Quadro 02. Demonstração dos testes de validação semântica realizados nas ocorrências coletadas (elaborado pela autora)

Com as paráfrases realizadas, conferimos que há a possibilidade de tais construções correlativas abarcarem outros valores semânticos além do proporcional. E, além dos valores expostos nos testes parafrásicos listados no quadro 02, há ainda casos de construções que sugerem valor de contraste (não identificado nas ocorrências até então apresentadas), o qual nos remete ao que Oiticica (1952) denominou como *correlação antitética*, e Neves (2010), como do tipo *inversas*, isto é, que expressam valor de oposição, como consideramos que seja o caso da construção seguinte:



Ocorrência 20

Nesse caso, seguindo com a análise mediante paráfrases, parece cabível uma recriação concessiva: "Embora enxergue, não desejo ver" ou "Apesar de enxergar muito, desejo ver pouco". Nota-se que as ações dispostas, isto é, "enxergar" (primeira sentença) e "ver" (segunda sentença), parecem "caminhar" para direções opostas; enquanto se aumenta a capacidade de enxergar, diminui-se - na mesma proporção - a vontade de ver. Em termos oriundos da Física, pode-se afirmar que apresentam semelhanças com proposições caracterizadas como "inversamente proporcionais".

Conforme já exposto no aporte teórico, pesquisadores como Oiticica (1952) e Neves (2010) já atestaram a semelhança existente entre construções com "quanto mais...

mais" com outras construções prototípicas de relações lógico-semânticas distintas. Ademais, não é uma novidade essa aparente intersecção entre sentenças, sobretudo, de configuração adverbial. Nem sempre ficam claros os limites fronteiriços entre uma e outra. Vide, por exemplo, construções introduzidas por "quando"; a depender do tempo verbal utilizado, podem expressar valores de condição ou de causa, além do prototípico temporal (Neves, 2000: 791). E, além dos pesquisadores já citados, vale citar também Kortmann (1997: 01), que, em seu estudo sobre sentenças adverbiais, destacou que "Dado o amplo espectro de circunstâncias possíveis, as orações adverbiais representam o semanticamente mais diverso e (do ponto de vista de sua interpretação) a classe mais desafiadora dentre as orações subordinadas."[21]. Ademais, entre outras resoluções, o autor pontua que, com relação ao agrupamento de relações semânticas voltado às orações adverbiais, "cada uma das quais expressa **relações intimamente relacionadas entre si**: orações temporais, orações modais e um terceiro grupo (...) também chamadas de cláusulas causais ou condicionais (...)[22]" (grifos nossos).

4.2.1 Exame semântico da predicação verbal das construções

Das construções em análise nesse artigo, conferiu-se que a maior parte dos verbos empregados está no presente do indicativo, e a menor parte, no futuro, ou do indicativo ou do subjuntivo (por exemplo, ocorrência 06). Sigamos, pois, com a análise verbal.

Em se tratando dessa correlação verbal empregada na maioria das ocorrências coletadas, partindo do que atestou Neves (2000: 791), confere-se que o emprego de presente do indicativo em ambas as sentenças "caracteriza uma perspectiva global imperfectiva de estados de coisas simultâneos (total ou parcial)[23], o que licencia a indicação de habitualidade. Este complexo favorece uma interpretação condicional."

No que se refere ao emprego do tempo verbal no futuro, também concordamos com Neves (2000: 792) que tal emprego favorece uma expressão de eventualidade, seja com futuro do subjuntivo na primeira sentença e com futuro do presente na segunda, como na ocorrência 18: "Quanto menos gente *souber* da sua vida, maior *será* o seu progresso."; seja com presente do indicativo na primeira sentença e futuro do presente, na segunda, como na ocorrência 15: "Quanto mais do céu *existe* em nossas vidas, menos da terra *cobiçaremos*.". A nosso ver, além da interpretação condicional (possível tanto quando há ideia de habitualidade quanto de eventualidade), no caso de ocorrências proporcionais com "quanto mais... mais" e similares, faz-se sentir também interpretações temporais,

[21] No original: "Given the large spectrum of possible circumstances, adverbial clauses represent the semantically most diverse and (from the point of view of their interpretation) most challenging class of subordinate clauses." (Kortmann, 1997: 01).
[22] No original: "(...) each of which expresses relations which are closely related to each other: temporal clauses, modal clauses, and a third group (...) variously called causal or conditional clauses (...)". (Kortmann, 1997: 03).
[23] Esses dados extraídos de Neves (2000: 791), com relação ao emprego dos tempos verbais, foram explicados pela autora ao tratar de construções temporais com "quando". No entanto, consideramos que se aplicam também a construções como as que estão em estudo nesse artigo, mesmo porque tanto estas quanto aquelas apresentam estruturação hipotática/adverbial.

causais (causa e efeito), comparativas e até mesmo contrastivas, como se observou nos testes parafrásicos.

Ademais, no que tange à classificação semântica dos verbos, nos termos de Neves (2000: 26), em sua maioria, são considerados verbos *dinâmicos*, indicadores de ação como na ocorrência 02 "Quanto menos você **pensa**, mais você **fala**", em que exprimem ações por meio de um sujeito agentivo. Em menor frequência, aparecem os verbos denominados *não dinâmicos*, indicadores de estados, características: "Quanto mais maduros, menos ofendidos **ficamos**" (ocorrência 10). Nesse caso, o verbo "ficar" indica um estado: "menos ofendido", cujo suporte é o sintagma nominal (sujeito): "nós", que se encontra oculto na desinência verbal.

5. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos como se deu a realização do exercício de análise de construções coletadas da plataforma digital Instagram, as quais dispõem do par correlativo proporcional "quanto mais... mais" e similares, sob perspectiva teórica funcionalista-cognitivista.

A princípio, expusemos objetivos e a hipótese de pesquisa. A seguir, citamos e delimitamos as postulações teóricas que nortearam nossa investigação. Em se tratando da revisão teórica, optamos por privilegiar a descrição da literatura corrente sobre a correlação, processo sintático de combinação de orações defendido por nós, no qual as sentenças combinam-se por meio de pares conjuntivos, os quais trazem interdependência a essas orações. Debruçamo-nos também sobre a pesquisa e exposição de dados teóricos específicos sobre o par correlativo em questão: "quanto mais... mais" e similares.

Em seguida, buscamos referenciais teóricos acerca do *corpus* escolhido, realizamos coleta de dados; organizamos tais dados; mapeamos as formações possíveis do par e iniciamos - tendo em vista os propósitos e aspectos de análise estabelecidos - nossa investigação.

Neste exame inicial, já nos foi possível constatar que a construção mais prototípica: "Quanto mais... mais" foi a mais recorrente, correspondendo a 22 das 56 ocorrências coletadas. No que tange à estruturação do par, a mais recorrente mostrou-se aquela constituída por locução adverbial + advérbio (ambos modificando verbos), uma vez que - de cinquenta e seis ocorrências coletadas, coincidentemente, também vinte e duas apresentam tal composição.

Logo após, partindo para a realização dos testes de validação semântica, conferimos que, de fato, as construções correlativas objeto de nosso estudo podem expressar valores semânticos que vão além do proporcional; são eles: causa e efeito, condição, tempo, comparação e até contraste. A nosso ver, o fato de poder abarcar tais valores deve-se aos tempos verbais recorrentemente empregados, os quais, por sua vez, favorecem a expressão de simultaneidade[24] e proporção e simultaneidade não raro se correlacionam.

[24] Segundo Neves (2000: 796), "a simultaneidade que envolve duração frequentemente implica proporcionalidade". A partir dessa afirmação, investigamos se se confirma essa correlação entre simultaneidade e proporcionalidade nas sentenças em análise.



Algo relevante também observado é que, corroborando os estudos que atribuem a construções correlatas força persuasiva, isto é, a particularidade de comumente serem utilizadas em contextos argumentativos (Módolo, 2005), as construções coletadas do Instagram para este trabalho, em geral, vão ao encontro dessa postulação. Em outras palavras, observa-se que ocorrências coletadas – muitas inclusive de cunho religioso – buscam, de algum modo, convencer de algo o interlocutor a quem se destina. Seja exprimindo uma influência motivacional (ocorrência 04: "Quanto mais esforço, mais resultados"; ocorrência 06: "Quanto mais fortes forem suas provações; maiores serão suas vitórias"); seja incentivando-o a seguir pelo caminho da fé religiosa (ocorrência 16: "Quanto mais você enche seu coração de Deus, menos apertado ele fica"; "Quanto mais eu penso em Deus, mais gratidão eu sinto".) etc

Desse modo, ressaltamos que Neves (2010) foi muito perspicaz ao enfatizar a complexidade das construções analisadas; as sentenças com "quanto mais... mais" e similares não correspondem a estruturas simples; merecem, portanto, estudo e dedicação.

Por ora, tudo que analisamos sobre as construções objeto desse estudo motivanos ainda mais a seguir explorando as singularidades de tais enunciados, os quais proporcionam muita reflexão e ressignificações de teorias tradicionais acerca dos mecanismos sintáticos de articulação de orações. Lidando, já há um tempo, com o ensino de tais sentenças a jovens dos ensinos fundamental e médio, torna-se ainda mais edificante e significativa a busca por particularidades e valores de tais orações, não suscitados nas gramáticas e livros didáticos de modo geral.

Referências

Castilho. Ataliba Teixeira. 2010. *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Croft, William. 2001. *Radical Construction Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

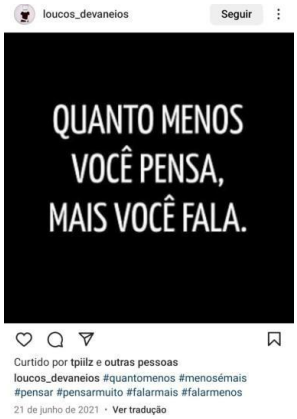
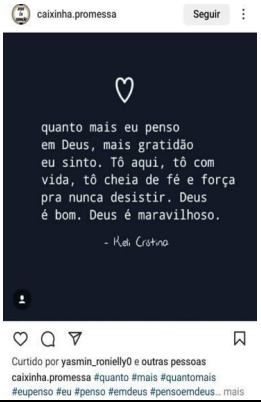
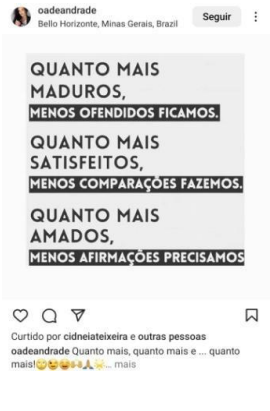
Dias, Cristiane; Couto, Olivia. 2011. *As redes sociais na divulgação e formação do sujeito do conhecimento: compartilhamento e produção através da circulação de ideias*. https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/8 24/763 (25 jun. 2024).

Halliday, Michael. A. K. 1985. *An introduction to functional grammar*. Baltimore: E. Arnold.

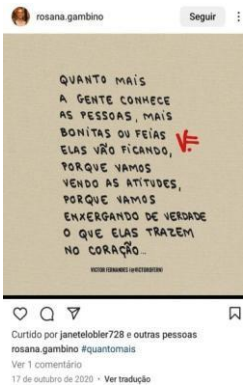
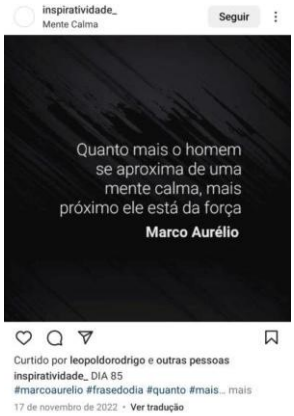
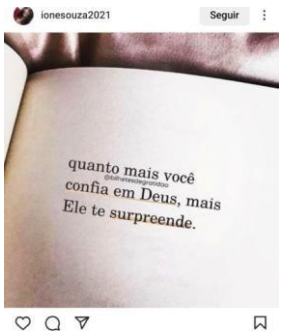
Hopper, Paul J.; Traugott, Elizabeth. C. 1993. *Grammaticalization*. Cambridge: University Press.
Kortmann, Bernd. 1997. *Adverbial subordination: a typology and history of adverbial subordinators based on European languages*. Berlin: Mouton.
Módolo. Marcelo. 2005. *Correlacionando orações na língua portuguesa*. <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_6.pdf>. (30 out. 2020)
Módolo. Marcelo. 1999. *Correlação: estruturalismo versus funcionalismo*. (Pré) publications: forskning og undervisning. nº. 168, februar. Romansk Institut: Aarhus Universitet, Danmark.
Módolo. Marcelo. 2004. *Gramaticalização das conjunções correlativas no Português*. 154 f. Tese (Doutorado em Letras. Área de Concentração: Filologia e Língua Portuguesa) — Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo. https://repositorio.usp.br/item/001390991
Neves. Maria Helena de Moura. 2000. *Gramática de Usos do Português*. São Paulo, Editora UNESP.
Neves. Maria Helena de Moura. 2010. *Ensino de língua e vivência de linguagem: temas em confronto*. São Paulo: Contexto.
Oiticica. José. 1952. *Teoria da Correlação*. Rio de Janeiro: Organizações Simões.
Rodrigues, Violeta Virgínia. 2007. "Correlação". In: Vieira, S. R. & Brandão, S. F. (Org.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto.
Rosário, Ivo da Costa. 2012. *Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional*. 2012. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas), Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. http://www.eduff.uff.br/index.php/livros/762-construcoescorrelatasaditivas-em-perspectiva-funcional
Talmy, Leonard. 2003. *Toward a Cognitive Semantics*. Vol. I: Concept Structuring Systems. Vol. II: Typology and Process in Concept Structuring. Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Anexo

Lista de todas as ocorrências coletadas

Ocorrência 01	Ocorrência 02	Ocorrência 03
		
Ocorrência 04	**Ocorrência 05**	**Ocorrência 06**
		
Ocorrência 07	**Ocorrências 08 e 09**	**Ocorrências 10, 11 e 12**
		

Ocorrência 13	Ocorrência 14	Ocorrência 15
		
Ocorrência 16	**Ocorrência 17**	**Ocorrência 18**
		
Ocorrência 19	**Ocorrência 20**	**Ocorrência 21**
		
Ocorrência 22	**Ocorrência 23**	**Ocorrência 24**
		

Ocorrência 25	Ocorrência 26	Ocorrência 27
		
Ocorrência 28	**Ocorrência 29**	**Ocorrência 30**
		
Ocorrência 31	**Ocorrência 32**	**Ocorrência 33**
		
Ocorrência 34	**Ocorrência 35**	**Ocorrências 36 e 37**
		

Ocorrências 38 e 39	Ocorrência 40	Ocorrência 41
		
Ocorrência 42	**Ocorrência 43**	**Ocorrência 44**
		
Ocorrência 45	**Ocorrência 46**	**Ocorrência 47**
		

Ocorrência 48



Ocorrência 49



Ocorrência 50



Ocorrência 51



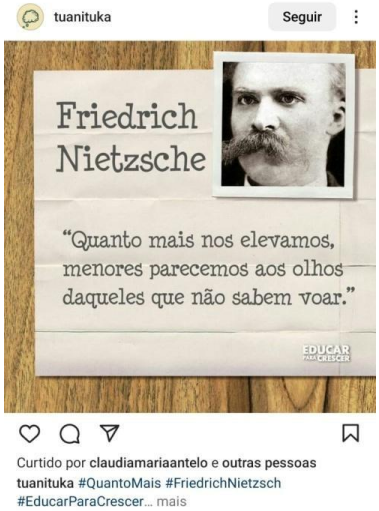
Ocorrências 52, 53 e 54



Ocorrência 55



Ocorrência 56



A CONSTRUÇÃO DO DISCURSO HUMORÍSTICO PELO SUJEITO NEGRO: DE ALVO DE PIADAS A ENUNCIADOR DO PRÓPRIO DIZER

THE CONSTRUCTION OF HUMOROUS DISCOURSE BY THE BLACK SUBJECT: FROM TARGET OF JOKES TO ENUNCIATOR OF HIS OWN SPEECH

Isabel Cristiane Jerônimo
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil
cristianejeronimo@uel.br
ORCID: 0000-0001-8887-2943

Resumo

O objetivo central deste artigo é compreender o funcionamento do discurso humorístico produzido e encenado por comediantes negros ao discursivizarem tópicos raciais. Neste momento sócio-histórico relevante em que são veiculados e produzidos espetáculos de humor em canais específicos de TV e em plataformas digitais com comediantes negros como protagonistas de seus dizeres, apresentamos os seguintes questionamentos: quais são os temas referentes à raça discursivizados por esses sujeitos para gerar humor? A mudança de posição de sujeito, de alvo de chacotas para produtor de seu próprio conteúdo faz emergir um efeito de sentido de resistência frente ao preconceito racial? Como *corpus* de análise, selecionamos sequências discursivas de dois comediantes negros, atuando em *stand up* comedy, veiculadas na plataforma *You Tube*. Para sustentarmos teórica e metodologicamente o estudo, valeremo-nos do campo de investigação da Análise do discurso francesa, das reflexões pertencentes ao arcabouço teórico de autores que se dedicam à pesquisa das questões raciais e humorísticas. Quanto aos resultados, consideramos que os comediantes negros selecionados filiam-se a uma formação ideológica de resistência, evocando a memória discursiva racial para utilizá-la a seu favor e a favor do grupo do qual fazem parte, deslocando o objeto do riso e elegendo como risíveis sujeitos que só ocupavam a posição de prestígio neste contexto racial.

Palavras-chave: discurso humorístico; comediantes negros; produção de sentidos.

Abstract

The main aim of this study is to understand the functioning of the humorous discourse produced and performed by Black comedians when discursivizing racial topics. In this relevant sociohistorical moment in which humorous performances are broadcast and produced on specific TV channels and digital platforms with Black comedians as the protagonists of their speech, we pose the following questions: what are the race-related themes discursivized by these subjects to generate humor? Does the change in the subject's position, from the target of jokes to the producer of their own content give rise to a meaning effect of resistance against racial prejudice? As a corpus of analysis, we selected discursive sequences of two Black stand-up comedians, posted on the YouTube platform. This study was theoretically and methodologically underpinned by the French Discourse Analysis research field and the theoretical framework of authors researching racial and humorous issues. Regarding the results, we consider that the selected Black comedians are affiliated with an ideological formation of resistance, evoking racial discursive memory to use it in their favor and in favor of the group to which they belong, displacing the object of laughter and electing as laughable subjects who only occupied the position of prestige in this racial context.

Keywords: humorous discourse; Black comedians; production of meanings.

1. Introdução

Os embates raciais ainda estão muito ativos no cotidiano da sociedade brasileira. Gerados por condições sócio-históricas que têm como discurso fundador a escravidão de pessoas negras, presentificam-se nas mais diversas condições de produção, materializando-se em discursos dispersos no tempo e no espaço. Um exemplo dessas materializações é o campo do humor, no qual pessoas negras, não raro, figuram como objeto de chacota no país da cordialidade racial.

Neste trabalho, o objetivo geral é investigar de que forma essa relação polêmica ocorre em apresentações de s*tand up comedy* produzidas e encenadas por comediantes negros, especificamente quando tratam de raça. De forma específica, pretendemos analisar os efeitos de sentido dos tópicos raciais selecionados pelos comediantes para as suas piadas e suas tomadas de posição em relação a esses tópicos; além disso, pretendemos investigar como se organizam as formações imaginárias na produção desse discurso.

Como questões de pesquisa, enunciamos: Quais temas do campo racial são selecionados por esses sujeitos para servirem como argumento para as piadas? A mudança de posição desse sujeito negro, de alvo de deboche para produtor de seu próprio conteúdo, faz emergir um efeito de sentido de resistência frente ao racismo?

Teórica e metodologicamente estaremos apoiados na Análise de discurso francesa (AD); outros fundamentos relacionam-se aos pesquisadores que se dedicam ao debate das questões raciais como Guimarães (2009), Almeida (2019), Mbembe (2018), e em estudos pertencentes ao campo do humor. O artigo estrutura-se da seguinte forma: primeiramente, apresentamos a fundamentação teórica que embasará as análises; em seguida, os aspectos metodológicos e a análise do *corpus.* Na sequência, os resultados obtidos com as análises, seguidos pelas considerações finais.

2. Apontamentos sobre raça em perspectiva discursiva

Inseridos nas relações semânticas que compõem o discurso fundador da escravidão, raça e racismo são dois conceitos importantes para um trabalho que tem por objetivo analisar o discurso humorístico produzido por negros. Trata-se de uma relevância de cunho sócio-histórico, que nos auxilia a compreender parte do contexto mais amplo em que esse discurso está inserido.

Refletindo sobre esses conceitos em uma perspectiva discursiva, é preciso levar em conta que a produção de seus sentidos está condicionada aos aspectos históricos e ideológicos que os envolvem, bem como às diferentes posições dos sujeitos que os enunciam em condições de produção determinadas. Como nosso intuito não é fazer um tratado a respeito dessas duas concepções, interessa-nos apontar alguns aspectos que

colaborem para a discussão posterior acerca de como as diferenças raciais podem organizar as relações entre sujeitos nesse tipo de discurso.

O que podemos assegurar a respeito da ideia de raça em nosso país é que ela importa. Embora o discurso científico da biologia já a tenha negado e concluído que essa é uma categoria que não estabelece diferença entre seres humanos, ela continua sendo empregada e gerando efeitos de sentido a partir de construções sócio-históricas inseridas em relações de poder. De acordo com Guimarães (2009: 11), "A realidade das raças limita-se ao mundo social", agindo em favor de alguma ideologia, visto que não há correlação entre cor da pele e características culturais, comportamentais ou cognitivas de um povo, como se pensava em estudos pseudocientíficos do século XIX. Por sua vez, "O racismo é uma forma bastante específica de "naturalizar" a vida social, isto é, de explicar diferenças pessoais, sociais e culturais a partir de diferenças tomadas como intrínsecas." (Guimarães 2009:12)

Complementando essa visão, segundo Almeida (2019), o racismo constitui-se como parte da estrutura do país, decorrência da estrutura social e do modo naturalizado como se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas, familiares. Não deve ser visto como uma patologia social ou como um desarranjo institucional, mas como um fenômeno estrutural. Mbembe (2019:68-69) acrescenta um outro aspecto importante que perpassa os dois conceitos mobilizados pelos autores, o inconsciente:

> Raça e racismo fazem parte dos processos fundamentais do inconsciente, ligados aos impasses dos desejos humanos: apetites, afetos, paixões e temores. São simbolizados pela lembrança de um desejo originário frustrado ou então por um trauma cujas causas muitas vezes nada tem a ver com a pessoa que é a vítima do racismo. Por outro lado, a raça não diz respeito apenas ao mundo sensorial, é uma maneira de estabelecer e afirmar poder.

Pensando na produção de discursos que envolvem diferenças raciais, essa intervenção do inconsciente de que nos fala Mbembe, aliada aos conceitos de raça e racismo, vai ao encontro do chamado esquecimento ideológico apontado por Pêcheux (2014), pelo qual um sujeito é afetado quando produz seus dizeres. Esse esquecimento é estruturante na constituição do sujeito e faz com que ele, afetado pela ideologia, sem ter consciência disso, tenha a ilusão de ser a origem de seu dizer e de controlar os sentidos. O autor nos diz, contudo, que o sujeito apenas retoma sentidos pré-existentes para constituir seus enunciados, os quais são determinados pela forma como estão inscritos na história e na língua.

Um outro esquecimento que afeta esse sujeito e que se relaciona ao esquecimento ideológico é o enunciativo, o qual produz "a impressão da realidade do pensamento, uma ilusão referencial que nos faz acreditar que o que dizemos não poderia ser dito com outras palavras, estabelecendo uma relação natural entre palavra e coisa" (Orlandi 2000: 35). Este segundo esquecimento atua no sujeito de forma semiconsciente. Ainda tratando da ideia de racismo, é importante pontuarmos que o Brasil foi o último país a libertar os escravizados nas Américas e tem na escravidão as origens da desigualdade provocada pela experiência colonial. Como nos diz Césaire (1978: 25), "colonização= coisificação".

Tal reificação é um dos componentes do racismo contra o negro no Brasil, prática que perpetua desigualdades materiais e simbólicas, classificações, hierarquias baseadas no conceito de raça, tendo a cor da pele e os traços fenotípicos negroides como características desvalorizadas, tornando legítimas diferenças que não definem espécies. Para Veiga (2019: 244) "O sucesso da colonização se baseia na capacidade não apenas de colonizar territórios geográficos, mas na capacidade também de colonizar territórios existenciais, o inconsciente". Ao encontro dessa afirmação, acrescentamos a visão de Sousa (1983: 6) sobre efeito do racismo na relação do negro com o próprio corpo:

> A partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio. Daí por diante, o sujeito vai controlar, observar, vigiar este corpo que se opõe à construção da identidade branca que ele foi coagido a desejar. A amargura, desespero ou revolta resultantes da diferença em relação ao branco vão traduzir-se em ódio ao corpo negro.

Dessa forma, o imaginário social brasileiro, construído a partir de um viés escravagista, compõe-se basicamente de características negativas em relação ao negro (malandro, ladrão, preguiçoso, hipersexualizado, feio, pouco capaz etc.) colocando-o em um lugar de subalternidade e desumanização. Quase sempre, quando lhe são atribuídas características positivas, estão associadas à execução de alguma atividade que exija habilidades físicas, não intelectuais. Em contrapartida, como o conceito de raça se refere sempre ao "Outro", o grupo branco constituiu-se como desracializado, o padrão dominante da sociedade oriundo de uma visão sócio-histórica europeia, detentora do imaginário social formado por características positivas ligadas à inteligência, ao comando, à beleza, ao poder.

A hegemonia do grupo branco, portanto, "é uma forma de poder baseada na liderança em muitos campos da atividade de uma só vez, para que sua ascendência obrigue o consentimento generalizado e pareça natural e inevitável." (Hall 2016: 193). A manutenção desse domínio se dá por mecanismos ideológicos, pois a ideia de raça é uma categoria etnosemântica, não biológica, e como toda ideologia envolve relações de poder e dominação (Munanga 2003). À dominância do grupo branco dá-se o nome de Branquitude. "A branquitude é atributo de quem ocupa um lugar social no alto da pirâmide, é uma prática social e o exercício de uma função que reforça e reproduz instituições, é um lugar de fala para o qual uma certa aparência é condição suficiente." (Sovik 2009: 50). Sendo assim, participar da branquitude significa usufruir de privilégios de ordens diversas na sociedade brasileira e determinar os lugares possíveis de serem ocupados por negros, brancos e não brancos.

De modo panorâmico, esses apontamentos nos ajudam a entender o contexto sócio-histórico e ideológico mais amplo em que as relações estruturantes entre negros e brancos se constroem em nossa sociedade. Essa tensa relação produzida discursivamente na relação entre língua e história gerou uma repetibilidade de discursos negativos acerca do imaginário sobre os negros (aparência, modos de ser e de agir) e positivos em relação aos brancos, estabilizada por meio de uma memória discursiva, de natureza social, que afeta o sujeito do discurso pelo esquecimento. Para Indursky (2011:71), "O fundamento dessa

memória é a regularização dos sentidos. São os discursos em circulação, urdidos em linguagem e tramados pelo tecido sócio-histórico que são retomados, repetidos, regularizados." Essa noção aparece também em Courtine (2009: 105), para quem "a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas regradas por aparelhos ideológicos."

Apesar de a memória discursiva caracterizar-se pelo repetível, essa estabilidade dos sentidos não é imutável e pode ser quebrada por um acontecimento discursivo novo, deslocando e desregulando os implícitos associados ao sistema de regularização anterior.

O acontecimento discursivo é visto por Pêcheux (2012: 17) como "o ponto de encontro de uma atualidade e uma memória". Há um remexer nas redes de significação históricas que afeta sujeitos e sentidos. Dessa forma, os sentidos podem se movimentar quando são produzidos a partir de uma outra posição-sujeito ou de outra matriz do sentido que se organiza e estabelece o que pode ou não ser dito em uma Formação Discursiva, sempre filiada e uma Formação ideológica.

Entretanto, como foi dito acima, os sentidos sempre podem se tornar outros e novos discursos podem ser produzidos. Conjunturas históricas podem provocar reações discursivas de um grupo oprimido racialmente ou de parte dele, já que nunca é possível falar em homogeneidade na esfera do humano. Assim, o sujeito pode se voltar contra a ideologia dominante da FD em que ele estava inserido, separando-se dela por meio da "luta contra a evidência ideológica, duvidando, questionando, distanciando-se dela" (Pêcheux 2014: 199). Levando em conta o que Pêcheux denomina tomada de posição, "O sujeito contraidentifica-se com a formação discursiva que lhe é imposta pelo interdiscurso como determinação exterior de sua interioridade subjetiva" (Pêcheux 2014: 200). Ou ainda pode acontecer de o sujeito se desidentificar da ideologia com a qual estava de acordo, identificando-se com outros saberes, criando novos sentidos para práticas discursivas sedimentadas. Como nos diz Indursky (2011: 71), "ao migrarem, esses sentidos passam a ser determinados por outras relações com a ideologia, pois os sentidos se ressignificam."

Tomadas de posição dos sujeitos negros geradas por um efeito de contraidentificação ou de desidentificação, não vistas de modo individual, mas como movimentos de resistência de um povo, já aconteceram de diversas formas em nosso percurso histórico, concretizando-se em ações. Como nos diz Gomes (2011:135):

> Enquanto sujeito político, esse movimento produz discursos, reordena enunciados, nomeia aspirações difusas ou as articula, possibilitando aos indivíduos que dele fazem parte reconhecerem-se nesses novos significados. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações.

Nessa citação, a autora nos fala especificamente do Movimento Negro que emergiu na década de 1970, no Brasil, mas uso essa citação de forma extensiva para contemplar todos os focos de luta discursiva que ousam contestar o discurso racista produzido pela branquitude, nesse movimento dos sentidos apontados por Pêcheux. Partindo do pressuposto de que o humor veiculado em shows de *stand up* pode funcionar uma forma

de possível manifestação de resistência dos negros, interessa-nos pensar como a memória discursiva é ativada para produzir efeitos de sentido em que o porta-voz e produtor da piada é o próprio sujeito negro.

3. Estereótipos, humor, *Stand up comedy*

Referência nos estudos sobre o cômico, Bergson (2004) afirma que a função do riso é ser sempre um pouco humilhante para quem é seu objeto, já que o riso é, de fato, uma espécie de trote social. Devido às questões sócio-históricas anteriormente apontadas, não é difícil inferir que pessoas negras sempre tenham se constituído em nosso país como matéria-prima para tal trote.

Há vários exemplos, mas um marcante pela longevidade e audiência eram os esquetes do programa humorístico *Os trapalhões*, atração que estreou na Rede Globo em 1977, e perdurou por 18 anos na emissora, com muito sucesso junto ao público. No programa, os personagens negros Mussum, interpretado por Antônio Carlos Bernardes Gomes e Tião Macalé, interpretado por Augusto Temístocles da Silva Costa, eram frequentemente ridicularizados nas cenas por sua cor de pele e aparência física (Tião Macalé, além de negro, era uma figura desdentada). Muitas vezes eram caracterizados como bêbados, pouco inteligentes, rejeitados pelas mulheres, típico apelo humorístico baseado em estereótipos. Esse humor de que os negros eram (e ainda são) o alvo, atravessava ideologicamente grande parte da sociedade, dissimulando seu funcionamento, fazendo com que fosse percebido como natural e independente das relações sociais, culturais, políticas e históricas, como se existisse ideal e neutro, pronto para ser utilizado pelos sujeitos, sem implicações.

Os estereótipos são um recurso recorrente quando o objetivo é gerar o riso fácil. De acordo com Hall (2016: 173) "(...) "estereotipado" significa reduzido a alguns fundamentos fixados pela natureza, a umas poucas características simplificadas, o sujeito é visto por traços específicos, que são amplificados." Assim, "a estereotipagem essencializa, naturaliza e fixa a 'diferença." Contribui para separar o que é considerado normal do anormal, o aceitável do inaceitável. Nessa classificação, a desigualdade de poder atua em favor da cristalização do estereótipo, definindo aqueles que foram excluídos da norma estabelecida como o "Outro" (Hall 2016). Complementando essa visão, Moreira (2019: 60) afirma que "os estereótipos cumprem uma função ideológica, porque permitem a reprodução de relações assimétricas de poder existentes em uma sociedade."

Como não há imutabilidade dos sentidos, os estereótipos também podem atuar favoravelmente em relação à visão que se tem de alguns grupos sociais, como é caso da inteligência, associada aos japoneses. Entretanto, quando relacionamos negro/humor, eles frequentemente atuam de modo a reiterar visões negativas e preconceituosas, fazendo isso de modo hiperbólico. De acordo com Moreira (2019: 31) "O humor racista é um meio de propagação da hostilidade racial e faz parte de um projeto de dominação que chamaremos de racismo recreativo." Essa recorrência dialoga com o que afirma Bhabha (2014), para

quem o estereótipo é uma das importantes estratégias discursivas do colonialismo, garantindo a fixidez na construção da alteridade.

Presente na memória discursiva e passível de atualização, a repetição desses estereótipos colabora para a internalização de visões negativas, concretizando-se como estigmas nas relações sociais, "responsáveis pela construção de identidades culturalmente desprezadas, porque designam pessoas supostamente diferentes ou inferiores". (Moreira 2019: 62). Como os estigmas estão associados às relações de força e poder sociais, membros dos grupos discriminados em uma sociedade racista podem internalizá-los, de forma inconsciente, corroborando as expectativas sociais pautadas pelo padrão branco, gerando um impacto em relação à sua identidade e ao modo como esses sujeitos se relacionam com o mundo.

Para Fonseca (1994), as piadas racistas surgiram no período pós-abolição, atuando como mais uma forma de resistência à integração do negro na sociedade brasileira. Muitas delas ainda podem ser ouvidas, de forma parafrástica, proferidas em condições de produção atuais como em plataformas de vídeos ou nas redes sociais, em perfis específicos. Entretanto, não é o riso provocado pelo humorista branco ao abordar aspectos raciais em suas piadas que interessam a este trabalho, mas o funcionamento discursivo dos textos produzidos por comediantes negros, os quais são sujeitos de seus discursos em suas apresentações de *stand up comedy.*

Inserido no domínio do discurso humorístico, o gênero *stand up comedy* caracteriza-se como um espetáculo no qual o comediante se apresenta sem figurino, cenário, ou qualquer recurso teatral, apenas em pé e com um microfone na mão, tecendo seus comentários sobre fatos cotidianos. De acordo com Soares (2013: 484) este tipo de humor

> (...) difere de todas as outras modalidades de shows humorísticos por carregar a indelével propriedade de versar sobre a vida coloquial, sobre os mais prosaicos acontecimentos sociais, e tem sua legitimação no reconhecimento dos que assistem a ele e riem dos relatos do humorista.

De acordo com Moreira (2015: 42), os roteiros de comédia *stand up* são feitos pelos próprios comediantes, por meio de uma história baseada na observação do cotidiano, com o intuito de fazer a plateia rir, costurando várias piadas numa sequência a partir de temas controversos. Os textos devem ser autorais, de preferência constituírem-se a partir de tópicos de observação, sem utilizar o recurso de piadas prontas, que já circulam nas esferas sociais. Dessa forma, os comediantes são "proprietários" de suas piadas. Em relação ao contexto de produção mais estrito, é preciso considerar que esse tipo de atividade é realizada, muitas vezes, em locais menos formais, como bares, clubes de comédia, embora possa acontecer em teatros maiores, a depender da popularidade do artista. Nesse ambiente informal e descontraído, a quarta parede inexiste, e a disposição dos assentos para a audiência, em relação ao palco, faz questão de deixar claro que a interação entre os interlocutores é quesito fundamental. A plateia, que vai ao evento com a intenção de se divertir, interage com o comediante e negocia com ele o estabelecimento dos sentidos de seus dizeres.

Pensando esse humor em uma perspectiva mais ampla, e levando em conta os propósitos comunicativos de um roteiro de *Stand up*, não se pode dizer que tenha como natureza e função a criticidade. Não é por ser uma excelente ferramenta de contestação de ideias que todo artista está disposto a trazer discussões contrárias ao *status quo* para as suas apresentações. Ao contrário, em alguns casos, os preconceitos e o ataque às minorias aparecem em profusão, gerando risos histéricos. Como afirma Possenti (1998: 49):

> O humor nem sempre é progressista. O que caracteriza o humor é o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, revolucionária, contrária aos costumes arraigados e prejudiciais. O humor pode ser extremamente reacionário quando é uma forma de manifestação de um discurso veiculador de preconceitos(...)

O *stand up* é um tipo de prática discursiva em que o enunciador tem o poder de ser protagonista e de se posicionar por meio de seus próprios textos a uma determinada audiência. No Brasil, essa prática originou-se e propagou-se por meio de sujeitos que sempre estiveram socialmente autorizados a apropriarem-se da palavra e a falar a respeito do que consideravam cômico no mundo. A estrutura social/racial, que funciona como um dique à presença do "outro" em espaços distintos dos demarcados, fez com que as subjetividades negras pudessem ser manifestadas nesse contexto depois de os homens brancos já figurarem no campo com destaque, mais ou menos desde os anos 2010, em que houve uma expansão do *stand up comedy*, embora existisse esse tipo de manifestação artística desde os anos 2005, em que humoristas bancos como Danilo Gentili, Rafinha Bastos e Fábio Porchat já tinham destaque.

Vivenciando condições sócio-históricas que lhe possibilitam apropriar-se da palavra, o comediante negro, agora autor/produtor de seu dizer, instiga-nos a refletir de que forma se dá a construção do seu discurso sobre aspectos raciais, estando ele nesta posição autônoma. De acordo com Orlandi (2007), um autor constitui seu enunciado a partir de uma história de formulações já enunciadas. Ele repete já-ditos para construir o seu dizer, mas os historiciza, ao mesmo tempo, inscrevendo suas formulações no interdiscurso. Essa repetição é histórica, condição para que seja interpretável para o seu público. Assim, procuraremos desvelar como se dá o funcionamento desse tipo de humor, observando a escolha de temas dos comediantes negros para discursivizar aspectos raciais e as tomadas de posição acerca de suas escolhas.

4. Aspectos metodológicos

Selecionamos apresentações de dois comediantes negros que atuam no *Stand up comedy*. Vamos denominá-los como C1, C2, já que não nos interessam os indivíduos empíricos, mas a posição da qual enunciam. Para a escolha desses comediantes, parti da palavra-chave "comediantes negros stand up" e segui as sugestões apresentadas pela plataforma para selecionar o *corpus*. As apresentações escolhidas estão alocadas na plataforma de vídeos *You tube*.

A fim de compreendermos o estilo do humorista, assistimos a mais de uma apresentação de cada um. Por meio de ferramentas de inteligência artificial os espetáculos foram transcritos. A metodologia de análise é baseada na Análise do Discurso. Dessa forma, selecionamos das transcrições sequências discursivas para que possamos responder às perguntas de pesquisa que regem o trabalho.

5. Análise do *corpus*

Como dissemos, as apresentações foram divulgadas na plataforma de vídeos *Youtube,* mas originalmente ocorreram em diferentes locais: em pequenos locais, denominados Clubes de comédia; e em teatros maiores, a depender da visibilidade do humorista no cenário nacional. As postagens na plataforma datam de 2024. Em todas as apresentações há a presença de plateia, a qual participa do evento muito próxima fisicamente ao comediante, já que uma das características desse tipo de *performance* é a inexistência da chamada quarta parede. Como é exigido deste gênero discursivo, os textos são autorais. O sujeito negro, autor de seus roteiros humorísticos, torna-se responsável por aquilo que diz.

O público constituinte da plateia presencial, inferimos, seja heterogêneo, formado por pessoas negras e brancas. Entretanto, como a intersecção entre classe e raça em nosso país é relevante e as pessoas negras quase sempre constituem os estratos economicamente mais baixos, isso nos faz presumir que as pessoas negras não sejam o público predominante nesses eventos.

Uma das características de praxe do texto humorístico é a utilização de estereótipos, isto é, a redução dos sujeitos a determinadas características, naturalizando-as. Embora empreguem estereótipos, os dizeres analisados dos sujeitos comediantes negros não colocam a si e, por conseguinte, ao grupo do qual fazem parte, como centro do deboche. Valendo-se das relações imaginárias, invertem-nas, colocando-se em uma posição de sujeito de maior poder em relação à visão dominante ou elegem o sujeito branco como alvo da piada. Vejamos como isso ocorre nas sequências discursivas a seguir. Questionando o padrão de beleza branco masculino da sociedade brasileira em uma de suas *performances,* o C1 enuncia:

> SD1-"(...) Eu tenho a sensação de que o padrão de beleza do Brasil**,** principalmente **o padrão de beleza branco** quem fez foi uma adolescente branca de 15 anos. Por quê? Porque ele **é muito baixo**.
> Por que eu tô falando? Porque **o nosso galã já foi o Rodrigo Simas**."
> SD2- (...) Falei cara, o que que é? **O que tem o Rodrigo Hilbert**? Ele é bonito. Por quê? Ela me respondeu: porque ele. Porra, **Ele é loiro. Ele tem olhos claros, cara. E ele tem uns traços super bem desenhados.** Mas aí **você falou branco de três formas diferentes. Ela falou: então, mas tem um detalhe que assim, cá entre nós, ele é rico e famoso. Aí eu falei, de quatro formas diferentes, cara.**
> SD3- ( ) irmão, **o Bolsonaro, ele é tão feio que a gente esquece. Ele faz tanta merda, na verdade, tanta merda, tanta merda, que a gente esquece que ele é horroroso** ( ) O Bolsonaro, a gente não fala sobre ele ser **horrível** e ele é **muito feio**. Galera, a gente precisa falar sobre isso, tá ligado?

Você gostando ou não, ele é muito feio. **O Bolsonaro, ele tem boca negativa.** Gente, eu nunca vi isso. Ele deve boca, como alguém deve boca? ( )

A ideia de beleza, em uma sociedade eivada pelo preconceito racial, constrói-se a partir do paradigma branco. Sendo assim, para que um homem negro seja considerado bonito em nossa sociedade, ele deve possuir características físicas que estejam o menos possível relacionadas à negritude, principalmente em relação aos traços do rosto como nariz, boca e ao cabelo. Quanto mais longe do padrão branco ele estiver, menos desejável fisicamente ele será. Já os sujeitos brancos, não raramente são considerados belos, ainda mais quando ocupam espaço privilegiado na mídia, com muita visibilidade. O "padrão de beleza branco" remete a discursos históricos e sociais que perpetuam a supremacia branca como norma estética. O comediante posiciona-se em desacordo a esse imaginário, dizendo que "o padrão de beleza branco, é muito baixo*"* e cita o ator Rodrigo Simas para exemplificar a ausência de exigência para que um homem branco seja visto como aceitável e "galã". A ideia de que uma "adolescente branca de 15 anos" estabeleceu esse padrão sugere uma crítica ao caráter infantilizado e superficial, que exclui e marginaliza a diversidade racial e cultural do país.

O segundo exemplo recai sobre o apresentador Rodrigo Hilbert. Questionando o porquê de ele ser visto como um homem bonito, uma amiga cita características "loiro", "olhos claros", "traços super bem desenhados", "rico", "famoso". A resposta dada pelo sujeito negro, e que constitui o *punch line* da piada, é que a sua interlocutora havia citado quatro características próprias de sujeitos brancos, entrelaçando as categorias raça e classe econômica privilegiada. O estereótipo do negro pobre e sem visibilidade fica implícito na materialidade linguística, constituindo a heterogeneidade discursiva.

Por fim, em SD3 o comediante negro desidentifica-se do discurso dominante da beleza compulsória branca e elege o ex-presidente Jair Bolsonaro como alvo da piada. O mandatário é visto como "muito feio", "horroroso", com "boca negativa". O comediante negro usa o humor invertendo as relações de poder ao ridicularizar uma figura que ocupa posição de destaque e influência. A estratégia discursiva foi a da inversão: a falta de lábios do político é o motivo de riso em oposição aos lábios dos negros, muitas vezes representados de forma jocosa. Essa inversão de poder é uma forma de resistência discursiva em que o riso se torna uma ferramenta para desestabilizar figuras de poder e questionar suas ações.

Em suas apresentações, C1 opta, muitas vezes, por relatar histórias que envolvem sua família para tratar de raça. Em um detalhado relato, ele conta, comicamente, que um primo havia sido ofendido racialmente por uma operadora de caixa. Ele narra como as tias se uniram e foram até o supermercado para tirar satisfação sobre o ocorrido, chegando às vias de fato para defender o rapaz. Esse relato pode reforçar o estereótipo das mulheres negras como barraqueiras, agressivas, mas também constrói o efeito de sentido de uma família unida contra a discriminação racial, a falta de passividade perante as ofensas raciais. Um outro relato familiar feito pelo humorista tem a ver com a utilização da palavra "crioula" pelos membros da sua família que, segundo ele, não tem letramento racial até

hoje. Todos os membros são negros e casados com pessoas negras, com exceção de uma prima, casada com um branco:

> **SD 4**-E aí a minha família não tem esse letramento mas, tipo assim, todo mundo se trata assim né, **criola**. Aí uma vez, esse marido da minha prima tava ali conversando, você já sabe onde vai chegar a história, e aí eu não vou falar que eu fiquei com pena, mas eu achei engraçado, que ele falou fofinho: "Ah, **ela é uma criola bonita**, né? Todo mundo: "Oi"? E aí ficou um climão que eu mesmo não... eu saí da mesa, e ele sem entender porra nenhuma. Aí, a minha tia mais velha: "tá vendo quer casar com branco da nisso aí! O que que a gente tem que aturar! Tem que tratar bem, ainda, tem que explicar...(...)"

A palavra *crioulo*, a depender das condições de produção, pode gerar um efeito de sentido bastante ofensivo, pois existe uma relação com a memória discursiva que convoca discursos históricos e sociais relacionados ao uso de um termo racialmente pejorativo.

Entretanto, como o humorista a insere em uma formação discursiva em que ela é enunciada por uma família em que os membros são negros, ela ganha um sentido de traço de identidade de grupo, já que só pode ser enunciado por integrantes do próprio grupo, só eles têm poder para isso. Dessa forma, há o equívoco agindo na linguagem, a deriva dos sentidos possibilitando um efeito positivo e não de depreciação. O *punch line* da piada coloca o sujeito branco em posição de desprestígio na organização dessa formação imaginária ao enunciar algo que só um negro poderia dizer nesta situação, já que a discursividade desta palavra, enunciada por um branco, tornar-se-ia outra. Ou seja, em relação à permissão ou não para se usar essa palavra nessas condições de produção, os negros, em uma posição de poder enunciativa, criticam: "quem é ele para falar desse modo?". Por conseguinte, "Casar com branco dá nisso aí" é um enunciado irônico para expressar a reação da tia mais velha, que critica o casamento com um homem branco e a necessidade de "explicar" as nuances culturais e linguísticas para ele. Essa ironia subverte a expectativa de que o casamento interracial seja automaticamente harmonioso, revelando as tensões culturais e raciais que podem surgir em tais contextos. A fala da tia, que mistura crítica e resignação, também subverte a ideia de que as diferenças culturais podem ser facilmente superadas. O sujeito comediante negro se posiciona neste discurso equilibrando crítica social e o humor,

Por fim, o comediante C2, ao tratar de um imbróglio racial ocorrido num programa televisivo de confinamento entre a cantora Wanessa Camargo e Davi, um participante negro, enuncia:

> **SD**- "E agora tem os pós-bbb do povo da casa né, tem aí **Wanessa Camargo**, aí agora que se rebelou né, tá fazendo um curso aí, não sei se vocês viram ela disse que tá fazendo um curso de **afrobetização.** Aí você vai abrir lá no site do curso, quem é que tá lá na mentoria: **Luisa Sonza, Monteiro Lobato e ACM Neto.** Não tem com um curso desse dá certo. Né... se prepara ela vai chegar toda bronzeada aí, querendo a vaga do Governo do Estado. É, minha filha vai ser complicado."

O sujeito comediante negro ocupa uma posição crítica em relação à tentativa de figuras públicas brancas e famosas como Wanessa Camargo, de se inserir em discussões raciais e culturais que não fazem parte de sua vivência, a fim de se redimirem

nacionalmente devido às suas atitudes racistas no programa de tv. Ao utilizar o termo "afrobetização," ele sublinha a superficialidade dessa tentativa que se insere em discursos contemporâneos sobre letramento racial. Para debochar da iniciativa, o humorista cita nomes de pessoas brancas na história brasileira que já flertaram com o racismo e que atuariam como mentores da cantora: Monteiro Lobato, um autor com um legado controverso em relação ao racismo em suas obras; Luiza Sonza, processada por racismo e ACM Neto, político que queria se passar por negro para conseguir mais votos da população baiana. Este é um tipo de humor crítico pautado nas atitudes preconceituosas de brancos em relação aos negros, modificando o vetor da piada. O comediante desidentifica-se ideologicamente do discurso dominante e posiciona-se, pelo humor, em uma formação ideológica antirracista.

6. Resultados obtidos

No *corpus* composto por piadas raciais redigidas e contadas por sujeitos comediantes negros em espetáculos de *stand up* comedy identificamos que, embora os sujeitos comediantes negros se valham de estereótipos raciais para produzir efeitos de humor, utilizam-nos de forma a contraidentificarem-se ou desidentificarem-se da ideologia racial dominante, deslizando sentidos e valorando positivamente aspectos que poderiam ser vistos como negativos (estereótipos de negras raivosas, uso da palavra crioulo), ou fazendo humor utilizando pessoas brancas como alvo das piadas, invertendo as formações imaginárias que se constroem neste processo discursivo. Relatos relacionados à vida do humorista e aos assuntos que envolvem mídia/raça foram frequentes.

Consideramos que os comediantes negros selecionados filiam-se a uma formação ideológica de resistência, evocando a memória discursiva racial para utilizá-la a seu favor e a favor do grupo do qual faz parte, deslocando o objeto do riso e elegendo como risíveis sujeitos que só ocupavam a posição de prestígio neste contexto racial. Com esses resultados é possível respondermos à questão de pesquisa proposta: a mudança de posição do sujeito negro, de alvo de deboche para produtor de seu próprio conteúdo, faz emergir um efeito de sentido de resistência ao preconceito em suas narrativas? Podemos dizer que esses humoristas conseguem promover uma ruptura na regularização dos sentidos, criando novas filiações históricas por meio do humor na relação entre brancos e negros no país. Embora sejam interpelados idelogicamente pelo racismo que estrutura a sociedade parecem ser conscientes da forma como esse racismo opera socialmente e, por isso, atuam como os “maus sujeito” de que nos falam Pêcheux (2014), apartando-se discursivamente dos estereótipos e tabus depreciativos. dominantes.

7. Considerações finais

Refletir acerca dos temas raciais discursivizados em espetáculos tão populares como os de *stand up comedy* é uma forma instigante de se perceber como os próprios

sujeitos comediantes negros são afetados ideologicamente pelo racismo em seu ofício como redatores dos próprios roteiros. Como sugestão para outras pesquisas nesta temática, seria válido verificar como as comediantes negras têm performado raça em suas apresentações.

Ao término deste trabalho, não queremos, com os resultados alcançados, ditarmos regras para aquilo que seria a melhor forma de comediantes negros portarem-se discursivamente frente ao público em suas apresentações de *stand up comedy*. Porém, não podemos deixar de pontuar que o poder de redigir os próprios textos é uma oportunidade de questionar as evidências de sentidos estabelecidas no campo racial e o humor é uma arma relevante para isso.

Referências

Almeida, Sílvio Luiz de. 2019. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

Bergson, Henri. 2004. *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade.* São Paulo: Martins Fontes.

Césaire, Aimé. 1978. *Discurso sobre o colonialismo*. Lisboa: Livraria Sá da Costa editora.

Courtine, Jean-Jacques. 2009. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos.* São Carlos: EdUFSCAR.

Fonseca, Dagoberto José. 1994. *A piada: discurso sutil de exclusão, um estudo do risível no "racismo à brasileira"*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica. São Paulo.

Gomes, Nilma Lino. 2011. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. *Política &Sociedade*, 10 (18), 133-154.

Guimarães, Antônio S.A. 2009. *Racismo e antirracismo no Brasil***.** (3.ed.). São Paulo: Editora.

Hall, Stuart. 2016. *Cultura e representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri,

Indursky, Freda. 2011. A memória na cena do discurso. In Indursky, F.; Mittmann, S.; Ferreira, M. C. L. (eds), *Memória e história na/da análise do discurso,* 67-89. Campinas: Mercado das Letras.

Marçal, Yuri. 2021, 2 de setembro.. *Padrão branco*. Vídeo (7min03s) Apresentação no Grajabeer publicada no canal Yuri Marçal. https://www.youtube.com/watch?v=ormxSOCU1pU&list=PLoz1fC2UoeL9K4AF0gZEuVY320Hbi6Ieg. (10 de junho de 2024).

Marçal, Yuri. 2024, 10 de março. *BBB24*. Vídeo (39min49s). Trecho de apresentação de stand up publicado no canal Yuri Marçal. https://www.youtube.com/watch?v=S6tB7Yw3BNM&t=2s. (10 de junho de 2024).

Mbembe, Achille. 2018. *Crítica da razão negra*. São Paulo: N1 edições.

Moreira, Adílson. 2019. *Racismo recreativo*. São Paulo: Pólen.

Moreira, Ester R. C. 2015. *Desvendando as punch-lines: construção e compreensão de sentidos na comédia de stand-up sob a perspectiva da linguística cognitiva*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.

Munanga, Kabengele. 2003. *Uma abordagem conceitual das questões de raça, racismo, identidade e etnia*. 3º Seminário Nacional das Relações Raciais e Educação-PENESB. Rio de Janeiro. Palestra proferida no evento. https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. (15 de junho, 2020).

Orlandi, Eni P. 2000. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Pêcheux, Michel. 2012. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. (6.ed.). Campinas: Pontes editores.

Pêcheux, Michel. 2014. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (5ª.ed.). Campinas: Editora da Unicamp.

Pimenta, João. 2024, 26 de abril. *Terapia, belo e afrobetização – Stand up comedy*. Vídeo (12min41s). Trecho de apresentação publicado em Seu Pimenta TV. https://www.youtube.com/watch?v=KmLQfFUNTD4. (19 de junho de 2024).

Possenti, Sírio. 1998. *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas: Mercado das letras.

Soares, Frederico Fonseca. 2013. A leitura antropológica pelo humor stand up. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 12 (35), 480-492.

Sousa, Neusa Santos. 1983. *Tornar-se negro: as vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Sovik, Liv. 2009. *Aqui ninguém é branco*. Rio de Janeiro: Aeroplano.

Veiga, Lucas Motta. 2019. Descolonizando a psicologia: notas para uma Psicologia Preta. Fractal: *Revista de Psicologia* - Dossiê Psicologia e epistemologias contra-hegemônicas, Niterói, 31(n. esp.), 244-248.

A CONSTRUÇÃO DO GENÊRO RESUMO NO ENSINO SUPERIOR

THE CONSTRUCTION OF THE SUMMARY GENRE IN HIGHER EDUCATION

Rosa Maria Aparecida Nechi Verceze
Faculdade de Tecnologia de Barueri (FATEC Bariueri), Barueri, São Paulo, Brasil
rosa_nechi@hotmail.com

Resumo

O artigo procura analisar uma técnica para a aquisição do gênero textual resumo no ensino superior em uma aula, como instrumento para a compreensão textual, desenvolvimento crítico e argumentativo dos acadêmicos. Tendo em vista que os acadêmicos precisam ter consciência das condições de produção e circulação dos gêneros textuais/discursivos que circulam em todos os domínios sociais. Ao passo que ao falar ou escrever nas diferentes situações comunicativas, estamos produzindo gêneros textuais, dado que a língua se concretiza em gêneros textuais/discursivos. Para tanto, a metodologia utilizada foi um recorte de texto, pelo qual se aplicou o procedimento do apagamento de passagens informativas com funções definidas: de ressalvas, contra-argumentos; informações genéricas; justificativas; reformuladas; paráfrases; redundâncias; exemplificações, analogias; digressões, destacando as ideias principais, e descartando as demais com a finalidade da sumarização. O referencial teórico vem de Bakhtin (1992) postulando ser os gêneros textuais constituídos por atividades humanas relacionadas ao uso da língua, estabilizados através de enunciados orais/escritos nas diversas esferas de utilização da língua. Marcuschi (2008: 155) que assegura ser os gêneros textuais, "textos que se materializam em situações comunicativas recorrentes". Sendo assim, os resultados apontam que os resumos realizados pelos acadêmicos constatam a utilização de uma linguagem mais adequada, com novas estruturas linguísticas e adaptações de vocabulário. Conferem a compreensão leitora baseada em capacidade cognitiva, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, léxico e articulação linguística. Porém para a prática de sumarizar e dar origem ao resumo, tendo como estratégia o apagamento as ideias secundárias e o destaca das principais, acarretou aos acadêmicos a percepção de que as ideias secundarias eram indispensáveis para construção do resumo, visto que o resumo exigiu a retextualização - a transformação, condensação e a integração das informações do texto original em outro texto com nova estrutura linguística.

Palavras-chave: Gêneros textuais; resumo; sumarização; apagamento; ensino.

Abstract

This article aims to analyze a technique for acquiring the abstract textual genre in higher education in a class, as an instrument for textual comprehension, critical and argumentative development of academics. Given that academics need to be aware of the conditions of production and circulation of textual/discursive genres that circulate in all social domains. While speaking or writing in different communicative situations, we are producing textual genres, given that language is concretized in textual/discursive genres. To this end, the methodology used was a text excerpt, through which the procedure of deleting informative passages with defined functions was applied: reservations, counterarguments; generic information; justifications; reformulations; paraphrases; redundancies; examples, analogies; digressions, highlighting the main ideas, and discarding the others for the purpose of summarization. The theoretical framework comes from Bakhtin (1992), who postulates that textual genres are constituted by human activities related to the use of

language, stabilized through oral/written statements in the various spheres of language use. Marcuschi (2008: 155) assures that textual genres are “texts that materialize in recurring communicative situations”. Therefore, the results indicate that the summaries produced by the academics confirm the use of a more appropriate language, with new linguistic structures and vocabulary adaptations. They provide reading comprehension based on cognitive capacity, linguistic knowledge, encyclopedic knowledge, lexicon and linguistic articulation. However, for the practice of summarizing and creating the abstract, using the strategy of erasing secondary ideas and highlighting the main ones, academics realized that secondary ideas were essential for constructing the abstract, since the abstract required retextualization - the transformation, condensation and integration of information from the original text into another text with a new linguistic structure.

Keywords: Textual genres; summary; summarization; deletion; teaching.

1. Introdução

Nos últimos anos, o conhecimento sobre os gêneros textuais discursivos vem sendo discutido por diversos pesquisadores da Linguística e Linguística Aplicada, sobretudo, no âmbito, da elaboração de material didática para o ensino/aprendizagem de línguas. Mikhail Bakhtin (2000) – [1895-1975]), a partir de 1972, se apresentou como referência nos estudos da linguagem e suas relações com a história, a cultura e a sociedade. O gênero textual discursivo passa a ser compreendido nas interações sociais nas múltiplas esferas da linguagem, cujo foco metodológico constitui a realização concreta da comunicação na interação social.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) - PCNs, após diversas recomendações e subsídios propostos aos professores, acerca dos gêneros textuais/discursivos, contribuíram para a divulgação dos gêneros ao demandar e recomendar discussões sobre ele e suas funções sociocomunicativas específicas no uso da língua.

As instituições de ensino superior têm a responsabilidade de promover o contato do aluno com a pesquisa – o estudo de textos científicos que incide em experimentos, descobertas, pesquisas, artigos, projetos e iniciação científica, monografias, dissertações e teses. De modo que, o professor se torna o mediador nesse processo pedagógico e pode desenvolver metodologias que busquem ampliar e sistematizar diferentes práticas discursivas para o estudo do texto científico.

Nesse sentido, cabe ao professor criar e aplicar aulas/atividades que possam desenvolver a competência discursiva e a apreensão das características e função dos gêneros nos alunos. Ocorre que, frequentemente, se observa certas “carências” no professor. Andrade (2012: 2) ressalta que: o professor “mesmo em busca de novas formas de ensino, o professor acaba se restringindo às antigas propostas dos livros didáticos e, além disso, não possuiu autonomia e, muitas vezes, não se sente competente, talvez em decorrência de uma formação deficitária […]”.

Muitas vezes, mal estimulados, executam aulas já prontas em *power point* ou livros, limitando-se as possibilidades de trabalhos que poderiam ser replanejados ou desenvolvidos, e que proporcionaria a busca de novos conhecimentos, novos procedimentos e materiais didáticos diversificados.

Também há de ser considerar que os alunos que ingressam no ensino superior, não estão familiarizados com os gêneros que circulam no universo acadêmico, visto que não lhes foram administrados no ensino médio. E se espera que, no contexto universitário, eles mostrem competência na produção do discursivo científico, o que não ocorre, porque ingressam sem a noção mínima de: discurso, sujeito, enunciação, enunciador, enunciatário, tipos de discursivo, etc.

Nessa perspectiva, o estudo sobre os gêneros textuais discursivos se torna primordial nesse artigo, uma vez que estão inseridos na vida cotidiano, estabelecem formas de comunicação social, possuem funções discursivas e são sócio-histórico situados. Dessa forma, abordar-se-á o conceito, as características e as funções do gênero resumo e sua construção.

O objetivo constitui em apresentar e discutir a importância do gênero textual/discursivo no ensino superior, tendo em vista a instrumentalização para a compreensão textual e o desenvolvimento crítico dos acadêmicos.

O artigo se divide em partes como: a metodologia, o referencial teórico, análise e resultados.

Na metodologia, se considerou a prática de sumarizar textos lidos que tem por técnica o apagamento no texto de passagens informativas com funções definidas (Vieira e Faraco 2019) pela qual se realizou uma aula de prática de sumarização. O procedimento consiste em que, durante a leitura, se destaque as ideias principais, das secundárias, realizando o apagamento das ideias secundárias – das passagens informativas definidas. Os dados para a análise constituem no recorte da página nº 37, 2º Capítulo "As pessoas e suas Decisões" do Livro "Não Existe Gestão Sem Comunicação" de Daniel Costa. O público se compõe de uma turma do 1º ano do Curso de Gestão de Tecnologia da Informação.

No referencial teórico, desenvolveu-se os conceitos de Bakhtin e Marcuschi sobre os gêneros textuais discursivos. Considerando que as condições de produção e circulação dos gêneros textuais discursivos devem conduzir qualquer projeto de leitura e escrita, visando que toda produção linguística carece ser entendida como uma forma de ação social situada sócio-histórica. Somandose a isso, as considerações de Marcuschi: "Não se ensina um gênero como tal e sim se o trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições" (Marcuschi 2005: 10).

Na análise e resultados dos dados, se discutiu a técnica do apagamento das informações de funções definidas para a aquisição do gênero textual resumo, na qual se elucidou que elementos apagados eram necessários para a compreensão e interpretação textual e que para a origem de um novo texto – resumo – tais informações precisariam ser condensadas e transformadas em novas formas linguísticas, originando novas construções linguísticas discursivas.

2. Metodologia da Aula

A proposta pedagógica das instituições de ensino superior, desenvolvidas na iniciação à pesquisa aos acadêmicos, procura adequar o desenvolvimento cognitivo, a

argumentação e a eficácia de construção da linguagem, tornando-se necessária a busca de Metodologias que possam auxiliar e impulsionar as diversas áreas de ensino e pesquisas que propiciem ações indispensáveis para atuação futura desses acadêmicos na sociedade.

Para tanto, os acadêmicos precisam ter consciência das condições de produção e circulação dos gêneros textuais discursivos que circulam no meio social. Para se conhecer tais categorias é preciso pensar, de modo crítico, em quem escreve esse gênero, qual o seu propósito ao escrevê-lo, em que tipo de mídia circula, como as informações que aparecem nele são conseguidas, que tipo de resposta o leitor pode dar ao esse gênero ou que reação ou influência pode ter com a leitura.

Enfim, em que condições esse gênero pode ser produzido e pode circular nas esferas sociais.?

Nesses parâmetros, as significações construídas por meio das práticas sociais, das interposições comunicativas pelos gêneros textuais/discursivos são, na verdade, elaboração de resumos, sumários, fichamentos, seleção, roteiros, que são, em síntese, redução de textos ou sumarização de conteúdo.

Viera e Faraco (2019) postulam que "a prática de sumarizar textos lidos, é um hábito acadêmico bastante bem-vindo" (100). Para autores, a prática de resumir na escrita, tem por técnica o apagamento no texto de passagens informativas com funções definidas: de ressalvas ou contra-argumentos; informações genéricas; desenvolvimento e justificativas de ideias; informações reformuladas; paráfrases; informações triviais; informações redundantes; exemplificações e analogias; digressões.;

Para Lakatos & Marconi (1992) o resumo incide na apresentação concisa e seletiva de um texto, destacando as informações de maior importância - ideias principais - permitindo que a leitura deste novo texto, dispense a do texto original.

Com base nas considerações dos autores Viera e Faraco (2019) e de Lakatos & Marconi (1992), o corpus destinado a esse artigo, foi construído por meio do recorte da página nº 37, 2º Capítulo "As pessoas e suas Decisões" do Livro "Não Existe Gestão Sem Comunicação" de Daniel Costa, da qual constituiu a análise proposta, utilizada como metodologia na aula. A análise se compõe de uma atividade: prática de sumarizar. O procedimento consiste na leitura do recorte e destaque das ideias principais, das secundárias, realizando o apagamento das secundárias, tendo em vista a elaboração do gênero resumo.

O estudo foi realizado com uma turma do 1º ano do Curso de Gestão de Tecnologia da Informação da Faculdade de Tecnologia de Barueri - FATEC. Os recursos tecnológicos com computador, internet e TV, facilitaram a identificação no texto da temática proporcionada por meio da leitura e também pelo desencadeamento de questões: estratégias de busca de informações para a compreensão do texto; discussões sobre partes do texto que continham as ideias principais; partes do texto que contemplavam as explicações, justificativas e exemplos específicos; reformulações das ideias principais; explicações das ideias consideradas secundarias, tudo contribuindo para a realização da aula.

3. Fundamentação Teórica

Para Bakhtin (2016) a palavra é sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico. E por meio dela que há a compreensão dos sentidos concernentes à vida, visto que a palavra constitui precisamente um produto da interação social. Toda palavra procede de alguém, se dirige para alguém, "serve de expressão a um em relação ao outro" e está centrada na comunicação concreta e real. Isso porque a linguagem, cuja realidade fundamental é a comunicação, realiza-se em momentos únicos e, é, portanto, irrepetível e sócio historicamente situada. (Bakhtin 2016: 117).

Nessa linha de pensamento, o uso de uma língua acontece sempre através de um dado gênero, nas mais diversas situações comunicativas, sem que os falantes tenham consciência disso, e a comunicação envolve condições de uso da língua oral ou escrita, envolvendo formas discursivas desde as do cotidiano até as mais padronizadas.

Bakhtin (2000: 279) postula que gêneros textuais constitui em todas as atividades humanas relacionadas ao uso da língua, que se efetivam através de enunciados (orais e escritos) "concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana."

Para Bakhtin (2000) o gênero se define como "tipos relativamente estáveis de enunciados" elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua. Considera três elementos "básicos" que configuram um gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e forma composicional. Nas condições de produção dos enunciados e dos gêneros discursivos inserem-se as intenções comunicativas e as necessidades sócio- interativas dos sujeitos nas esferas de atividade, em que o papel e o lugar de cada sujeito são determinados socialmente.

Segundo o autor, a produção do discurso existe em forma de enunciados, consideradas unidades concretas e reais de comunicação, não como processos passivos entre os falantes de compreensão e recepção, mas, como uma ação responsiva, em que o interlocutor ao compreender o significado do discurso, concorda ou discorda, completando-o com respostas, que vão desde ações, enunciados e até um silêncio.

Como se vê, o discurso elaborado pelo falante se constitui também do discurso do outro, esse é condição para o discurso do locutor, há um efeito de sentido do falante no ouvinte e vice-versa. Esse dialogismo é a característica do funcionamento discursivo em que se encontram presentes várias instâncias enunciativas. Visto que o dialogismo é assinalado pelo discurso bivocal e pelo discurso citado direto e indireto, trata-se da enunciação na enunciação, da qual depreende a interdiscursividade.

Marcuschi (2008) compactua com as ideias de Bakhtin (1992) quando assegura que os gêneros textuais são encontrados na vida cotidiano, estabelecendo uma forma de comunicação social, caracterizando-se por sua estabilidade e por estar sócio-histórico situado, por isso "são textos que se materializam em situações comunicativas recorrentes" (Marcuschi 2008: 155)

> Dessa maneira, Marcuschi (2005) compreende que "a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros textuais para uso em situações concretas" (2005: 21, e que "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero", como também "é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto". (2005: 19)

Os gêneros textuais funcionam como instrumento de comunicação na sociedade. Há diferentes formas e utilização para se escrever um texto dentro de um gênero textual - um anúncio, uma carta como pedido de venda publicitário, uma bula de remédio, uma receita, um memorando, um artigo científico, uma resenha, uma notícia, uma história em quadrinho, um resumo, um seminário, etc. Esses gêneros textuais estão presentes nas mais diversas situações da vida em sociedade, por exemplo, quando se lê uma propaganda em um outdoor, um anúncio de vagas de emprego no *linkedin* ou jornal, uma receita de um remédio ou de um bolo em papel, por exemplo, a comunicação está acontecendo verbalmente e os gêneros estão circulando. Portanto, os gêneros textuais são "entidades socio-discursivas e formas de ação sociais incontornáveis de qualquer situação comunicativa" (Marcuschi 2005: 19).

Nessa perspectiva a teoria de gênero textual e tipo textual são debatidas por vários autores como Marcuschi (2008) e Bakhtin (2000), que postulam ser impossível a comunicação verbal a não ser por meio de algum gênero textual discursivo. Assim, há de se considerar as diferenças entre gêneros textuais e tipos textuais:

> (a) Gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi 2008: 154-155).
>
> (b) Tipo textual indica uma espécie de construção teórica - em geral uma sequência inserida aos textos - definida pela natureza linguística de sua composição: aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo.

Os gêneros se definem por suas características sociocomunicativas - contexto em que foram produzidos. Marcuschi (2008) postula que os tipos textuais se apoiam em critérios linguísticos e formais e os gêneros em critérios situacionais. O tipo textual obedece à constituição linguística dos enunciados, constituindo-se em sequencias linguísticas: narrativas, argumentativas, descritivas, injuntivas, expositivas. Ao passo que os gêneros são formados por essas sequências.

Portanto, os gêneros textuais discursivos permeiam todos os domínios sociais, visto que ao falar ou escrever nas diferentes situações comunicativas, estamos produzindo algum gênero textual, tendo em vista que a língua se estabiliza em gêneros textuais discursivos.

Como o pensamento humano se apresenta em constante modificação, influenciado por mudanças sociais e sobretudo por uma diversidade de recursos tecnológicos, o surgimento de novos gêneros é inevitável, a cada dia, há a criação deles, com estruturas, linguagens e objetivos diferentes a fim de atender à necessidade da sociedade.

4. Análise do gênero resumo

Segue o recorte da página 37, do 2º Capítulo: “As pessoas e suas decisões”, da qual, se estabeleceu a metodologia, tendo em vista desenvolver a compreensão textual, as intenções comunicativas e reconhecimento das ideias principais por meio da sumarização.

NUNCA DEIXE O COPO TRANSBORDAR

1º *A comunicação é o subsídio básico* ~~que as pessoas precisam~~ *para tomar as decisões corretas*~~.~~ ~~Dessa~~ ~~forma,~~ *as decisões também têm relação direta com o fluxo de informações* ~~que circula na empresa de~~ ~~forma~~ ~~geral~~. *A quantidade de informações* ~~que as empresas querem que os colaboradores saibam~~ *é uma garrafa. E a capacidade de armazenar as informações é um copo*. ~~No dia a dia, acontece essa~~ ~~ação: as empresas~~ ~~viram a garrafa até ela ficar totalmente vazia. O copo, obviamente, é menor do que~~ ~~a garrafa, e transborda, desperdiçando grande parte do líquido~~. *As empresas parecem não estar preocupadas em encher o copo, mas, sim, em esvaziar a garrafa.* ~~Dessa forma, é natural que, assim~~ ~~como o copo, os colaboradores retenham~~ ~~muito pouco do volume despejado.~~ *E, consequentemente, tomar decisões fica mais difícil e mais falível.*
2º ~~Nesses casos, que são mais comuns do que imaginamos, o risco é certo. É como ter três bolinhas e~~ ~~lançar~~ ~~para que o colaborador as pegue. Ele agarra a primeira com a mão direita. Pega a segunda com~~ ~~a mão~~ ~~esquerda. E a terceira... Bem, você já entendeu. Ele só possui duas mãos, não consegue reter~~ ~~mais do que~~ ~~isso. E é mais complicado ainda se você não~~ [as empresas devem] *definir prioridades* [na escolha das informações destinadas aos colaboradores, priorizando assuntos que restrinjam as informações ao interesse da empresa, em geral e aos setores dela, economizando tempo.] ~~(como pegar~~ ~~sempre a bolinha vermelha~~~~).~~
3º As empresas acabam produzindo um volume de informação muito maior ~~do que a capacidade de~~ ~~retenção~~ [e com isso correm o risco da não transmissão das informações relevantes] ~~aos colaboradores~~ ~~ou até da~~ ~~possibilidade da perda total das informações~~] ~~e do que a necessidade~~ ~~das pessoas~~ - ~~muitas~~ ~~vezes, informações~~ ~~redundantes, atrasadas ou irrelevantes. Se esse fluxo não for administrado, é certo~~ ~~que 33% das bolinhas~~ ~~caiam, é provável que 66% delas também acabem no chão, ou, em alguns casos~~ ~~mais graves, pode ocorrer~~ ~~a perda de 100% das bolinhas~~.
4º *A maioria das empresas* ~~*que conheço*~~ [devem ou deveriam] ~~*não*~~ *possui*[r] *uma área de comunicação interna* [de] ~~trabalhando para o negócio, mas sim para outras áreas da empresa. Assim,~~ ~~acabam se~~ ~~preocupando apenas em transmitir as informações. É preciso~~ ~~estar atento também ao seu~~ *consumo [efetiva*] ~~efetividade~~ [para delegar as informações da empresa], *pois isso é mais importante.* ~~Ou seja: transmitir a~~ ~~informação correta~~~~,~~ ~~para quem precisa.~~ *. Pelo canal adequad*~~*o*~~[a] *e na hora certa*. Costa, Daniel (2015: 37)

Como se observa os trechos apagados no 1º parágrafo, trazem as informações consideradas secundarias; os trechos, em itálico, as que contem a ideia principal do autor. Os dois primeiros trechos apagados abordam a justificativa sobre o fluxo de informações na empresa, o que auxilia o desenvolvimento da ideia principal do autor – *falar da comunicação nas empresas e porque ela dever ser básica*. Em seguida, a comparação do fluxo de informação com as bolinhas, apagados no texto, auxilia a compreensão da ideia principal do autor. Já o último trecho estabelece a conclusão, a retomada do parágrafo. Observa-se que os trechos riscados nos parágrafos são considerados secundarias, porém, as informações trazidas neles são de suma importantes para compreensão do texto.

No 2º parágrafo, os trechos foram pagados, só ficando sem riscar: “definir prioridades”. Isso porque o autor continua a desenvolver o texto com exemplo específico e explicações. Houve, assim, a necessidade de reformulação e o acréscimo de informações que estão nos colchetes, contribuindo para o desenvolvimento das ideias do autor e sustentação da compreensão textual.

No 3º parágrafo, foram apagados dois trechos com marcadores conjuntivos “do que” e ocorrência do acréscimo de palavras, entre colchetes, para adaptação dos sentidos e ênfase à importância da não transmissão das informações importantes. *As empresas acabam produzindo um volume de informação muito maior do que a capacidade de retenção* e *com isso correm o risco da não transmissão das informações relevantes aos colaboradores ou até da possibilidade da perda total das informações*. E ainda, foram apagados os exemplos específicos com porcentagem, que constituem informações secundarias, são, na verdade, dados explicativos para justificar o tema – a tese desenvolvida no texto.

No último parágrafo, novamente os trechos apagados, constam as adaptações com acréscimos de palavras entre colchetes para estabelecer a coesão e coerência de sentido, mantendo a ideia principal do autor, a qual já vem sendo progressivamente construída: o risco da não transmissão da informação. Assim, todo trecho apagado no parágrafo é um contraargumento seguido de uma justificativa para demostrar que *grande parte das empresas apenas transmitem as informações sem se preocupar com “quem” são as pessoas, ou para onde vão as informações – quais setores.*

Dessa forma, como se pode notar pela análise, a técnica de apagamento deixa de fora todas as justificativas, explicações, exemplo específico, contra-argumentos que o autor utiliza no texto para desenvolvê-lo. Esses elementos, na verdade, apoiam e ajudam a desenvolver as ideias principais progressivas no texto, porém, para construção do resumo, não basta apenas selecionar as ideias principais e apagar a demais, é necessário realizar a reformulação ou retextualização do texto.

Na verdade, esses elementos que foram apagados são de extrema importância para a compreensão e interpretação textual e não podem simplesmente ser apagados, precisam ser integrados, transformados e condensados em outro texto com nova estrutura linguística, ou seja retextualizados, dando origem ao resumo, a síntese, ao sumário, a resenha, etc. Tratamse de operações cognitivas que selecionam algumas informações enquanto anulam outras, substituem conceitos mais específicos por outros mais gerais, integram informações numa representação mais coerente e compreensível do que o texto original. (cf., Gagné 1985; Dole *et al*. 1991)

As informações contidas nos apagamentos foram relevantes para a construção de um novo texto – o resumo – e foi essencial a integração delas de modo diferente. A atividade de sumarizar, por ter a estratégia de selecionar ideias principais e secundarias, ocasionou a percepção dos alunos para a importância dos apagamentos. Observou-se que eram indispensáveis para a construção do resumo, visto que somente a transcrição das ideias principais do autor não dariam sentido para a construção do texto. Houve, portanto, a necessitada, de resgatar, integrar e transformar todas as informações do texto – ideias – numa representação coesiva e coerente para dar origem ao resumo.

Os acadêmicos perceberam o quão eram necessários os pagamentos para a retextualização do novo texto.

5. Elaboração Dos Resumos Pelos Acadêmicos: Discussões E Alguns Resultados

Após o estudo do recorte. Segue exemplos de alguns resumos construídos pelos acadêmicos do 2º capítulo “As pessoas e suas Decisões”. Dos 45 alunos presentes, 78% deles, elaboram bons resumos.

RESUMO 1

Para o autor, o planejamento estratégico, principalmente nas bases operacionais é crucial para construirmos as tomadas de decisões corretas e previamente alinhadas. Decisões estas, que se concretizam através da colaboração de pessoas. O mesmo expressa que de acordo com a missão e objetivos da empresa, conseguimos entender a lógica e consequentemente, aplicas as melhores decisões que resultam em uma boa performance, seguido de um ótimo resultado final, beneficiando todos os envolvidos no processo. Para ele, a comunicação é a chave principal para as tomadas de decisões. Mas, há claramente um desperdício de informações desnecessárias repassadas aos colaboradores, que em sua maioria não conseguem absorver as principais ideias exposta, impossibilitando-o de atingir um dado objetivo ou a realização de tarefas. Nestes casos, o autor informa que é mister a padronização de processos claros e objetivos, para evitar ruídos dentro da organização, pois se há ruídos, implicará diretamente em uma péssima decisão diante do problema a ser tratado.
Traz à tona que a principal figura da empresa é o colaborador que, por sua vez, motivado e valorizado, trará ótimos resultados junto aos clientes, pois estes, terão suas expectativas atendidas de acordo com a importância e conhecimentos repassados aos colaboradores da organização.

RESUMO 2

O autor destaca que a decisão dos colaboradores é fundamental para a estratégia empresarial. Ressalta a importância de não confundir estratégia com posicionamento de marketing enfatizando que o planejamento estratégico só se concretiza através das decisões alinhadas dos colaboradores, especialmente na base operacional. Discuti sobre o risco de perda de informações importantes se o fluxo de comunicação não for gerenciado adequadamente, ressaltando, com isso a comunicação como fundamental para as pessoas tomarem decisões corretas focadas na organização da empresa. Por isso, o colaborador é fundamental para a imagem e reputação da empresa. No entanto, diversas organizações negligenciam tais aspectos, ao focalizar apenas na imagem externa. O texto ressalta que “encantar” o cliente começa por “encantar” o colaborador primeiro. O colaborador é visto como constituinte, construtor e construído pela imagem da empresa, dado que é ele quem deve atender às expectativas do cliente, garantir a qualidade dos produtos e serviços e reproduzir a cultura e os valores da empresa. Por fim, o texto argumenta que nem toda informação estratégica é sigilosa e que as informações estratégicas devem ser disseminadas para garantir o bom andamento das atividades na organização, porém mediadas.

RESUMO 3

O autor ressalta que a tomada de decisão correta dos colaboradores é crucial para a concretização do planejamento estratégico, pois são eles que executam as estratégias no nível operacional. Aponta para o papel do endomarketing em comandar e qualificar o processo de tomada de decisão em todos os níveis e cargos dentro da empresa. A comunicação é essencial para fornecer o suporte necessário aos colaboradores na tomada de decisões adequadas. Assim, o fluxo de informações na empresa tem impacto na qualidade das decisões, sendo que um excesso de informações, pode dificultar e comprometer o processo decisório, aumentando os riscos. O texto ressalta, também, a importância de integrar a imagem da empresa com a atuação dos colaboradores, reconhecendo que estes são essenciais na construção e reprodução da cultura organizacional e dos valores empresariais. E ainda, aponta que a decisão contribui para o cumprimento do posicionamento esperado pela empresa, é estratégica, independentemente do nível hierárquico, porém, é no nível operacional que a estratégia é efetivamente colocada em prática. Portanto, a compreensão da estratégia empresarial por parte dos colaboradores é essencial para o sucesso da organização e a comunicação exerce papel crucial nas organizações e torna um instrumento mediador para tomadas de decisões estratégicas.

Os resumos apresentados constatam que os alunos utilizaram uma linguagem mais adequada, com novas estruturas linguísticas, e que não se detiveram na redação do texto original. Tais fatores mostram que os alunos compreenderam a proposta da atividade de sumarizar e do apagamento de passagens informativas com funções definidas das para a construção textual, demostrando competência comunicativa e discursiva, maturidade com da linguagem escrita.

Se se remeter à teoria da enunciação de Bakhtin (2000) em relação a compreensão responsiva, se observa que o locutor remete essa compreensão responsiva ativa no ouvinte, não esperando que esse reduplique em seu pensamento a informação passivamente, mas, que o locutor demande uma resposta, uma execução, uma concordância, objeção, adesão, porque há uma intenção daquele que fala ou escreve. (291)

Esta compreensão responsiva ativa foi constatada nos resumos, os acadêmicos se constituíram em “respondentes próprios” e construíram respostas ativas, utilizando a compreensão da aula: “compreensão responsiva de ação retardada: cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”. (291)

Nesses parâmetros, a análise desses resumos assinala que houve a compreensão leitora dos estudantes baseadas em capacidade cognitiva, conhecimento linguístico, conhecimento enciclopédico, léxico adequado, articulação linguística que, na verdade, consiste em pontos principais necessários para a construção de bom resumo. Cerca de 78% dos resumos conseguiram explicitar as principais ideias do autor de forma concisa e coerente

Para Causinille-Marméche e Mathieu, 1988; Dole *et al*., (1991) a diferença entre *bons* e *maus* leitores não procede de diferentes capacidades de processamento da informação, porém origina de diferenças na qualidade e organização dos conhecimentos prévios e nos processos cognitivos e metacognitivos postos em jogo durante a leitura.

Desse modo, nas universidades, nos anos inicias, os gêneros resumo, resenha, fichamento, sumário, mapa conceitual, entre outros são direcionados aos estudantes, porque esses gêneros fazem parte da produção de um artigo científico ou trabalho de conclusão de curso, que irão, posteriormente, "vivenciar" no curso de graduação.

Para Costa (2009: 35) o gênero artigo científico caracteriza um texto que "exige planejamento, coleta e seleção de material e recorte de dados que serão analisados e relatados": é um texto com fundamento teórico, científico e prático, que tem por objetivo desenvolver temas com assuntos diversos que tragam contribuições para toda sociedade. E assim, procura discutir dados de pesquisa sobre problemas específicos. Por isso, o texto necessita descrever "[...] expor e avaliar seus resultados, concluir e argumentar os acordos próprias àquela área". (Motta-Roth e Hendges 2010: 68).

Para a elaboração do artigo, o resumo e a resenha são fundamentais, pois são constantes o uso deles, para parafrasear as teorias e para discussão no texto.

Considerações Finais

O artigo procurou discutir a aplicabilidade do gênero textual/discursivo resumo no ensino superior, tendo como metodologia a prática de sumarizar textos, a qual consiste na técnica do apagamento de passagens de informações secundárias, e no destaque das informações principais trazidas pelo autor, tendo em vista a compreensão textual e a construção de textos.

Nesse sentido, essa prática incide em apenas um procedimento destinado às atividades de leitura e produção de textos que se pode utilizar no ensino-aprendizagem; qualquer método é viável aos professores, o que se torna proeminente é a necessidade do incentivo aos acadêmicos para produzir gêneros textuais, já que a realidade aponta para uma extrema carência de habilidades de leitura e escrita, necessárias para o desenvolvimento cognitivo deles. Ainda, se destaque a fundamental importância da consciência, indispensável aos acadêmicos, de que língua escrita ou falada está inserida numa diversidade de gêneros textuais institucionalizados, na qual os acadêmicos se encontram, junto à família, escola, trabalho e sociedade.

Nesse sentido, considerando que a língua ocorre e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros, a utilização dos gêneros textuais/discursivos, junto às competências cognitivas e as habilidades instrumentais pedagógicas devem majoritariamente contemplar a identificação e análise de textos por meio de leituras, reflexões e discussões, visando o conhecimento situado na realidade, para formação de futuros profissionais.

Referências

Andrade, Ludmila Thomé de. 2011. Uma proposta discursiva de formação docente. *Revista Práticas de Linguagem.* V.1, n. 2, jul./dez.

Bakhtin, Mikail. M. 2000. O problema dos gêneros discursivos. In: *Estética da criação verbal.* Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikail. M. 2016. *Marxismo e filosofia da linguagem***.** São Paulo: Hucitec. 12ª edição

Causinille-Marmèche, E. e Mathieu, J. 1988: «Adapter les interventions tutorielles au modéle cognitif de l'étudiant», *in J. P. Caverni: Psychologie cognitif, modèles et méthodes*. Grenoble: pug, pp. 175- 190.

Costa, Daniel. 2014. *Não Existe Gestão sem Comunicação*. Porto Alegre. Ed. Dublinense, 1º edição.

Costa, Sergio Roberto. 2008. *Dicionário de gêneros textuais***.** Belo Horizonte: Autêntica.

Dionisio, Ângela Paiva, Machado, Anna e Bezerra, Maria Auxiliadora, 2002. (orgs). *Gêneros textuais & ensino***.** Lucerna. Rio de Janeiro.

Dole, Janice., Duffy, Gerald G.., Roehler, Laura R. e Pearson, D avid Source. 1991: «Moving from the Old to the New: Research on Reading Comprehension Instruction», *in Review of Educacional Research*. 91, 2, pp. 239-264.

Gagné, Ellen. 1985: *The Cognitive Psychology of School Learning.* Boston: Little, Brown and Company.

Lakatos, Eva Maria; Marconi, Marina de Andrade, M. A. 2010. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, Luiz. Antônio. 2000. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez,

Marcuschi, Luiz Antônio. 2005. In DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *Gêneros textuais e ensino*. 3 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Motta-Roth, Désirée.; Hendges, Graciella. R. 2010. *Produção textual na Universidade.* São Paulo: Parábola.

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, 1998.: terceiro e quarto ciclo do ensino: Língua Portuguesa, Brasília, MEC:

Vieira, Carlos Alberto e Faraco, Francisco Eduardo, 2019. *Escrever na Universidade: Fundamentos*.
São Paulo. Parábolas.

Anexo: 2º CAPÍTULO: AS PESSOAS E SUAS DECISÕES

DECIDA, MAS DECIDA BEM

A decisão é a menor fração divisível da estratégia. Por esse motivo, ela é essencial para uma empresa ser bem--sucedida. Se o colaborador estiver alinhado com a missão da empresa, ele tomará mais decisões estratégicas. E essa é uma função do endomarketing: subsidiar e qualificar o processo de tomada de decisão na empresa. Dessa forma, é importante salientar que essas decisões ocorrem em todos os níveis e cargos.
Não é uma prática exclusiva da diretoria.

A VELHINHA QUE SE EXPLODA

Considerando o ambiente empresarial, a decisão correta dos colaboradores é a menor fração divisível da estratégia de negócios (não canso de falar isso!). Mas, muitas vezes, a estratégia é confundida com posicionamento de marketing, pois as empresas acabam achando que o planejamento estratégico é aquilo que elas dizem e não aquilo que elas fazem. No entanto, mesmo influenciando as atividades da empresa, o planejamento estratégico só pode ser concretizado pelas pessoas, a partir de suas decisões corretas e alinhadas, principalmente na base operacional. Esse é o segundo princípio do endomarketing - o ato é uma expressão do deseja. Inclusive, cito um exemplo que consta do meu livro anterior e dos treinamentos, que choca os ouvintes. Mas é muito verdadeiro. Ele diz o seguinte a velhinha que se exploda! Imagine a cena: você é um motorista de ônibus, engajado com a sua organização. Está parado no ponto, pronto para partir, e avista, a trinta metros, uma idosa sinalizando para que a espere. Você viu a velhinha e neste momento, tem um problema. Precisa tomar uma decisão. O que você faz? Acelera e parte com o ônibus ou espera a velhinha, que empurra lentamente um andador e caminha passo a passo? Se a missão da sua empresa, com a qual você está plenamente engajado, for "prestar serviços de transporte com agilidade e excelência operacional", então, a velhinha vai ficar para trás. Você tem um horário a cumprir e vários passageiros que contam com isso. E importante: essa não é uma decisão moral. Ela é puramente uma decisão estratégica. Existem vários fatores para as tomadas de decisão. Os motivos levam ao "por que decidir" e os critérios são o "como decidir. Ao mesmo tempo, se a missão é prestar um ótimo atendimento ao cliente, o motorista deve esperar o tempo que for pela passageira.

Entendendo essa lógica e tomando a decisão baseada na missão e nos objetivos da empresa, você, como gestor de pessoas, não pode ter uma orientação contraditória. A velhinha ligou para a empresa e fez uma queixa. O motorista chega e recebe um gancho do chefe. Isso é uma orientação contraditória. Muitas vezes, as pessoas são punidas por cumprirem a estratégia. E as empresas, mais do que nunca, precisam cuidar desse alinhamento. Outro exemplo: quase todos os *call centers* têm, entre os seus indicadores, o índice de satisfação dos clientes (ISC) e também o tempo médio de atendimento (TMA). A meta é que o primeiro cresça e o segundo diminua. Isso, com certeza, é uma orientação contraditória. Ao mesmo tempo, se você sofrer pela tomada de decisão de deixar a

velhinha para trás, pare tudo e reflita. O departamento de recursos humanos pode ter errado ao lhe colocar na posição de motorista - esse setor precise (e deve) buscar pessoas que se alinhem aos valores que norteiam a tomada de decisão na empresa.

NUNCA DEIXE O COPO TRANSBORDAR

A comunicação é o subsídio básico que as pessoas precisam para tomar as decisões corretas. Dessa forma, as decisões também têm relação direta com o fluxo de informações que circula na empresa de forma geral. A quantidade de informações que as empresas querem que os colaboradores saibam é uma garrafa. E a capacidade de armazenar as informações é um copo. No dia a dia, acontece essa ação: as empresas viram a garrafa até ela ficar totalmente vazia. O copo, obviamente, é menor do que a garrafa, e transborda, desperdiçando grande parte do líquido. As empresas parecem não estar preocupadas em encher o copo, mas, sim, em esvaziar a garrafa. Dessa forma, é natural que, assim como o copo, os colaboradores retenham muito pouco do volume despejado. E, consequentemente, tomar decisões fica mais difícil e mais falível.

Nesses casos, que são mais comuns do que imaginamos, o risco é certo. É como ter três bolinhas e lançar para que o colaborador as pegue. Ele agarra a primeira com a mão direita. Pega a segunda com a mão esquerda. E a terceira... Bem, você já entendeu. Ele só possui duas mãos, não consegue reter mais do que isso. E é mais complicado ainda se você não definir prioridades (como pegar sempre a bolinha vermelha).

As empresas acabam produzindo um volume de informação muito maior do que a capacidade de retenção e do que a necessidade das pessoas - muitas vezes, informações redundantes, atrasadas ou irrelevantes. Se esse fluxo não for administrado, é certo que 33% das bolinhas caiam, é provável que 66% delas também acabem no chão, ou, em alguns casos mais graves, pode ocorrer a perda de 100% das bolinhas.

A maioria das empresas que conheço não possui uma área de comunicação interna trabalhando para o negócio, mas sim para outras áreas da empresa. Assim, acabam se preocupando apenas em transmitir as informações. É preciso estar atento também ao seu consumo e efetividade, pois isso é mais importante. Ou seja: transmitir a informação correta, para quem precisa dela, pelo canal adequado e na hora certa.

PRINCIPAL RESPONSAVEL PO IMAGEM E REPUTAÇÃO DA EMPRESA: O COLABORADOR

O colaborador é constituinte, construtor e construído pela imagem e reputação da empresa. No entanto, muitas empresas separam isso. Elas acabam trabalhando sua imagem e reputação externamente, esquecendo que o colaborador é parte essencial. Quer encantar seu cliente? Então, encante primeiro seu colaborador. Para sintetizar a questão, o colaborador é:

• constituinte ao atender às expectativas do cliente, entregando o que é prometido (proposta de valor). O colaborador é o portador dos atributos da marca.

• Construtor ao exercer as suas atividades de forma bem feita, garantindo qualidade dos produtos e/ou serviços.

• Construído ao assumir e reproduzir a cultura da empresa e seus valores em suas atividades e relacionamentos. Por esse motivo, é essencial proporcionar condições para que o colaborador exerça esses papéis, aprimorando a sua atuação e sustentando as decisões que ele toma. E importante destacar que, enquanto a comunicação estabelece e influencia a imagem da empresa, é a prática das pessoas que determina sua reputação.

A DECISÃO OCORRE EM TODOS OS NIVEIS

Todo mundo está familiarizado com a lógica piramidal das empresas. O organograma é a representação de como as empresas se estruturam. Porém, não pode representar como elas funcionam, decidem e se comunicam. No entanto, é assim que a maioria das organizações entende (erroneamente) seu organograma. A decisão estratégica ocorre em todos os níveis, especialmente no nível operacional. Não são apenas os gestores que tomam decisões. Por exemplo: se o rapaz que, no supermercado, é o responsável pelo empacotamento colocar melão, ovos e produtos de limpeza na mesma sacola, ele está indo contra a promessa de oferecer uma boa compra ao cliente. Os ovos chegarão quebrados, e o melão, com cheiro de detergente. Por outro lado, quando ele separa os saquinhos e os acomoda no carrinho, está tomando uma decisão altamente estratégica, pois cumpre a promessa de bom atendimento.

Toda decisão que cumpre o posicionamento prometido é estratégica. Mas nem toda decisão do presidente da empresa é estratégica. Quando ele aprova, por exemplo, um capital de giro para caixa, está tomando uma decisão operacional. No entanto, é a base operacional que faz a estratégia acontecer, assim como são os soldados e não apenas os generais que vencem guerras. É claro que quanto mais acima na hierarquia, mais complexas são as decisões tomadas. Porém, o tipo de decisão pode variar de operacional a estratégica em qualquer nível. Ou seja, quanto mais alto na hierarquia, mais complexas são as decisões, e não necessariamente mais estratégicas. Se o colaborador não consegue entender a estratégia da empresa, há duas possibilidades: ou você não explicou direito, ou a estratégia é equivocada.

NEM TUDO É SIGILOSO

Se a informação é importante para a tomada de decisão em todos os níveis da organização, o primeiro passo deve ser divulgá-la de forma conectada à estratégia para todos os colaboradores. É importante não confundir informação sigilosa com in-formação estratégica. Nem tudo é sigiloso. E muito do que é sigiloso não é estratégico. A grande maioria das pautas estratégicas não são nada sigilosas. E, para o bom andamento das atividades da organização, devem ser amplamente disseminadas.

O QUE VOCE VAI DECIDIR HOJE?

• A decisão correta é a menor fração divisível da estratégia. E, para decidir corretamente, o colaborador precisa estar engajado com a missão e a visão da empresa.

• Não produza um volume de informação maior do que a capacidade de retenção do colaborador. Se ele retiver pouco ou nada, ficará mais difícil tomar decisões e elas serão mais falíveis. • O colaborador é constituinte, construtor e construído pela imagem e reputação da empresa. Ele é o portador dos atributos da marca, portanto comece por ele, e não de fora para dentro.

• A decisão estratégica ocorre em todos os níveis. Quanto mais acima na hierarquia, mais complexas são as decisões; ainda assim, é a base operacional que faz a estratégia acontecer.

• Nem toda informação sigilosa é estratégica, e poucas informações estratégicas são de fato sigilosas.

A CORRELAÇÃO DISJUNTIVA COM *OU* SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA DISCURSIVO-FUNCIONAL

DISJUNCTIVE CORRELATION WITH *OU* ('OR') FROM THE PERSPECTIVE OF FUNCTIONAL DISCOURSE GRAMMAR

Erotilde Goreti Pezatti
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil
erotilde.pezatti@unesp.br
ORCID: 0000-0001-8822-9587

Norma Barbosa Novaes Marques
Faculdade Ceres, São José do Rio Preto, Brasil
nb.novaes@uol.com.br
ORCID: 0000-0001-5738-236X

Felipe Araújo
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, Brasil
felipearaujoufg@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8918-3485

Resumo
Investigam-se aqui as construções em que se combinam duas unidades sintáticas, oracionais ou não, cada qual antecedida por *ou*, fenômeno que tem sido denominado de *ou duplo* e considerado um caso de alternativa exclusiva. Segundo Sweetser (1990: 93), toda alternativa é exclusiva, pois carrega consigo a expectativa de que apenas uma das opções expressas é a correta. Pezatti (1999: 412-8) aponta que o*u* (simples) e *ou...ou* (duplo) marcam duas formas diferentes de alternativas em português: a inclusiva e a exclusiva, respectivamente. A hipótese é a de que *ou duplo* expressa a correlação disjuntiva e, sob o aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld & Mackenzie 2008 e Keizer 2015), o objetivo é mostrar que essa estrutura alternativa constitui uma das configurações básicas da Expressão Linguística, a *Equiordenação*. Para isso, utilizamse, como universo de investigação, *corpora* de língua falada, o "Português oral", o NURC, o COral Brasil Informal e o PORUS. Depois de selecionadas, as ocorrências foram analisadas de acordo com critérios que perpassam três níveis do Componente Gramatical, propostos pelo modelo teórico adotado: Interpessoal, Representacional e Morfossintático. Os resultados mostram que há dois usos de *ou duplo* (i) um oriundo do NI, que constitui um Ato Declarativo Assertivo; indica a relação lógico-semântica de exclusão; as duas unidades sintáticas são mutuamente dependentes, sendo obrigatória a expressão de *ou* antes de cada unidade sintática, o que se configura, assim, como um caso de Equiordenação (Correlação); (ii) o outro, que se origina no NR, indica a relação lógico-semântico de inclusão, em que as opções podem ou não ser verdadeiras; uma relação de alternância, em que as opções são verdadeiras, mas não simultâneas; esse uso, que permite a combinação de mais de duas unidades sintáticas, torna obrigatória a expressão de *ou* apenas na última unidade, o que se configura como um caso de Coordenação.

Palavras-chaves: gramática funcional; correlação; disjunção; alternativa; *ou* duplo.

Abstract
This work investigates constructions in which two syntactic units are combined, either clausal or not, each of them preceded by *ou* 'or', a phenomenon considered a case of exclusive

alternative that has been called “double *ou* ‘or’”. According to Sweetser (1990: 93), every alternative is exclusive because it carries with it the expectation that only one of the options expressed is the correct one. Pezatti (1999: 412-8) points out that *ou* ‘or’ (simple) and *ou...ou* ‘or…or’ (double *ou*) mark two different forms of alternations in Portuguese: inclusion and exclusion respectively. The hypothesis is that ‘double or’ expresses the disjunctive correlation and thus, under the theoretical framework of Functional Discourse Grammar (Hengeveld & Mackenzie 2008 and Keizer 2015), our aim is to show that this alternative structure constitutes one of the basic configurations of Linguistic Expression, namely, Equiordination. The sample is extracted from spoken language corpora, “Oral Portuguese”, NURC, C-Oral Brasil Informal and PORUS. The occurrences were analyzed according to criteria that cover three levels of the Grammatical Component, as proposed by the theoretical model adopted: Interpersonal, Representational and Morphosyntactic. The results show that there are two uses of ‘double *ou*’: (i) the first one originating from the IL, constitutes an Assertive Declarative Act, which indicates the logical-semantic relation of exclusion; the two syntactic units are mutually dependent requiring the expression of *or* before each syntactic unit, which thus configures a case of Equiordination; (ii) the second one originating from RL, indicates the logical-semantic relation of inclusion, in which the options may or may not be true; and a relation of alternation, in which the options are true, but not simultaneous; this use, which allows the combination of more than two syntactic units, makes it obligatory to express *or* only in the last unit, which is configured as a case of Coordination.

Keywords: functional grammar; correlation; disjunction; alternative; double *ou*.

Introdução

Este estudo tem como proposta tratar do fenômeno linguístico da correlação disjuntiva, sob a perspectiva do funcionalismo holandês (Hengeveld & Mackenzie 2008; Keizer 2015), com a pretensão de contribuir para o refinamento desse conceito na teoria da Gramática Discursivo- Funcional (doravante GDF), que ainda se mostra incipiente para responder algumas questões relativas a esse fenômeno. Trata-se do desenvolvimento de um subprojeto *A correlação disjuntiva sob a perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional* do projeto do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional (GPGF), denominado *Construções correlatas no português: uma abordagem discursivo-funcional*, cujo objetivo é investigar a correlação entre unidades sintáticas, representando a primeira tentativa sistemática de relacionar todos os tipos de correlação, mediante o mesmo aparato teórico e critérios de análise semelhantes.

O objeto de estudo deste subprojeto são as construções em que são combinadas duas unidades sintáticas, oracionais ou não, cada qual antecedida por *ou*, conforme se exemplifica em (1).

(1) *LUC: [151] <eu posso desenhar ao invés de fazer mímica> //$
*HEL: [152] <não> //$
*BRU: [153] <tem que resolver antes> //$
*BRU: [154] <**ou** *só*> *desenho* / <**ou** *só mímica*> //$
*LUC: [155] <não> //$
*LUC: [156] <nũ pode ser> +$ (C-Oral I: Bfamcv04)

Esse fenômeno tem sido denominado, na literatura linguística, de *ou duplo* e considerado um caso de disjunção exclusiva.

Neste trabalho, não serão aqui tratadas construções como a exemplificada em (2), entendidas como casos de coordenação (alternativa) e não de correlação.

(2) *ADE: [111] oitenta por cento dos afogado / são pessoas que sabem nadar //$
*ADR: [112] ué / mas por que / que isso acontece //$
*ADE: [113] porque normalmente / quem sabe nadar / &he / **ou** *quer aparecer* / **ou** *bebe* / **ou** / *não respeita o mar* //$ (C-Oral I:Bfammn36)

A hipótese que subjaz a este estudo é a de que a correlação disjuntiva constitui uma das configurações básicas da Expressão Linguística, denominada, pela GDF, de *Equiordenação*, juntamente com a Coordenação e a Cossubordinação. Para tanto, como universo de investigação, lança mão dos seguintes *corpora* de língua falada: o *corpus* intitulado "Português oral", desenvolvido no âmbito do Projeto "Português Falado: Variedades Geográficas e Sociais"; o *corpus* do Projeto da Norma Linguística Urbana Culta (NURC); o *corpus* C-Oral Brasil Informal; o *corpus* PORUS (Núcleo de Estudos Linguísticos do Português em Uso).

O texto encontra-se estruturado da seguinte maneira. Primeiramente apresentamos um panorama geral da correlação, em 2. e da disjunção em português do ponto de vista de gramáticos e de linguistas em 3. Em 4., expomos a correlação sob a perspectiva da GDF, e em 5., a proposta dessa relação nesse modelo teórico. Uma breve apresentação da Metodologia encontra-se em 6. Na seção 7., com base em dados reais, são caracterizados os usos de *ou* duplo e as particularidades de cada construção, que são resumidos nas Conclusões em 8.

Correlação na literatura

Na literatura sobre o assunto (Oiticica, 1952; Melo, 1978; Rodrigues, 2007), a correlação é, em geral, definida como um processo sintático distinto dos processos de coordenação, que mantém uma relação de independência entre as partes articuladas, e de subordinação, que mantém uma relação de dependência entre as unidades articuladas. Para a tradição gramatical, as correlativas aditivas e alternativas são tratadas como casos de coordenação enfática, ao passo que as correlativas comparativas, consecutivas e proporcionais são tratadas como casos de subordinação, ideia defendida, por exemplo, por Azeredo (2008) e Luft (2000), por entenderem que, nesses tipos de articulação de orações, há uma relação de dependência e não uma relação de interdependência, como afirma Oiticica (1952). Rosário (2012: 40) entende por *correlação "*construções sintáticas prototipicamente composta por duas partes interdependentes e relacionadas entre si, encabeçadas por correlatores, de tal sorte que a enunciação de uma (prótase) prepara a enunciação de outra (apódose)". Em consonância com Oiticica (1952), autores como Módolo (1999, 2011, 2016), Rodrigues (2007), Rosário (2009), Castilho (2010) e Bagno (2011) defendem que a correlação constitui um terceiro tipo de fenômeno sintático, pois o tipo de relação veiculada na correlação é de interdependência, e o uso de elementos correlativos impede que qualquer uma das unidades seja usada

independentemente, do ponto de vista morfossintático. Kenedy & Othero (2018), por seu turno, afirmam que há correlação quando duas orações são articuladas de maneira interdependente, implicandose mutuamente, não havendo, no entanto, clareza no domínio das duas orações envolvidas, constituindo, por isso, um tipo de período composto, distinto da coordenação e da subordinação.

Correlação disjuntiva na literatura

Especificamente quanto à correlação disjuntiva, as gramáticas tradicionais apontam quatro possíveis pares espelhados: *ou...ou...*, *quer...quer...*, *ora...ora...*, *seja...seja....* (Kury, 2003; Bechara, 2009; Rocha Lima, 2011). Os termos *alternância* e *exclusão* são usadas de forma recorrente para conceituar esse tipo de relação: pensamentos que se alternam ou se excluem (Kury, 2003); exprimem incompatibilidade ou equivalência dos conceitos (Bechara, 2009); ao cumprir um fato, o outro não se cumpre (Cunha e Cintra, 2001). Para Castilho (2010: 388), nas relações alternativas, o que é dito para o primeiro termo, não vale para o segundo. Neves (2011) considera que, quando os dois elementos são introduzidos por *ou*, a disjunção é sempre exclusiva.

Quanto ao *ou* duplo, de modo geral, os estudiosos concordam que o valor dessa estrutura encerra uma relação de disjunção exclusiva. Para Sweetser (1990: 93), no entanto, toda alternativa é exclusiva, pois, para garantir a informatividade do enunciado, espera-se que, ao formular uma relação alternativa, o falante assuma como verdadeiro pelo menos um dos membros combinados. A autora, porém, não nega a possibilidade de uma leitura inclusiva das relações alternativas, mas defende que essa relação de inclusão é conversacional, influenciada pelo contexto, já que o simples uso de *ou* não é suficiente para inferir a noção de inclusão.

Diante desse quadro, este trabalho se propõe a analisar a denominada correlação disjuntiva formada por *ou* duplo, a fim de contribuir com a discussão sobre as características dessa construção. Para isso, adota o aparato teórico da Gramática Discursivo Funcional (GDF), de Hengeveld & Mackenzie (2008). Antes de tratar da relação alternativa sob a perspectiva da GDF, é feita uma breve apresentação do modelo e de como se consideram as configurações morfossintáticas básicas da Expressão Linguística.

Correlação na GDF

Hengeveld & Mackenzie (2008) propõem um modelo teórico descendente, em que a construção de um enunciado padrão em situação de interação se inicia com a intenção comunicativa de uma mensagem no Componente Conceitual; ainda nessa forma prélinguística, a mensagem passa para o Componente Gramatical, onde é formulada em unidades de conteúdo pragmático e semântico e codificada em unidades formais de natureza morfossintática e fonológica. A Figura 1 representa a arquitetura geral do modelo, conforme proposta em Hengeveld & Mackenzie (2008).

O modo descendente de organização implica que cada estágio ou componente por que passa a mensagem nesse processo constitui a entrada do estágio ou do componente seguinte. Nesse caso, o Componente Conceitual fornece a entrada para o Componente Gramatical que, por sua vez, fornece a entrada para o Componente de Saída, em que a mensagem é finalmente articulada. O Componente Conceitual é responsável pelo desenvolvimento tanto da intenção comunicativa relevante para o evento de fala corrente, quanto das conceitualizações associadas a eventos extralinguísticos relevantes, sendo assim, a força motriz do componente gramatical como um todo. O Componente de Saída gera as expressões acústicas ou escritas com base na informação fornecida pelo Componente Gramatical. O Componente Contextual contém a descrição da forma e do conteúdo do discurso precedente, do contexto real do evento de fala e das relações sociais entre os participantes.

Na *formulação*, o Nível Interpessoal (NI) representa a ação linguística do falante de evocar referentes e atribuir propriedades a fim de conseguir seu objetivo comunicativo. Esse nível é constituído de várias camadas hierárquicas: o Movimento (M), o Ato Discursivo (A), a Ilocução (F), o Conteúdo Comunicado (C) e os subatos Referencial (R) e Atributivo (T). O Movimento é a camada mais alta do Nível Interpessoal e consiste numa "contribuição autônoma para uma interação em andamento" (Hengeveld & Mackenzie, 2008: 50), ou, na definição de Kroon, consiste numa "unidade mínima livre do discurso" (Kroon, 1995: 66)[25]. Caracterizado por seu efeito perlocutório, ele "é (ou abre a possibilidade de) uma reação" (Hengeveld & Mackenzie, 2008: 50)[26]. Um Movimento contém um ou mais Atos Discursivos.

[25] No original: [...] *autonomous contribution to an ongoing interaction*.
[26] No original: [...] *is, or opens up the possibility of, a reaction*.

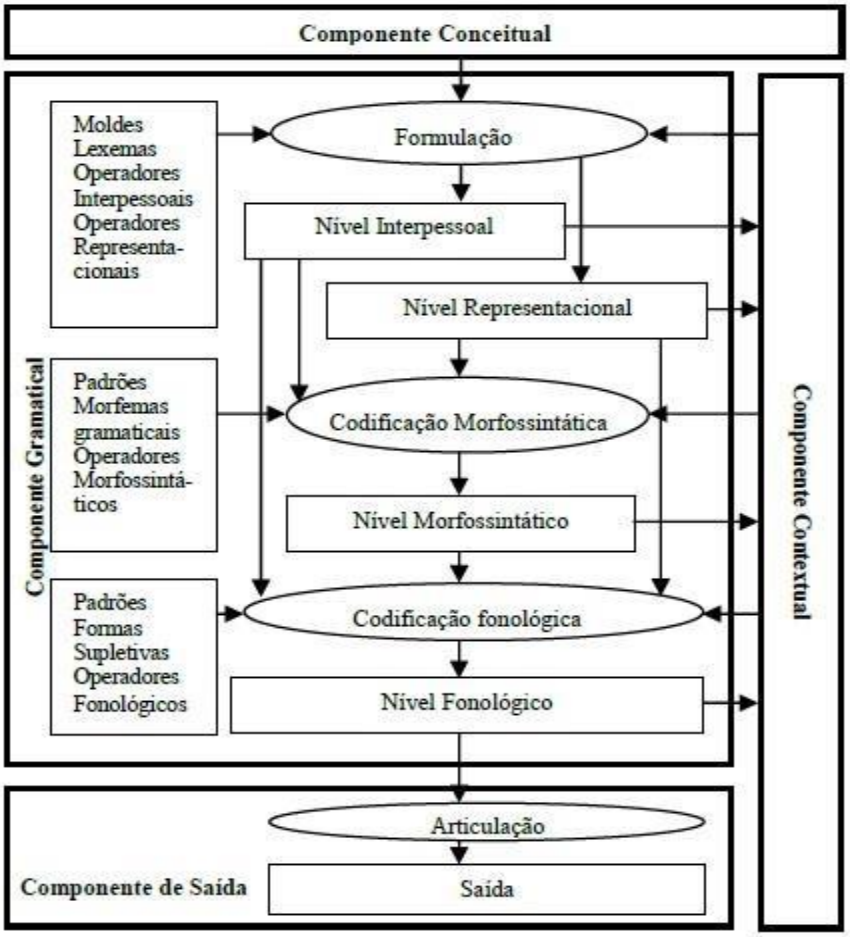


Fig. 1: Arquitetura Geral da GDF (Adaptado de Hengeveld & Mackenzie 2008: 13)

O Ato Discursivo é a unidade básica do discurso e corresponde a uma unidade de entonação, por isso terá sempre uma Ilocução e, de modo geral, um Conteúdo Comunicado. A ilocução representa uma intenção comunicativa (declarar, questionar, alertar, requerer etc.); já o Conteúdo Comunicado contém tudo o que o Falante deseja evocar na interação com o Ouvinte, seja por meio de Subatos Atributivos para evocar uma propriedade, como *correr, bonito, azul*, seja por meio de Subatos Referenciais, para evocar entidades, como *caderno, cidade, festa, crença*, *ideia*, *razão*.

Já o Nível Representacional (NR) trata dos aspectos semânticos das unidades linguísticas, quer referentes ao mundo extralinguístico que ela descreve, quer aos significados de unidades lexicais. A maior unidade hierárquica é o Conteúdo Proposicional (p), um construto mental, que pode conter um ou mais Episódios (ep - conjuntos de Estados de Coisas). Um Estado de Coisas (e) é estruturado sobre uma Propriedade Configuracional (*property* – f°), uma combinação de unidades semânticas sem relação hierárquica entre elas, de modo geral, constituída do predicado e seus argumentos.

Na operação de codificação, o Nível Morfossintático (NM) tem como tarefa tomar o *input* duplo resultante da formulação dos níveis Interpessoal e Representacional e fazêlo emergir em uma única representação estrutural. Igualmente aos níveis da formulação, os níveis da codificação são compostos por camadas hierárquicas: o Nível Morfossintático contém as camadas da Expressão Linguística (*Linguistic Expression* –

Le), da Oração (*Clause* – Cl), do Sintagma (*Phrase* – Xp) e da Palavra (*Word* – w), e o Nível Fonológico (NF) contém o enunciado (*Utterance* – U), a Frase Entonacional (*Intonation Phrase* – IP), a Frase Fonológica (*Phonological Phrase* – PP), o pé e a sílaba.

Interessa-nos para o momento as configurações básicas da Expressão Linguística, a camada mais alta do Nível Morfossintático, que consiste em um número de unidades de camadas mais baixas (Orações, Sintagmas ou Palavras). As unidades pertencentes a uma Expressão Linguística não são partes uma da outra, mas podem se combinar de diferentes maneiras. Assim é possível a ocorrência de duas orações tão mutuamente dependentes que nenhuma delas pode ser usada independentemente, embora uma não seja constituinte da outra. Esse processo é denominado Equiordenação Oracional, e é exemplificado em
(7).

> (7) L2: é... as barbatanas de alguns são **tão**... leves e **tão** flexíveis **que** parecem umas flores nadando no meio da água... (D2-RJ-374)

Quando, no entanto, há o envolvimento de dois sintagmas mutuamente dependentes, ocorre Equiordenação Sintagmática, conforme se observa em (8).

> (8) então quer dizer muito mais evento desse deveria acontecer, ***não só*** *com eles em si* ***mas*** *com a família deles, tudo*. nós, como eu te falei vira uma família, a escola. então foi gostoso... (BR93:FestaEstudante)

Keizer (2015: 178) observa que, no Nível Morfossintático, cada unidade pode conter um número infinito de outras unidades da mesma camada, conforme exemplificado em (9), constituindo o que a autora denomina de *stacking* 'empilhamento', uma vez que uma posição semântica, a de *Actor* (A), em (9), contém duas unidades: *a senhora* e *o seu marido*.

> (9) *a senhora* **e** *o marido* pretendem fazer o quê? (BR80:ViverComOutros)

Pezatti & Mackenzie (2022), considerando que diferentes relações derivam de interações diferentes entre os níveis Interpessoal e Representacional**,** procuram preencher essa lacuna, e propõem que a coordenação Aditiva e a Alternativa, no Nível Interpessoal**,** constituem combinação de unidades em equipolência, diferenciando-se as duas só no Nível Representacional: a coordenação Aditiva, representada no Nível Morfossintático por *e*, e a Alternativa por *ou*, assemelham-se a relações 'lógico-matemáticas', e por isso distinguem-se no Nível Representacional. Assim, a Coordenação, para Pezatti & Mackenzie (2022: 86), encontra-se resumida no Quadro 1[27].

Quadro 1: Resumo da proposta dos autores.

Tipo de coordenação	Aditiva	Alternativa	Adversativa

[27] Não abordam, todavia, o fenômeno denominado correlação, expressa por conjunções duplas, como é o caso de *ou...ou*, objeto deste estudo.

Níveis	Interpessoal	equipolência	equipolência alternância (∨)	dependência
	Representacional	adição (∧)		adição (∧)
	Morfossintático	*e*	*ou*	*mas*

Fonte: Pezatti & Mackenzie (2022: 86)

A relação disjuntiva: uma abordagem para a GDF

Conforme Pezatti (1999; 409), a linguagem lógica, conhecida como Cálculo Sentencial, foi concebido de início para dar conta dos esquemas de inferências que atuam em alguns tipos específicos de discursos científicos, como o da aritmética. O Cálculo sentencial, à semelhança de muitas outras construções, pode ser encarado como uma versão exata, mas extremamente simplificada, de um fragmento de linguagem natural. Ele define quatro conectivos lógicos (simbolizados pelos sinais ∧, ∨, ←, ↔), a partir do uso corrente de palavras *e*, *ou* e *se*. A característica sintática comum desses conectivos é a de construírem enunciados complexos a partir de enunciados mais simples, e a característica semântica é a verifuncionalidade, ou seja, o fato de apresentarem o valor de verdade da expressão resultante como uma função de valores de verdade das expressões constituintes, excluído qualquer outro aspecto semântico (Ilari 2008: 834). Desse modo, o Cálculo Sentencial admite para seus enunciados apenas dois valores de verdade (Verdadeiro ou Falso) e considera os conectivos como maneiras diferenciadas de mapear os valores de verdade dos enunciados componentes no valor de verdade do enunciado resultante, sendo, portanto, binários, ou seja, unem apenas dois enunciados de cada vez.

Nas línguas naturais, é possível a formulação de relações alternativas em que ambas as sentenças constituintes sejam verdadeiras, isto é, em que as duas opções oferecidas possam ocorrer juntas, formando uma *disjunção inclusiva* (Neves 2000; Pezatti & Longhin 2016; Ilari 2008), ou relações alternativas em que apenas uma das opções venha a ser verdadeira, caracterizando a *disjunção exclusiva*, conforme Quadro 2.

Quadro 2: Tabela de verdade da disjunção

P	Q	P∨ Q inclusivo	P∨ Q exclusivo
V	V	V	F
V	**F**	V	V
F	V	V	V
F	F	F	F

Fonte: Pezatti (1999: 410)

As construções alternativas das línguas naturais têm sido consideradas, na tradição gramatical, como construções coordenadas. Como visto, no modelo teórico aqui

utilizado, a Coordenação é o reflexo morfossintático de uma estratégia discursiva, que combina, no Nível Interpessoal, dois ou mais Atos Discursivos equipolentes, que compõem o núcleo de um Movimento. A ocorrência (4) ilustra exatamente isso: há dois Atos Discursivos [*a criança pode nascer com qualquer anormalidade*] e [*a criança pode prejudicar a mãe durante o parto*], de igual estatuto comunicativo, já que implica que o falante desconhece qual das opções combinadas é a verdadeira. A representação interpessoal de (4) encontrase em (4a).

(4) quer dizer, *a criança pode nascer com qualquer anormalidade*, **ou** *a criança pode prejudicar a mãe durante o parto…* (GB95:Aborto)

(4a) NI: (M_I: [(A_I: –a criança pode nascer com qualquer anormalidade– (A_I)) (A_J: – a criança pode prejudicar a mãe durante o parto– (A_J))] ((M_I))

Neste estudo, tomamos como ponto de partida a posição de Pezatti & Mackenzie (2022: 73) de que a relação alternativa, no Nível Interpessoal**,** constitui uma combinação de unidades em equipolência, que, no Nível Representacional, indica a relação 'lógicomatemática' de disjunção (∨), sendo representada no Nível Morfossintático pela palavra gramatical *ou.* Em outras palavras, assumimos que, dada a ambiguidade de *ou* simples, a língua portuguesa encontra, no uso de *ou* duplo (*ou…ou*), uma estratégia para garantir a interpretação exclusiva da relação alternativa, conforme proposto por Pezatti (1999: 415). Trata-se, portanto, de duas formas distintas para indicar dois sentidos diferentes, a inclusão (*ou* simples) e a exclusão (*ou* duplo), em conformidade com o postulado da GDF de que só se representa na gramática o que é formalmente expresso. Em estudo diacrônico, Acosta (2021) atesta que a correlação disjuntiva com *ou...ou* ocorre na língua desde o século XIII. O viés histórico confirma que esta é, de fato, a forma prototípica da correlação disjuntiva, pois é a forma mais produtiva e mais antiga de estabelecer a disjunção no português.

Metodologia

Levantadas, nos *corpora* selecionados, as combinações de constituintes morfossintáticos (orações e sintagmas) efetuadas por meio de *ou* duplo, as ocorrências são analisadas de acordo com os fatores listados a seguir.

NI	(1)	Camada: A (Ato Discursivo) N (Não)
	(2)	Ilocução: D, I, M, E, /
	(3)	Unidades relacionadas: Conteúdos Comunicativos (C-C); Subatos (R-T)
	(4)	Assertividade: ass (assertivo) n (não)
NR	(5)	Valor lógico: exclusão (e), alternância (a) e inclusão (i)
	(6)	Camada de ocorrência da relação: p, ep, e, f^c
	(7)	Propriedade configuracional: argumento (a), modificador (σ), não se aplica (/)
NM	(8)	Camada: Le (Expressão Linguística), Cl (oração) Xp (sintagma)

	(9)	Unidades relacionadas: orações (Cl-Cl), sintagmas (Xp-Xp), palavras (Xw-Xw), híbrido (Cl-Xp; Cl-Xw; Xp-Cl; Xp-Xw; Xw-Xp).

Quadro 3: Critérios de análise das Alternativas com *ou* duplo

No NI, o objetivo do primeiro critério – Camada do NI – é determinar a camada em que ocorre a combinação das unidades introduzidas por *ou*; em outras palavras, verificase se a combinação das unidades constitui um Ato Discursivo, integrando, portanto, um Movimento, ou se a combinação ocorre na camada do Conteúdo Comunicado de um Ato Discursivo. O critério (2) – Ilocução – tem o objetivo de verificar qual Ilocução básica (Declarativa, Interrogativa, Exclamativa, Imperativa) permite construções de correlação alternativa. O terceiro critério – Unidades relacionadas – Conteúdos Comunicados ou Subatos – tem como objetivo determinar se a relação alternativa ocorre entre Conteúdos Comunicados ou entre unidades do Conteúdo Comunicado. No quarto critério – Assertividade– verifica-se o comprometimento ou a autoridade do Falante com o seu próprio ato de fala[28].

Considerando que, no NR, *ou* simples indica alternância, conforme propõem Pezatti & Mackenzie (2022), o critério (5) verifica o valor lógico estabelecido por *ou* duplo: exclusão (e), em que uma das alternativas é Falsa; alternância (a), em que as duas alternativas são verdadeiras, mas não concomitantes; e inclusão (i), em que as duas alternativas podem ser verdadeiras e simultâneas. No critério (6), determina-se a camada do NR em que ocorre a combinação das unidades; ficando o critério (7) reservado para verificar se as unidades relacionadas constituem argumento ou modificador de propriedade configuracional, quando for o caso[5].

Os critérios (8) e (9) referem-se à codificação morfossintática das estruturas alternativas com *ou* duplo. O critério (8) estabelece a camada morfossintática em que ocorre a combinação das unidades: (Expressão Linguística, Oração ou Sintagma). No critério (9), verificam-se as unidades relacionadas: orações, sintagmas ou construções híbridas.

Resultados

Foram selecionadas 50 ocorrências de *ou* duplo e analisadas de acordo com os critérios anteriormente descritos, cujos resultados são discutidos a seguir.

Ou duplo no Nível Interpessoal

Seguindo Pezatti & Mackenzie (2022: 73-6), propomos que a relação de disjunção, independentemente da camada, combina sempre unidades em equipolência, ou seja, de igual estatuto comunicativo. A Tabela 1 mostra o resultado da análise do primeiro critério, ou seja, em que camada pode ocorrer a combinação das unidades.

[28] "*Dicionário Houaiss*: Assertivo: 2. LING o locutor declara algo, positivo ou negativo, do qual assume inteiramente a validade; 3. PSIC. que demonstra segurança, decisão e firmeza nas atitudes e palavras. [5] Os critérios (3), (6) e (7) não se mostraram pertinentes para a análise.

Do total de 50 ocorrências, 32 casos, equivalentes a 64%, constituem um único Ato Discursivo (A), como exemplifica (13); enquanto em 18 casos, correspondentes a 36%, as unidades combinadas não apresentam ilocução própria, não constituindo, portanto, um Ato Discursivo, conforme demonstra (14).

Tabela 1: Camadas de *ou* duplo no NI.

	Camada	n.	%
Ou duplo	A	32	64
	N	18	36
	Total	50	100

Fonte: Autoria própria

(13) L1: em termos de controle de população a gente viu aqui...que não é um controle tão natural, (não) é um controle muito natural ***ou*** *você não tem filhos* ***ou*** *vai ser...é castrado*, (quer dizer) não é um controle assim natural, não é isso? (RJ-**EF**-379)

(14) MBA: [165] eu pensei que ela ia usar ***ou*** *um* ***ou*** *outro* //$ //$ (C-Oral: Bfamdl26)

Na ocorrência (13), as unidades combinadas [***ou*** *você não tem filhos* ***ou*** *vai ser...é castrado*] formam juntas uma unidade comunicativa e entonacional, ou seja, apresentam uma única ilocução, a declarativa, não sendo possível aplicar a cada uma delas ilocuções diferentes.

A ocorrência (14), por outro lado, mostra que os dois Subatos de Referência, correspondentes a *um* e *outro*, evocam as entidades que o Falante deseja introduzir na interação com o Ouvinte, mas não formam juntas uma unidade comunicativa e entonacional.

Com relação ao tipo de ilocução, nos dados analisados, todas as ocorrências apresentam ilocução **Declarativa**, ou seja, o Falante tem a intenção de informar o Ouvinte do conteúdo evocado no Ato Discursivo.

A análise revela ainda que a **assertividade**, i.e., o grau de comprometimento do Falante com a validade do seu próprio ato de fala é um traço importante na distinção dos diferentes usos de *ou* duplo, conforme se verifica na Tabela 2.

Tabela 2: Ocorrências de *ou* duplo relativo à assertividade

Camada	Assertivo		Não Asser		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%
A	29	90,3	3	9,6	32	64
N	---	---	18	100	18	28
Total	29	58	21	42	50	100

Fonte: Autoria própria

A assertividade ocorre em 29 (90,3%) dos casos que constituem Atos Discursivos, conforme (13), mas é possível a não assertividade em 3 (9,6%) casos de Ato Discursivo, conforme exemplifica (15). Por outro lado, todos os casos que não constituem Atos Discursivos são não assertivos.

A tabela 2 revela, portanto, que, no Nível Interpessoal, ocorrem dois tipos de Ato Discursivo, que contêm *ou duplo*:

(i) Ato Discursivo Declarativo Assertivo, que se caracteriza pela ilocução Declarativa, marcada pelo operador de assertividade (ass), cuja relação se estabelece entre dois Conteúdos Comunicados equipolentes, conforme (13), que pode ser assim representado:

(A_1: [(ass Decl) (P_1) (P_2) [(C_1: [C_2: -você não tem filhos-)^{C2} (C_3: -vai ser é castrado-) ^{C3})] ^{C1})] (A_1))

(ii) Ato Discursivo Declarativo não assertivo, subsidiário, com função retórica Esclarecimento[29], conforme exemplifica (15), representado em (16).

(15) REG: eu nũ sabia se ele ia nascer tranquilo / sossegado //$ ia precisar de uma assistência médica / de um socorro / [***ou*** *eu* ***ou*** *ele*]/ né *//$* (C-Oral: Bfammn28)

(16) (A_1: [(Decl) (P_1) (P_2) [(C_1: (R_1:-eu-) (R_2: -ele))] (A_1) $_{Escl}$)

A relação de disjunção se estabelece no Nível Representacional (semântico).

Na linguagem 'lógico-matemática', *ou* indica relação de alternância (∨) entre elementos equipolentes. Nas línguas naturais, no entanto, pode ocorrer (i) relações em que ambas as opções podem ser verdadeiras e concomitantes, formando uma *disjunção inclusiva*, conforme (17); (ii) relações em que ambas as opções são verdadeiras em momentos diferentes, formando uma *disjunção alternativa*, como (18); e relações em que apenas uma das opções é verdadeira, caracterizando a *disjunção exclusiva*, conforme (19). (17) REG: [49] eu nũ sabia se ele ia nascer tranquilo / sossegado //$ ia precisar de uma assistência médica / de um socorro / ***ou*** (seja) *eu* ***ou*** (seja) *ele /(ou os dois*) né *//$* (C-Oral: Bfammn28)

(18) Inf.: à noite quando a gente voltava da colônia pra jantar ***ou*** (ora) *a gente jantava na na feirinha mesmo que tinha lá no centro* ***ou*** (ora) *a gente jantava no:: lá no refeitório que tem dentro da colônia...* (AC-037-DE-L.197)

(19) Inf.: ele disse – "nunca a pessoa morre engasgada... com sangue... ***ou*** *ela vomita...* ***ou*** *ela engole"* (BDI-AC151; NE:L.158)

(20)

A tabela 3, resume os resultados referentes a esse critério.

[29] Função retórica Esclarecimento: o Falante adiciona uma informação, como um pensamento posterior, para corrigir ou esclarecer uma informação, considerada por ele como não comunicativamente adequada, expressa no Ato Discursivo nuclear.

Tabela 3: Valor semântico de *ou* duplo

Valor Sem.	Exclusivo		Inclusivo		Alternativo		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
A	29	90,3	3	9,6	--	--	32	64
N	--	----	11	57,8	7	36,8	18	36
Total	29	58	14	28	7	14	50	100

Fonte: Autoria própria

A Tabela 3 mostra que *ou* duplo, assim como *ou* simples, pode indicar inclusão (28%), alternância (14%) e exclusão (58%). Mostra também que, quando constitui um Ato Discursivo, a relação semântica predominante é de exclusão (90,3%), conforme (19), ou de inclusão (9,6%), como (20), mas nunca de alternância.

(19) "nunca a pessoa morre engasgada... com sangue... [***ou*** *ela vomita... **ou** ela engole*]*"* (BDI-AC151; NE:L.158)

(20) eu nũ sabia se ele ia nascer tranquilo / sossegado //$ ia precisar de uma assistência médica / de um socorro / ***ou*** *eu* ***ou*** *ele* / né *//$* (C-Oral: Bfammn28)

Os dados revelam ainda que o valor exclusivo só ocorre com Ato Discursivo Declarativo Assertivo, como exemplifica (21), e que o Ato Discursivo que indica inclusão tem a função retórica de Esclarecimento (Correção), conforme (22).

(21) SIL: [160] eu ultimamente tô ficando muito chata //$ ***ou*** *é vinho bom caro* / ***ou*** *é cerveja* //$ (C-Oral:Bfamcv04)

(22) eu nũ sabia se ele ia nascer tranquilo / sossegado //$ ia precisar de uma assistência médica / de um socorro / ***ou*** *eu* ***ou*** *ele* / né *//$* (C-Oral: Bfammn28)

Quando não constitui um Ato Discursivo, *ou* duplo pode indicar inclusão (57,8%) ou alternância (36.8%), mas nunca de exclusão. A combinação se estabelece entre unidades equipolentes do Nível Representacional, ou seja, núcleos ou modificadores das camadas desse nível (Episódio, Estado de Coisas, ou Propriedade Configuracional). A ocorrência (23) exemplifica um caso de inclusão entre argumentos de propriedade configuracional. Já (24) indica alternância entre núcleos de um Episódio.

(23) EUG: [215] é / eu trouxe o oito e o nove //$
JAN: [216] olha / essa aqui praticamente nũ cabe no meu pé //$
JAN: [217] essa bonitinha //$
JAN: [218] aí eu ficaria / ***ou*** *com essa* / ***ou*** *com essa* //$ (C-Oral: Bpubdl02)

(24) Inf.: à noite quando a gente voltava da colônia pra jantar ***ou*** *a gente jantava na na feirinha mesmo que tinha lá no centro* ***ou*** *a gente jantava no:: lá no refeitório que tem dentro da colônia...* (AC-037-DE-L.197)

A análise dos dados mostra que as unidades morfossintáticas ligadas por *ou* duplo podem ser orações, sintagmas ou construções híbridas, cujos resultados estão resumidos na Tabela 4.

Tabela 4: Unidades morfossintáticas relacionadas

NM	CL-CL		Xp-Xp		Híbrida		Total	
	n.	%	n.	%	n.	%	n.	%
A	24	75	7	21,8	1	3,1	32	64
N	5	27,7	12	66,6	1	5,5	18	36
Total	29	58	19	38	2	4	50	100

Fonte: Autoria própria

A Tabela 4 revela que *ou* duplo, de modo geral, liga duas Orações (29/58%), como exemplificam (25) e (26); dois Sintagmas (19/38%), como (27) e (28) ou duas unidades formalmente híbridas [Oração + Sintagma] (2/4%), conforme mostram (29) e (30).

(25) Inf.: ninguém dorme então só um só só regasso… Doc.: aí no outro dia ninguém acorda também né?…
Inf.: não…
Doc.: [**ou** *num dorme* [30]*[de vez ou]…***ou** *num acorda]* [31][também]…] [BDIAC017;NR:L.169]

(26) Inf.: e as informações que eles DÃO éh: podem compleTAR uma vai completando a outra [***ou** vai explicando mais o que o outro... deixou um tanto... em dúvida **ou** mostrando DUAS facetas de um mesmo acontecimento*] (BDI-AC-146; RO:L.370)

(27) Inf.: e aí ele escutô(u) um barulho do cara abrin(d)o o porta-mala... aí ele pensô(u) falô(u) bom já vô(u) [Doc.2: morrê(r)] pulá(r)... [Doc.2: é/] porque...[***ou** ele **ou** eu*] [Doc.2: é] nisso abriu a porta ele pulô(u) e gritô(u)... e era a polícia... e aí o policial... assustô(u) e caiu sentado [BDIAC085;NR:L91-104]

(28) Inf.: e o piloto avisa a comissária situação a decolagem ta autorizada aí *o avião decola* [***ou** pra São Paulo **ou** pra Cuiabá*] e esses são os procedimentos nossos (AC-051- RP-L.393)

(29) Inf.: bom... éh:: eu gosto muito de:: churrasco... [Doc.: ham] mas éh:: churrasco é fácil cê pega a carne...[***ou** faz um tempero **ou** sal grosso*]... põe lá:: e:: de(i)xa assá(r)… (a)cabô(u) [BDI-AC077;RP:L169-176]

(30) Inf.: é:: assim né? o jogo [***ou** você batia com as nove **ou** com as dez*] *né?...]* [Doc.: aham ((concordando))] [BDI-AC075-RP-L244-264]

A tabela 4 mostra ainda que, com Atos Discursivos, há o predomínio (64%) de Oração + Oração. Além disso, a combinação de duas Orações ocorre em 75%, com Ato Declarativo Assertivo exclusivo, conforme exemplificado em (31), já a combinação de Sintagma + Sintagma é bem menor, correspondendo a 21,8% de Ato Assertivo exclusivo,

ilustrado em (32). Só há uma ocorrência formalmente híbrida (Oração + Sintagma) de Ato Discursivo não assertivo e não exclusivo, exemplificado em (33).

(31) Inf. então qué(r) dizê(r) hora que cê tromba com o vizinho da frente aí cê tá ferrada... [***ou*** *cê corre pa avenida* ***ou*** *cê sobe no:::... no alambrado*] [né?] [BDIAC100;DE:L192-207]

(32) -> não, que a nossa mãe não queria. dizia assim ["***ou*** *para uma banda* ***ou*** *para a outra*".] se quiseres casar, se quiseres um moço, casais, e se não quiseres, larga, eu não estou para andar a pa[...], a espreitar ninguém (PT97:NamoroOutrosTempos)

(33) Inf.: bom... éh:: eu gosto muito de:: churrasco... [Doc.: ham] mas éh:: churrasco é fácil cê pega a carne...[***ou*** *faz um tempero* ***ou*** *sal grosso*]... põe lá:: e:: de(i)xa assá(r)… (a)cabô(u) [BDI-AC077;RP:L169-176]

Quando a combinação das unidades com *ou* duplo não constitui um Ato Discursivo, em 66,6% dos casos a construção é formada por Sintagma + Sintagma, indicando inclusão (9/75%), como em (2), e alternância em 25%, como demonstra (28). Há 5 casos de Oração +Oração, sendo 2 (40%) usos inclusivos, conforme (26) e 3 (60%) alternativos, exemplificado em (24) e um único caso de Oração + Sintagma, exemplificado em (30).

(2) Inf.: aí o que aconteceu foi isso né? que é uma coisa que::… se tivesse pego ele poderia num tá entre nós hoje né? [6][Doc.: é] [6]***ou*** *e::u...* ***ou*** *o colega de::le* Doc.: e você nunca brigô(u)? [BDI-AC015; NE:L.77]

(28) Inf.: e o piloto avisa a comissária situação a decolagem tá autorizada aí *o avião decola* [***ou*** *pra São Paulo* ***ou*** *pra Cuiabá*] e esses são os procedimentos nossos (AC-051- RP-L.393)

(26) Inf.: e as informações que eles DÃO éh: podem compleTAR uma vai completando a outra [***ou*** *vai explicando mais o que o outro... deixou um tanto... em dúvida* ***ou*** *mostrando DUAS facetas de um mesmo acontecimento*] (BDIAC-146; RO:L.370)

(24) Inf.: à noite quando a gente voltava da colônia pra jantar ***ou*** *a gente jantava na na feirinha mesmo que tinha lá no centro* ***ou*** *a gente jantava no:: lá no refeitório que tem dentro da colônia...* (AC-037-DE-L.197)

(30) Inf.: é:: assim né? o jogo [***ou*** *você batia com as nove* ***ou*** *com as dez*] *né?...]* [Doc.: aham ((concordando))] [BDI-AC075-RP-L244-264]

Conclusão

A análise dos dados selecionados revela que há dois usos de *ou...ou*:

(i) Um uso que se origina no Nível Interpessoal, pois indica o comprometimento ou a autoridade do Falante com o seu próprio ato de fala, e semanticamente indica exclusão;

(ii) Um uso lógico-semântico, para indicar inclusão e alternância de uma das opções.

Assim os casos em (i), *ou* duplo interpessoal, apresentam as seguintes propriedades:

- No NI: a Ilocução Declarativa é necessariamente marcada pelo operador de **assertividade** (ass), indicando o forte comprometimento do Falante com o seu ato de fala declarativo;
- No NR: a relação lógico-semântica é sempre de exclusão (V **F**)
- No NM: as duas unidades sintáticas são mutuamente dependentes, embora nenhuma seja constituinte da outra.
- No NM: há a obrigatoriedade da expressão de **ou** antes de cada unidade sintática.

Já os casos em (ii), *ou* duplo semântico, apresentam as seguintes propriedades:

- No NR: a relação lógico-semântico é de: inclusão: as opções podem ser V F ou V V simultâneas.
  alternância: as opções só podem ser V V, mas não simultâneas.
- No NM: - podem ser combinadas mais de duas unidades sintáticas; - obrigatoriedade de expressão de *ou* apenas na última unidade.

Há, portanto, *ou* duplo oriundo do NI, que constitui caso de **Equiordenação** propriamente dita (Correlação):

(i) NI: Ass Decl + NR: (v) Exclusão (V F)

e ou duplo que se origina no NR, e constitui caso de Coordenação, quando junta orações, ou caso de Empilhamento [30], quando aumenta a complexidade de uma camada, adicionando unidades na mesma camada, por meio de coordenação de termos (sintagmas), como *uma maçã*, *uma pera* e *alguns kiwis* em *Compramos apenas uma maçã*, *uma pera* e *alguns kiwis.*

(ii) NI: Decl + NR: (v) Inclusão (V V_{sim})
(v) Alternância (V V_{-sim})

Este estudo, contrariando a afirmação de Pezatti (1999: 415) de que "a forma '*...ou...*' pode representar tanto a inclusão quanto a exclusão; já '*ou...ou...*', somente a exclusão", mostra que *ou* duplo só indica exclusão quando constitui um Ato Discursivo Declarativo Assertivo, caso contrário é alternativo ou inclusivo, assim como *ou* simples.

Referências

Azeredo, José Carlos de. 2008. *Gramática Houaiss da língua portuguesa.* São Paulo: Publifolha.
Bagno, Marcos. 2011. *Gramática pedagógica do português brasileiro.* São Paulo: Parábola Editorial.

[30] No original: *stacking*: *increasing the complexity of a layer by adding units at the same layer, e.g. through coordination (an apple, a pear, and some kiwis)* Keizer 2015: 313.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática da língua portuguesa.* 37ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna.
Câmara Jr., Joaquim Mattoso. 1981. *Dicionário de linguística e gramática.* Petrópolis: Vozes.
Castilho, Ataliba Teixeira. 2010. *Nova gramática do português brasileiro.* 1ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 2009. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva.
Hengeveld, Kees & John Lachlan Mackenzie. 2008. *Functional discourse grammar: A typologically-based theory of language structure.* Oxford: Oxford University Press.
Keizer, Evelien. 2015. *A functional discourse grammar for English.* Oxford: Oxford University Press.
Kenedy, Eduardo & Gabriel de Ávila Othero. 2018. *Para conhecer sintaxe.* São Paulo: Contexto.
Módolo, Marcelo. 1999. *Correlação: estruturalismo versus funcionalismo.* (Pré-publications: forskning og undervisning). Aarhus: Romansk Institut, Aarhus Universitet.
Módolo, Marcelo. 2011. Tentativa de fixar uma tipologia sintática para as sentenças correlatas. *Estudos Linguísticos* 40(1). 459–469.
Módolo, Marcelo. 2016. As construções correlatas. In Maria Helena Moura Neves (org.), *Gramática do português culto falado no Brasil,* vol. 5, 191–203. São Paulo: Contexto.
Pezatti, Erotilde Goreti. 1999. Estruturas coordenadas alternativas. In Maria Helena de Moura Neves (org.), *Gramática do português falado,* 2ª ed., 412–418. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP; Campinas: Editora da Unicamp.
Pezatti, Erotilde Goreti & Sanderleia Roberta Longhin. 2016. As construções coordenadas. In Maria Helena de Moura Neves & Ataliba Teixeira de Castilho (orgs.), *A construção das orações complexas,* 13–68. São Paulo: Contexto.
Pezatti, Erotilde Goreti & John Lachlan Mackenzie. 2022. A coordenação na Gramática Discursivo-Funcional. *Linguistik online* 113(1). 59–89.
Rodrigues, Violeta Virginia. 2007. Correlação. In Silvia Rodrigues Vieira & Silvia Figueiredo Brandão (orgs.), *Ensino de gramática: descrição e uso.* São Paulo: Contexto.
Rosário, Ivo da Costa do. 2009. *Construções aditivas: uma análise funcional.* https://goo.gl/jjGKej (7 Agosto, 2017).
Rosário, Ivo da Costa do. 2012. *Construções correlatas aditivas em perspectiva funcional.* Tese de Doutorado em Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói.

A ENTONAÇÃO EXPRESSIVA NO POEMA “FÊMEA-FÊNIX”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

EXPRESSIVE INTONATION IN THE POEM “FÊMEA-FÊNIX”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Luciana Taraborelli
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
ltaraborelli@usp.br
ORCID: 0000-0002-0688-2740

Resumo

A produção literária de mulheres negras no Brasil vem, nas últimas décadas, merecendo atenção de pesquisadores que buscam estudar essa escrita em vários campos do conhecimento. A partir dos anos 1980, uma maior consciência crítica ganha espaço no cenário nacional e escritores e escritoras negros lutam para adquirirem visibilidade e reconhecimento. Dessa forma, nomes como o de Conceição Evaristo, passam a ser conhecidos no cenário literário brasileiro. Diante desse contexto, vozes que sofreram um apagamento passam agora a serem ouvidas e a configurar um ato de resistência por meio da Literatura. Além disso, as vozes das mulheres negras refletem e refratam sobre a construção da própria identidade ao dialogar com o passado histórico e com a herança ancestral, que valoriza a cultura afro-brasileira. Guiado pela Análise Dialógica do Discurso, este artigo tem como objetivo mostrar, por meio da análise da materialidade linguística, como a entonação expressiva mostra o posicionamento valorativo do eu poético e contribui para a afirmação da identidade da mulher negra no poema “Fêmea-fênix” (Evaristo 2021). A fundamentação teórico-metodológica está embasada no conceito de entonação (Volóchinov 2019) e entonação expressiva (Bakhtin 2016). Esses conceitos contribuem para entendermos como a entonação expressiva marca a posição valorativa da voz do eu poético a partir do seu centro de valor e também para ampliar as possibilidades do trabalho com o poema como gênero discursivo no ensino de língua portuguesa.

Palavras-chave: Poesia de autoria feminina negra; Entonação expressiva; Identidade da mulher negra.

Abstract

The literary production of black women in Brazil has, in recent decades, received attention from researchers who seek to study this writing in various fields of knowledge. From the 1980s onwards, greater critical awareness gained space on the national scene and black male and female writers struggled to gain visibility and recognition. In this way, names like Conceição Evaristo become known in the Brazilian literary scene. In this context, voices that have suffered erasure are now being heard and configuring an act of resistance through Literature. Furthermore, the voices of black women reflect and refract on the construction of their own identity by dialoguing with the historical past and ancestral heritage, which values Afro-Brazilian culture. Guided by Dialogical Discourse Analysis, this article aims to show, through the analysis of linguistic materiality, how expressive intonation shows the evaluative positioning of the poetic self and contributes to the affirmation of the black woman's identity in the poem “Fêmea-fênix” (Evaristo 2021). The theoretical-methodological foundation is based on the concept of intonation (Volóchinov 2019) and expressive intonation (Bakhtin 2016). These concepts contribute to understanding how expressive intonation marks the evaluative position of the voice of the poetic self from its center of value and also to expand the possibilities of working with the poem as a discursive genre in Portuguese language teaching.

Keywords: Poetry written by black women; Expressive intonation; Black woman identity.

1. Introdução

A produção literária de mulheres negras no Brasil vem, nas últimas décadas, merecendo atenção de pesquisadores que buscam estudar essa escrita em vários campos do conhecimento. A partir dos anos 1980, uma maior consciência crítica ganha espaço no cenário nacional e escritores e escritoras negros lutam para adquirirem visibilidade e reconhecimento.

Diante desse contexto, as vozes que sofreram um apagamento, pois dificilmente apareciam em historiografias, nas prateleiras das livrarias ou em materiais didáticos, passam agora a serem ouvidas e a configurar um ato de resistência tendo como veículo a Literatura.

Um dos mais importantes espaços de publicação da literatura produzida por esses escritores é a série *Cadernos Negros*[31] que, há mais de quarenta anos, dedica-se à publicação e à divulgação da literatura produzida por escritoras e escritores negros, dando voz e visibilidade aos que sofreram um apagamento. Se para os escritores negros foi difícil encontrar visibilidade, para as escritoras negras essa visibilidade foi muito mais escassa.

Os *Cadernos Negros* atuam no preenchimento de uma lacuna, ao proporcionar um espaço para as vozes negras invisibilizadas e se tornou referência para leitores que buscavam se reconhecer nos textos literários. Assim, nomes de escritoras negras como o de Conceição Evaristo passam a ser conhecidos no cenário literário brasileiro.

A escrita de autoria negra feminina configura-se como um ato de resistência, quando reconhecemos que, no Brasil, cuja formação foi baseada no regime de escravidão de povos africanos, os lugares sociais dos sujeitos estão hierarquizados. Ou seja, determinados lugares sociais como, por exemplo, a realização de trabalhos pouco remunerados, foram delegados aos negros, herança do passado escravocrata, o que tornou difícil a inserção da mulher negra intelectual nos espaços de produção de conhecimento e cultura.

Além de lutarem por um espaço para que suas vozes sejam ouvidas, as escritoras negras refletem e refratam sobre a construção da própria identidade ao dialogar com o passado histórico no qual os povos negros foram escravizados, respondendo à herança racista que persiste até os dias atuais. E ainda, essas vozes perpetuam a herança ancestral, valorizando a cultura afro-brasileira.

A escritora Conceição Evaristo fala do lugar de quem vivencia as questões étnico-raciais e de gênero e, justamente por vivenciar esses marcadores sociais, configura-se como sujeito ético e responsável. Esse lugar é o de quem, por meio da literatura, assume

[31] A série *Cadernos Negros* foi criada em 1978 por oito participantes: seis homens e duas mulheres, a saber, Cuti, Oswaldo de Camargo, Henrique Cunha Jr., Eduardo de Oliveira, Angela Galvão, Jamu Minka, Hugo Ferreira e Célia Pereira, com intuito de publicar a produção literária afro-brasileira. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/resenhas/poesia/1038-cadernos-negros-40. Acesso em 03 jan. 2024.

responsabilidade ética. Para Evaristo (2020: 223), "a escre(vivência)[32] das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra".

A citação acima, mostra que a mudança de olhar em relação à mulher negra e à sua escrita reflete toda a luta que vem sendo travada desde os quilombos; quebra com o olhar comumente alicerçado na perspectiva masculina e patriarcal. Portanto, a temática de sua produção literária não é a da mulher reificada, objeto dos seus senhores cuja maior de todas as opressões foi tirar-lhe a voz, o poder de reivindicar, e a própria humanidade, mas a temática da mulher que luta contra o racismo, valoriza a ancestralidade e o seu lugar social.

Este artigo tem como objetivo analisar, por meio de recursos linguístico-discursivos, de que forma a entonação expressiva indica a posição valorativa do eu poético, a partir do seu centro de valor, no poema "Fêmea- fênix". Esse objetivo fundamenta-se nos postulados de Bakhtin e do Círculo[33] que compreendem que a linguagem é dialógica, ou seja, construída levando em consideração o outro, em uma interação eu-outro, e o contexto extraverbal, e responde a outros enunciados em uma cadeia discursiva.

As seções que organizam o artigo são três: a primeira, apresenta o eixo teórico norteador da nossa análise, a noção de entonação expressiva, fundamentada na teoria bakhtiniana. A segunda, apresenta a obra da qual foi extraído o poema analisado; e, a terceira seção, apresenta a análise do poema "Fêmea-fênix" na qual apresentamos, a construção da identidade da mulher negra e marcas de posicionamentos valorativos a partir do elemento constituinte do enunciado concreto: a entonação. As considerações finais arrematam o texto.

2. A entonação expressiva como marca de posicionamentos valorativos

Nesta seção, deteremos nossa atenção para uma das partes constitutivas do enunciado concreto: a entonação. Volóchinov (2019) postula que o enunciado concreto é composto de duas partes, a saber: a parte verbal e a parte extraverbal. A parte extraverbal é entendida pelo autor como a parte subentendida do enunciado, ou seja, tudo aquilo que fica fora da palavra, em outros termos, fora da materialidade linguística. Entende-se como parte subentendida do enunciado o que é de conhecimento comum dos falantes, que está no seu horizonte comum. Nas palavras de Volochinov 2019:120. "Apenas aquilo que todos nós, os falantes, conhecemos, vemos, amamos e conhecemos, aquilo que une todos nós pode se tornar parte subentendida do enunciado".

Já a parte verbal, chamada pelo autor de parte verbalizada ou atualizada, é considerada pelo autor russo como as "formas da língua" e interpretada por Gomes

[32] Segundo a autora: "Escrevivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade" (Evaristo, 2020: 38).

[33] O Círculo de Bakhtin não formava em nenhum sentido uma organização fixa. Constituíam simplesmente um grupo de intelectuais que se reuniam na Rússia, principalmente entre 1919 e 1929 e gostava de debater ideias e que tinham interesses filosóficos em comum. Seus principais integrantes foram Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov e Pável Medviédev.

(2023) como os elementos fonéticos, morfológicos e sintáticos. Essa materialidade linguística, considerada parte verbal do enunciado, é composta de três partes: a entonação da palavra, a escolha da palavra e a disposição da palavra.

Observamos esses aspectos do enunciado para compreender sua importância no poema "Fêmea-fênix" como marca de posicionamento da voz da mulher negra. Ao falarmos da voz que perpassa o poema, não podemos dissociá-la da ideia de tom e entonação.

No poema, a voz lírica está em constante resposta à cadeia discursiva de enunciados, ou seja, é um elo nessa cadeia. A voz do eu poético reflete e refrata diálogos. Diálogo, não necessariamente entendido em seu sentido estrito, mas como um grande diálogo universal. Não é possível dissociar o ser-estar no mundo do diálogo, porque as relações se dão no diálogo.

Se como seres humanos existimos no diálogo, somos constituídos pela linguagem. Assim, nossos atos também o são, nossa voz também o é. Na linguagem somos e na linguagem manifestamos nossos posicionamentos. Na voz lírica do poema, que clama, ama, reverencia, luta, combate e ressignifica, ouvimos e vemos, por meio do potencial imagético, sonoro, rítmico e entonacional o sujeito em seu existir, exercendo o ato de ser pela e na linguagem. Para compreendermos a voz do eu poético exercendo o ato de ser pela linguagem direcionamos nossa atenção à entonação.

A questão da entonação como atitude valorativa já estava presente em *Para uma filosofia do ato responsável* (2020) um dos primeiros ensaios de Mikhail Bakhtin. Nele o filósofo russo já chamava a atenção para a importância da entonação na demonstração das atitudes valorativas dos sujeitos:

> [...]a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também a sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto que é nele desejável e não desejável - e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento-vivo (Bakhtin 2020: 85-86).

Posteriormente, no ensaio O*s gêneros do discurso,* Bakhtin (2016) reitera a importância da entonação expressiva considerando-a como traço constitutivo do enunciado e reforça que a palavra, fora do enunciado, enquanto unidade no sistema da língua, não existe, pois está desprovida de entonação expressiva. Por meio da entonação, a palavra (signo linguístico) passa a enunciado concreto. Para o autor, "Um dos meios de expressão da relação emocionalmente valorativa do falante com o objeto da sua fala é a entonação expressiva que soa nitidamente na execução oral" (Bakhtin 2016: 48).

Bakhtin reforça a importância da avaliação do sujeito quanto à escolha da palavra para marcar uma posição valorativa, uma vez que essa avaliação vem do sujeito e não se encontra na palavra, na imanência da língua, em outras palavras, em forma de dicionário:

> (...) a palavra é expressiva, mas essa expressão, reiteramos, não pertence à própria palavra: ela nasce do ponto do contato da palavra com a realidade concreta e nas condições de uma situação real, esse contato é realizado pelo enunciado individual. Nesse caso, a palavra atua como expressão de certa posição valorativa do homem

> individual (de alguém dotado de autoridade, do escritor, cientista, pai, mãe, amigo, mestre, etc.) como abreviatura do enunciado (Bakhtin 2016: 53-54).

A entoação como marca da expressividade do sujeito e marca do seu posicionamento valorativo, conforme postula Bakhtin, não ocorre na palavra e nem na oração enquanto unidade da língua, mas no enunciado concreto que é parte de uma cadeia discursiva e reflete e refrata outros enunciados.

A oração enquanto unidade da língua tem uma entonação gramatical específica (narrativa, interrogativa, exclamativa) e não uma entonação expressiva. Bakhtin (2020) considera que as palavras e orações, enquanto unidades expressivas da língua, são neutras e não possuem uma entonação. A palavra serve às ideologias e aos mais diversos juízos de valor. Portanto, " (...) a oração só ganha entonação expressiva no conjunto do enunciado" (Bakhtin 2020:56).

Ao tratar da entonação, Bakhtin não se restringe à execução oral da palavra, ele também a considera na palavra escrita. Nossos discursos transmitem posicionamentos, assim, ao falarmos, colocamos o tom valorativo que queremos atribuir ao nosso enunciado que, conforme Bakhtin (2016), pode ser irônico, indignado, simpático, reverente. Assim, nossa expressividade configura-se como uma entonação expressiva e pode vir marcado no discurso escrito:

> (…) a expressão do falante penetra através desses limites e se dissemina no discurso do outro, que podemos transmitir em tons irônicos, indignados, simpáticos, reverentes (essa expressão é transmitida com o auxílio de uma entonação expressiva - no discurso escrito é como se a adivinhássemos e a sentíssemos graças ao contexto que emoldura o discurso do outro- ou pela situação extraverbal - ela sugere a expressão correspondente) (Bakhtin 2016: 59-60).

Segundo Menegassi e Cavalcanti (2013), a entonação não é marcada apenas na expressão oral ela também é marcada no enunciado escrito do enunciado: "[...] a entonação é uma característica dada pelo produtor também na escrita, podendo ser identificada por meios específicos como marcas textuais, pontuação e marcas notacionais, sendo relacionada ao extraverbal e ao julgamento de valor presumido" (Menegassi & Cavalcanti 2013: 441).

Volóchinov (2019) defende que a entonação oscila de acordo com o contexto dos falantes e é por meio dela que suas palavras entram em contato com a vida, ou seja, na interação falante-ouvinte:

> Na entonação, a palavra entra em contato direto com a vida. E antes de mais nada, o falante entra em contato com os ouvintes justamente por meio da entonação: a entonação é social *par excellence*. Ela é especialmente sensível em relação a todas as oscilações do ambiente social que circunda o falante (Volóchinov 2019: 123).

Esse ambiente social do qual fala Volóchinov e que circunda o falante também constitui o enunciado concreto, pois é a parte extraverbal do enunciado e está repleta de valoração. Essa valoração constituída pelo auditório e pela situação se faz presente na parte verbal do enunciado na entonação da palavra.

Gomes (2024) explica que as duas partes do enunciado, a extraverbal e a verbal se juntam por causa do caráter axiológico que a linguagem possui:

> Em outras palavras: verbalmente, a avaliação social manifesta-se na entonação das palavras; extraverbalmente, manifesta-se na relação valorativa. E isso torna possível dizer que a parte verbal do enunciado e a parte extraverbal do enunciado unem-se justamente no caráter axiológico da linguagem. (Gomes 2024:13).

Sendo assim, as avaliações dos sujeitos orientam a escolha da palavra e materializam-se na entonação da palavra. No caso do poema analisado, a entonação da palavra é dada pelo autor a partir de suas avaliações ou das avaliações sociais do grupo ao qual pertence. Para Volóchinov (2019), o poeta não escolhe a palavra do dicionário, mas do contexto da vida, segundo as suas avaliações, portanto, a entonação marca o posicionamento axiológico do eu poético. É do contexto da vida da mulher negra que são tiradas a palavras que constituem o poema e, repetimos, estão marcadas de valoração.

Portanto, no poema "Fêmea-fênix", a entonação da palavra do eu poético carrega consigo as avaliações da mulher negra na sociedade contemporânea brasileira e nos mostra seu posicionamento valorativo a partir do seu contexto de vida, marcado pela condição de gênero e raça[34].

3. Contextualização da obra

Esta seção é dedicada à descrição da obra *Poemas da recordação e outros movimentos* (2021). Até o momento, é o único livro de poemas publicado por Conceição Evaristo.

A obra *Poemas da recordação e outros movimentos* (2021) é composta de 65 poemas e está dividida em seis seções. Pequenos textos em prosa, cheios de lirismo, introduzem a temática que permeia cada uma das seções. Trata-se da reunião de poemas publicados ao longo da vida da escritora em coletâneas como a importante série *Cadernos Negros*.

O título do livro antecipa ao leitor o recordar. São *Poemas da recordação* do eu poético; recordações pessoais, mas também recordações históricas coletivas que envolvem a trajetória de homens e mulheres negros retirados à força de sua terra. Mas não são só recordações, o título traz um segundo componente, adicionado pela conjunção aditiva "e": *outros movimentos*. *Movimentos* é ação, é mover-se, é deslocar-se, é movimentar-se. Que movimentos são esses? A escritora faz um movimento de mudança, um deslocamento de ponto de vista sobre o negro. Ela marca seu centro valorativo e suas subjetividades nesses movimentos. Movimento que causa no leitor uma mudança na forma de olhar o negro, mais especificamente sobre a forma de enxergar a mulher negra.

"Recordações" e "movimentos" configuram-se como dois signos ideológicos (Volóchinov 2018) que se unem para recordar a cultura ancestral africana, trazendo-a à contemporaneidade em um movimento de valorização da cultura africana e afro-brasileira. Também recordam o passado de escravidão para, em um movimento oposto, mostrar a luta e a resistência (diária) para superar os estigmas deixados pela escravidão:

[34] Raça é aqui entendida como um constructo social e não como uma categoria biológica.

a discriminação racial e o racismo. Movimento também de mudança no cenário da literatura brasileira contemporânea, uma vez que apresenta as vozes apagadas, ou pouco ouvidas, quando se considera a tradição literária brasileira. Passemos, a seguir, para a análise do poema "Fêmea-fênix".

4. O poema e as entonações expressivas

Fêmea-fênix
(Para Léa Garcia)

1. Navego-me eu-mulher e não temo,
2. sei da falsa maciez das águas
3. e quando o receio
4. me busca, e não temo o medo,
5. sei que posso me deslizar
6. nas pedras e me sair ilesa,
7. o corpo marcado pelo olor
8. da lama.

9. Abraso-me eu-mulher e não temo,
10. sei do inebriante calor da queima
11. e, quando o temor
12. me visita, não temo o receio,
13. sei que posso me lançar ao fogo
14. e da fogueira me sair inunda,
15. com o corpo ameigado pelo odor
16. da chama.

17. Deserto-me eu-mulher e não temo,
18. sei do cativante vazio da miragem,
19. e quando o pavor
20. em mim aloja, não temo o medo,
21. sei que posso me fundir ao só,
22. e em solo ressurgir inteira
23. com o corpo banhado pelo suor
24. da faina.

25. Vivifico-me eu-mulher e teimo,
26. na vital carícia de meu cio,
27. na cálida coragem de meu corpo,
28. no infindo laço da vida,
29. que jaz em mim
30. e renasce flor fecunda.
31. Vivifico-me eu-mulher.
32. Fêmea. Fênix. Eu fecundo.

(Evaristo, Conceição. Poemas da recordação e outros movimentos. Rio de Janeiro. Malê 2021: 28-29).

O poema é composto por quatro estrofes, e é dedicado a Léa Garcia, uma das maiores atrizes negras brasileiras. O título "Fêmea-fênix" marca o tom do poema ao apresentar um posicionamento valorativo a favor da vida. Nele, há duas informações relevantes para pensarmos a voz da mulher negra que fala de si mesma: a primeira, a característica biológica da mulher, a fêmea que gera a vida e tem capacidade de renascer, como a Fênix, em cada filho que gera e, a segunda, a capacidade de renascer a cada

dificuldade que supera considerando os marcadores sociais: mulher e negra.

Não se trata somente de a voz poética ser fêmea e marcar seu centro valorativo mostrando sua capacidade genitora e materna, mas de ser Fênix, a ave que, ao morrer, entrava em autocombustão e, depois, renascia das próprias cinzas, segundo mito presente em países como China, Egito, Grécia, entre outros. O ocidente europeu herdou o mito da Fênix e o consolidou da época clássica à contemporaneidade, portanto, a escolha do substantivo composto "Fêmea-fênix" marca um posicionamento valorativo do eu poético a respeito da mulher negra e sua capacidade de renascer das dificuldades.

Renascer na singularidade de uma mulher negra como sujeito social e não como objeto do outro, como no regime escravocrata, no qual, além de ser destituída de sua família, muitas vezes era destituída de seus próprios filhos.

Devido à sua capacidade de amamentar, as mulheres negras eram denominadas amas de leite e se tornaram um objeto com maior valor de mercado de aluguel de amas de leite. Havia uma crença de que a mulher negra, por ser mais forte e robusta produziria um leite de melhor qualidade em comparação ao produzido pela mulher branca, considerada mais frágil.

Assim, caía sobre essas mulheres a dupla exploração de seus corpos: do trabalho nas casas senhoriais e a da sua capacidade de amamentar. Sua singularidade como mãe era simplesmente ignorada, consequentemente, seus próprios filhos que muitas vezes morriam por falta do leite materno. Segundo Telles (2018):

> A separação de mães e bebês constituía uma estratégia dos senhores interessados em aumentar seus ganhos, pois as famílias locatárias estiveram dispostas a pagar o triplo pelos serviços temporários e exclusivos da ama sem o bebê. A ganância dos senhores levava-os a aproveitar o período de lactação das cativas para alugá-las sucessivamente a mais de uma família (Telles 2018: 102-103).

O poema apresenta uma voz feminina com plena consciência de si, do seu potencial de mulher negra que dialoga com o passado escravagista ao qual desumanamente homens e mulheres negros foram submetidos. Essa consciência sobre si, sobre suas lutas, seus medos e sua coragem para enfrentá-los é estruturada na materialidade linguística por meio da construção sintática que faz uso do pronome oblíquo reflexivo "me". Com o uso desse pronome, as ações recaem sobre o próprio eu poético, mostrando que a mulher negra se conhece e sabe do seu potencial. Essa estrutura sintática colabora para a construção da identidade.

Na primeira estrofe, o verbo navegar, remete-nos à imagem do mar, mas seguido do pronome oblíquo reflexivo "me", no verso "navego-me" (v. 1), mostra a coragem de enfrentar o seu eu, a coragem de quem mergulha no seu íntimo e conhece as suas forças. A entonação dada logo no primeiro verso é de coragem, principalmente porque o eu poético afirma que não teme conhecer-se. Vejamos:

1. (...) Navego-me eu–mulher e não temo,
2. sei da falsa maciez das águas
3. e quando o receio
4. me busca, não temo o
medo, (...)

O tom de coragem, reforçado pela recorrência das palavras “não temo”, avança pela estrofe e domina todo o discurso, mostrando uma mulher consciente das suas potencialidades, mesmo sabendo da falsa matizes das águas. A sinestesia presente em “maciez das águas” faz com que o leitor veja a água e sentir sua maciez, o que traria uma sensação de calmaria e tranquilidade, mas o eu poético não se ilude com essa calmaria, sabe que o mar é perigoso e pode surpreender.

Ciente dos perigos do mar, reforça o tom de coragem como podemos observar no verso “(...) não temos medo” (v. 4). Navegar-se é conhecer-se a ponto de afirmar não temer o medo. A repetição do fonema “m” em te**mo** o **me**do reforça a identidade corajosa dessa mulher que, ao narrar seu processo de autoconhecimento passa uma imagem positiva de si, daquela que enfrenta os desafios e o medo, mesmo quando esses são duros, como as pedras.

O fato de rolar pelas pedras e sair ilesa retoma o mito da Fênix presente no título do poema. A mulher sai ilesa de todos os obstáculos e mais forte com cheiro suave da lama em seu corpo. A lama, no poema, não tem um tom negativo, e sim positivo, pois o olor da lama remete-nos à vida, e à criação do homem que foi criado a partir do barro, retomando o mito bíblico da criação de Adão.

A entonação expressiva marca o posicionamento do eu poético nas palavras “deslizar” e “ilesa” que mantêm uma semelhança sonora, mas não se aproximam, configuram como um paradoxo, pois espera-se que ao deslizar o corpo pelas pedras ele sofra ferimentos dolorosos, entretanto, para mostrar a sua força, o eu poético afirma sair ileso.

Na segunda estrofe, a analogia com o mito da Fênix permanece. Notamos sua presença na materialidade linguística, no verso: “abraso-me eu mulher e não temo” (v. 9). O tom de coragem continua pela segunda estrofe, pois vemos que, do mesmo modo que a voz poética conhece as armadilhas do mar, conhece o calor do fogo e não o teme, mesmo quando o temor a visita, ou seja, mesmo passando por dificuldades, enfrenta o medo e sai renascida, como a Fênix. O fogo que poderia ser causa de morte é revertido em vida fortalecida como podemos observar nos versos “e da fogueira me sair inunda/ com o corpo ameigado pelo odor/da chama” (v. 15 e 16).

As palavras “mar”, “pedra”, “fogo” e chama são metáforas dos desafios enfrentados diariamente pelas mulheres negras, mas eles não impedem que essas mulheres sigam vivendo e se fortalecendo a cada obstáculo superado. A cada dificuldade, a mulher negra sai mais forte, sai ilesa ao rolar pelas pedras, sai inunda da fogueira, sai renascida do fogo. A gradação presente em cada estrofe construída pelos termos “ilesa”, “inunda” e “inteira” reforça a analogia com a Fênix.

Notamos a inversão dos signos “lama” e “chama” que, em uma primeira leitura, poderiam soar negativos, maculando a imagem positiva da mulher. A lama que poderia sujar a imagem da mulher, passa a ter um tom positivo remetendo ao corpo físico, à força da vida, à criação, uma vez que o Adão bíblico foi moldado a partir do barro, e a chama, que poderia extinguir a mulher, assume aqui um tom positivo, pois remete ao espiritual, à alma.

Na terceira estrofe, iniciada com o verso “Deserto-me eu mulher” (v. 17), temos a imagem do deserto, do vazio, da ausência e da secura. Desertar é recolher-se ao seu

interior, em um processo de autoconhecimento. No seu íntimo, a mulher não teme o vazio, pois funde-se com ela mesma "sei que posso me fundir ao só". (v. 21). Ao fundir-se consigo mesma, ela mostra o quanto está segura do seu ser em relação à sua identidade, ao seu lugar social e, mais uma vez, assim novamente como Fênix, ressurge inteira do solo com o corpo banhado pelo suor da faina. O suor do seu trabalho rega o deserto e faz brotar a vida.

Por fim, na quarta estrofe, a mulher enche-se de vida: "Vivifico-me e teimo" (v. 25). Teimar é lutar pela vida, pelo seu reconhecimento social, por um espaço, pelos seus filhos. Ao teimar, a voz da mulher negra assume uma postura de resistência e oposição à imposição dos brancos, refratando a realidade imposta historicamente às mulheres negras causando tensão.

E, como fêmea, teima na coragem do seu corpo em gerar vida quando, historicamente, a mulher negra não foi vista como mãe que gera e perpetua a raça negra, mas como uma provedora de mão de obra ao gerar filhos que seriam propriedades do senhor, ou vista como aquela que cuidava e amamentava o filho da Sinhá. Segundo Evaristo (2009), ao falar da imagem da mulher negra como personagem da literatura brasileira:

> Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína, romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral (Evaristo 2009: 23).

Tendo em vista a observação de Evaristo sobre a imagem da mulher negra na literatura brasileira, podemos considerar o poema "Fêmea-fênix" uma resposta combativa ao modo como a mulher negra mãe veio sendo apresentada ao longo dos anos na nossa literatura. E aqui duas forças se tensionam considerando o discurso sócio-histórico: forma como a mulher negra sempre foi retratada na literatura brasileira e a forma como a mulher negra é retratada no poema "Fêmea-fênix", que se configura como uma inversão da imagem da mulher negra conhecida, principalmente na prosa brasileira.

Ter em si o "infindo laço da vida" (v. 28) significa que o eu poético, na imagem da mulher negra assume sua identidade, a partir do seu centro de valor e a defesa da vida dos seus filhos. É reconhecer sua participação social ativa, é saber que, embora mulheres negras não tenham sido vistas socialmente como modelo de genitora ao longo da história, elas têm a consciência do seu papel e, mais uma vez, a cada filho que gera, retoma o símbolo da Fênix e "renasce flor fecunda" (v. 30).

A identidade que foi construída ao longo do poema é reforçada na estrofe final com uma entonação firme e segura, que reafirma seu lugar social e seu posicionamento valorativo ao dizer nos versos finais: "Vivifico-me eu mulher/Fêmea. Fênix. Eu fecundo" (v. 32). A assonância presente em Fêmea Fênix/ fecundo reforça a construção dessa identidade. A escolha da palavra "fecundo" no verso "Eu fecundo", coroa a construção da identidade e nos mostra como a mulher negra reconhece seu valor.

A voz do poema se posiciona como defensora das vidas negras e da valorização da mulher negra por meio da maternidade da fêmea e do seu renascimento como Fênix

a cada filho gerado. Desta forma, o tom de coragem presente na voz poética marcada pela a entonação expressiva contribui para a construção de uma identidade positiva para a mulher negra e resgata seu pertencimento social.

A resistência (a refração) é reafirmada, a cada estrofe, pelos verbos: "Navego-me", "Abraso-me", "Deserto-me" e "Vivifico-me". A escolha desses verbos segundo as avaliações da mulher negra representa ação. Trata-se de uma mulher que age, que toma iniciativa que não sujeita seu destino ao outro. Assim sendo, a atitude dessa mulher frente à vida é carregada de valores que estão marcados na entonação expressiva das palavras escolhidas.

Podemos notar que a organização da forma e do material se mantém regular no primeiro verso de cada estrofe. Esses versos são iniciados com verbo na primeira pessoa do singular do modo indicativo, seguidos do pronome oblíquo reflexivo "me" ("Navego-me", "Abraso-me", "Deserto-me" e "Vivifico-me"), enfatizando que as ações recaem sobre a mulher negra, para mostrar que ela é consciente de sua identidade.

A última estrofe apresenta uma diferença em relação às anteriores, pois ela não apresenta o movimento desafio/superação. Há uma confiança na vida que brota de si, no poder de gerar outras e é esse o posicionamento valorativo que o eu poético faz de si como mulher negra. Esse poder de gerar vida está marcado pelas escolhas lexicais que se configuram como entonações expressivas: "Eu-mulher", "vital", "cio", "corpo", "laço da vida", "renasce", "fecunda", "fêmea", e "fecundo".

5. Considerações finais

No poema "Fêmea-fênix", a voz da mulher negra apresenta a consciência do seu ser/estar na sociedade contemporânea. Ciente de ser mulher e negra e de carregar as adversidades advindas dessa condição, o eu poético compara-se à Fênix, a ave que renasce das cinzas.

O eu poético constitui-se a partir do autoconhecimento, de um mergulho interno marcando um posicionamento positivo e corajoso que responde à forma como a mulher negra foi vista historicamente, ou seja, que responde a um contexto extraverbal. A entonação expressiva destaca-se como fator constituinte na construção dessa identidade, pois marca a posição valorativa do eu poético que se apoia no mito da Fênix para construir sua identidade de mulher negra em um processo de morte-ressurreição e na conscientização desse processo. A cada morte e ressurgimento, em cada filho que ela fecunda e nasce, afirma sua identidade de mulher negra e mãe.

A entonação expressiva marca o posicionamento valorativo da voz que forma sua identidade e que gera tensão, ao responder, na contemporaneidade, a um passado de escravidão que deixou um triste legado contra o qual não só negros, mas toda a sociedade precisa lutar diariamente.

A voz do eu poético, por meio da entonação expressiva de firmeza e coragem, expressa duas posições valorativas: a primeira, mostra que a mulher negra sabe seu valor, conhece sua identidade, ao navegar no seu íntimo, ao renascer das chamas ou ao exilar- se no seu deserto interior. E do seu centro de valor, mostra uma autoimagem positiva, ao perpetuar a raça negra na formação do povo brasileiro. A mulher negra tem

tido um papel relevante na preservação da identidade e cultura negras. A segunda, mostra seu centro de valor como mulher negra e mãe, contra a história contada pelos vencedores, contra uma política de escravização de negros e negras africanos que deixou como legado um olhar negativo sobre homens e mulheres negros, mas, muito mais, sobre as mulheres negras.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 2016. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, Mikhail M. 2020. *Para uma filosofia do ato responsável*. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco (trad.). São Carlos: Pedro & João Editores.

Evaristo, Conceição. 2009. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*. 13, 17–31. https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510. (07 janeiro, 2024).

Evaristo, Conceição. 2020. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In Liane Schneider & Nadilza Martins de Barros Moreira (orgs.), *Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora*. 2ª ed. [recurso eletrônico], 219–229. João Pessoa: Editora CCTA. https://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/letras-1/mulheres-no-mundo-etnia-marginalidade-e-diaspora-2a-edicao. (08 janeiro, 2025).

Evaristo, Conceição. 2021. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê.

Gomes, Felipe Almeida. 2024. O estudo da Língua e a Entonação Expressiva: sobre a organização metodológica proposta por Volóchinov. *Linguagem em (Dis)curso*, 24, 1–19. e-1982-4017-24-19.

Menegassi, Renilson José & Rosilene da Silva de M. Cavalcanti. 2013. Conceitos axiológicos bakhtinianos em Propaganda impressa. *Alpha. 57*(2), 433–449. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/5133/4669 (07 janeiro, 2024).

Telles, Lorena Féres da Silva. 2018. Amas de leite. In: Lilia Moritz Schwarcz & Flávio dos Santos Gomes (orgs.), *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*, 99–105. São Paulo: Companhia das Letras.

Volóchinov, Valentin. 2018. *Marxismo e Filosofia da Linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem.* Sheila Grilo & Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34.

Volóchinov, Valentin. 2019. *A palavra na vida e a palavra na poesia: ensaios, artigos, resenhas e poemas.* Sheila Grilo & Ekaterina Vólkova Américo (trad.). São Paulo: Editora 34.

A ENUNCIAÇÃO DE OBJETIVOS ACIONAIS NUMA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DO PORTUGUÊS

THE ENUNCIATION OF ACTION GOALS IN A COMMUNICATIVE GRAMMAR OF PORTUGUESE

Thomas Johnen
Fakultaet fuer Angewandte Sprachen und Interkulturelle Kommunikation, Westsächsische Hochschule Zwickau, Zwickau, Alemanha
thomas.johnen@fh-zwickau.de
ORCID: 0000-0002-5202-2952

Resumo

Na sua *Grammaire du sens et de l'expression*, Charaudeau (1992: 4) coloca a descrição das intenções do sujeito falante no centro de uma gramática de orientação comunicativa. Contudo, nas gramáticas tradicionais, o princípio de organização não parte das intenções do sujeito falante, mas de categorias formais da língua.

O exemplo da enunciação de objetivos acionais possui um interesse especial para uma aproximação comunicativa à gramática, pois abre a possibilidade de tratar, num mesmo paradigma de gramática comunicativa, as formas verbais gramaticalizadas que na gramática tradicional são categorizadas como tempos e modos verbais e, ao mesmo tempo, verbos gramaticalizados em diferentes graus. Além disso, faz uma junção entre a verbalização de um processo mental específico (a formação de um objetivo acional; cf. Rehbein 1977; Lock 1996: 105) e a ação que tiver como objetivo realizar. Há de considerar também que, por sua vez, cada meio linguístico localiza o objetivo acional, de maneira específica, no processo mental da sua formação (Lobato 1971: 289; Wunderlich 1981; Johnen 2003: 250-256).

O objetivo desta contribuição é em primeiro lugar indagar o lugar da enunciação de objetivos acionais numa gramática comunicativa do português e fazer um levantamento de subcategorias gramaticais relevantes que as gramáticas tradicionais não consideram. Em segundo lugar, apresentar-se-á um esboço para um tratado da enunciação de objetivos acionais numa gramática comunicativa do português.

Palavras-chave: gramática comunicativa; objetivos acionais; gramática do português.

Abstract

In his *Grammaire du sens et de l'expression*, Charaudeau (1992: 4) places the description of the speaker's intentions at the center of a communicative oriented grammar. However, in traditional grammars, the organizing principle is not based on the intentions of the speaker, but on the formal categories of the language.

The example of the enunciation of action goals is of particular interest for a communicative approach to grammar, because this approach opens up the possibility of dealing with grammaticalized verb forms that in traditional grammar are categorized as verb tenses and moods and, at the same time, specialized action goal describing verbs that are grammaticalized to varying degrees. In addition, this approach links the verbalization of a specific mental process (the formation of an action goal; cf. Rehbein 1977; Lock 1996: 105) with the action the speaker aims to perform.

This paper aims at inquiring into the place of the enunciation of action goals within a communicative grammar of Portuguese and, at the same time, to give a first overview of the

relevant grammatical subcategories for action goal enunciation that traditional grammars do not consider. Secondly, an outline for a survey on the enunciation of action goals in a communicative grammar of Portuguese will be presented.

Keywords: Communicative Grammar; action goals; Portuguese Grammar.

1. A comunicação sobre objetivos acionais como área chave de uma gramática de orientação comunicativa

As diferentes concepções de descrição gramatical de uma língua não devem ser vistas como concorrentes, mas como complementares (cf. também Charaudeau 2013: 35). Cada concepção de descrição gramatical deve abstrair da complexidade da língua e enfocar em certos fenômenos. Uma descrição gramatical que parte de categorias comunicativas precisa partir de outros princípios de organização do que uma gramática tradicional que parte das formas linguísticas[35]. Assim, Charaudeau (1992: 4) declara para a sua *Grammaire du sens et de l'expression* (que é concebida em primeiro lugar como projeto de uma gramática semântica, mas que é de fato, ao mesmo tempo, uma gramática comunicativa) que as categorias da língua deveriam ser reagrupadas segundo o princípio organizacional das intenções do sujeito falante:

> Une « grammaire du sens et de l'expression » doit donc s'intéresser à décrire les faits de langages en fonction […] des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer, ce qui exige que les catégories de la langue soient regroupées autour de ces intentions (Charaudeau 1992: 4).

Ora, a comunicação sobre os objetivos acionais (intenções, desejos, planos etc.) é uma área chave para uma gramática comunicativa (cf. também Soares 2023: 115). Isso se torna evidente se imaginarmos as dificuldades de uma situação na qual apenas fosse possível a comunicação com gestos espontâneos sem poder recorrer a uma língua de sinais estabelecida as diferenças entre (1) a (5)

(1) Como uma pizza.
(2) Vou comer uma pizza.
(3) Quero comer uma pizza.
(4) Sonho em comer uma pizza.
(5) Eu ia comer uma pizza.

Seria relativamente fácil inventar gestos designando a ação de COMER UMA PIZZA, mas seria muito difícil comunicar cada uma das nuances expressas pelo verbo finito nos complexos verbais dos enunciados de (2) a (5) que designam todos o mesmo objetivo acional, mas localizam-no em fases diferentes do processo acional que se estende de uma fase de uma primeira orientação e avaliação da situação até a execução de ações concretas em vista da realização do objetivo acional (cf. Johnen 2010: 81-87).

Ficou, portanto, evidente que cabe prever para a enunciação de objetivos acionais um lugar na gramática comunicativa. O objetivo deste artigo, por ente, é indagar qual é

[35] Para diferentes reflexões sobre uma concepção de uma gramática comunicativa cf., entre outros, Schmidt-Radefeldt (2003) e Santos (2011).

este lugar e quais fenômenos linguísticos precisam ser descritos num apartado sobre a enunciação de objetivos acionais.

2. O lugar das enunciações de objetivos acionais em diferentes concepções de gramática

Trataremos primeiro de lugares implícitos em gramáticas tradicionais que tratam da enunciação de objetivos acionais, para depois apresentar as soluções concretas de gramáticas de concepção comunicativa incluindo tanto gramáticas de diversas línguas como o alemão, o espanhol, o inglês e o sueco que se autodeclaram comunicativas (Engel & Tertel 1993, Leech & Svartvik 1994, Matte Bon 1995), quanto gramáticas funcionais ou semânticas (Charaudeau 1992, Lock 1996, Holmberg & Karlsson 2006) que ao mesmo tempo possuem uma concepção comunicativa.

Num segundo passo, apresentaremos uma proposta de fenômenos que, ao nosso ver, deveriam ser descritos num apartado sobre a enunciação de objetivos acionais de uma gramática comunicativa.

2.1. Lugares do tratamento implícito da enunciação de objetivos acionais em gramáticas tradicionais

O princípio de organização das gramáticas tradicionais é partir de categorias gramaticais apresentando inventários de formas, regularidades e exceções. Exemplos de usos ou descrições de funções também podem ser fornecidos, mas são subordinados ao princípio de organização. Por isso, os objetivos acionais não são tratados de maneira explícita, mas implicitamente, por exemplo, na categoria dos tempos verbais, na categoria do futuro, são dados exemplos para objetivos acionais, sem designá-los como tais.

2.1.1. Tratamento implícito em Tempos Verbais

Muitas gramáticas tradicionais não se restringem à morfologia dos tempos verbais, mas fornecem exemplos de uso ou tratam de maneira explícita das funções dos mesmos. Assim, apresentam Cunha & Cintra (1985) o exemplo da enunciação de um objetivo acional: “Não escreverei o poema (Agostinho Neto, SE, 98)” (Cunha & Cintra 1985: 447) no apartado sobre as funções do Futuro do Presente Simples como exemplo para a função de “indicar fatos certos ou prováveis, posteriores ao momento em que se fala“ (Cunha & Cintra 1985: 446). No subcapítulo sobre substitutos do Futuro do Presente Simples (Cunha & Cintra 1985: 448-450), surge no exemplo do verbo haver de + infinitivo a categoria comunticativa “exprimir a intenção de realizar um ato futuro” (Cunha & Cintra 1985: 448): “Hei-de arranjar emprego” (Cunha & Cintra 1985: 449).

2.1.2. Tratamento implícito em Modo Verbal

Em gramáticas antigas que, sob a influência das categorias da gramática grega, ainda descreviam para o português a categoria de optativo, como Perreira (1672: 35) fornecem nessa categoria exemplos para desejos, portanto objetivos acionais cuja realização é incerta apesar da sua desiderabilidade.

2.1.3. Tratamento implícito na categoria em Verbos Auxiliares

Algumas gramáticas tradicionais fornecem exemplos para a enunciação de objetivos acionais no capítulo sobre verbos auxiliares. Assim, Vieyra (1813: 49) menciona que haver de "denotes a firm resolution".

2.2. Lugares dos objetivos acionais em gramáticas explicitamente comunicativas

É interessante observar que algumas gramáticas comunicativas tratam dos objetivos acionais nas mesmas categorias que as gramáticas tradicionais como as do futuro, modo ou modalidade. A diferença consiste, no entanto, numa categorização explícita a partir de categorias comunicativas. Além disso, pode se constatar uma tentativa de enraizamento da própria categoria gramatical em funções comunicativas. A exceção é a gramática funcional de Lock (1996) que reorganiza as categorias totalmente, partindo de uma categoria de processos mentais e verbais.

2.2.1. Ancoragem temporal

Na sua gramática comunicativa do espanhol, Matte Bon (1992: 171-177) trata dos objtivos acionais na categoria comunicativa de falar de um momento posterior a outro, portanto sob a perspectiva da ancoragem temporal, nas duas subcategorias de falar do futuro com relação ao momento de comunicação ou com relação a um momento do passado. Nestas duas subcategorias o autor localiza a enunciação de objetivos acionais com duas categorias: expressar intenção e expressar a vontade de fazer algo, atribuindo certos verbos espanhóis a cada uma destas categorias:

Expressar intenção: *voy a, penso/ pensaba* + infinitivo
Expressar vontade de fazer algo: *quiero, me aptece/ me apetecia/ me gustaría* + infinitivo

Porém, Mate Bon (1992) não se restringe a isso. Explica a diferença entre intenção e vontade de fazer algo:

> A diferencia de los casos en los que expresa una intención, cuando el hablante expresa la voluntad no habla de ningún plan o proyecto, sino que tan sólo se limita a informar sobre la aspiración que tiene el sujeto para el futuro. Así, pues, en estos casos no se dice nada sobre la plausibilidad de que se realice el objeto de la voluntad (Matte Bon 1992: 172)

e fornece informações sobre as diferenças pragmáticas no uso dos diferentes verbos, bem como sobre as diferenças pragmáticas no uso dos diferentes tempos verbais com os mesmos verbos. Vejamos como exemplo as explicações relativas aos verbos *ir a* + infinitivo e *pensar* + infinitivo.

> Con ***ir a + infinitivo***, el hablante presenta las cosas como ya decididas y no se muestra, por tanto, dispuesto a negociar sobre el contenido de la información dada.
> Con *pensar* + infinitivo hace más hincapié en la intención. El uso del imperfecto en este tipo de construcción añade un matiz de mayor disponibilidad por parte del hablante para negociar sobre la intención. Al contrario, con pensar en presente, el hablante se muestra decidido – por lo que deja menos espacio a su interlocutor para que formule preguntas, propuestas etc. (Matte Bon 1992: 171-172, grifos no original).

Esta citação mostra o avanço na descrição seguindo categorias comunicativas. Enquanto nas gramáticas tradicionais, observações sobre meios lexicais para enunciar objetivos acionais são aleatórias. O mesmo vale para as explicações das funções comunicativas, quando houver, nas gramáticas tradicionais, em Matte Bon (1992), no entanto, são fornecidas não somente, de maneira sistemática, meios comunicativos lexicais, mas também informações pragmáticas sobre as diferenças interacionais do uso de diferentes meios lexicais, mas também dos diferentes tempos verbais que podem ser usados para a enunciação de objetivos acionais.

Charaudeau (1992) trata da enunciação de objetivos acionais em dois capítulos diferentes: no capítulo sobre situação no tempo, bem como, no capítulo sobre modalização e modalidade enunciativas, o que aponta para o problema que numa gramática comunicativa sempre haverá diferentes maneiras de sistematização dos fenômenos. Na sistematização proposta por Charaudeau (1992) a situação temporal do enunciado é uma categoria comunicativa própria. Com relação à subcategoria de posterioridade, o foco é na relação temporal entre o momento do ato de enunciação e o processo descrito a ser realizado posterior ao ato de enunciação (cf. Charaudeau 1992: 457) e não na enunciação de um objetivo acional, mesmo se nos exemplos como "Attend, je vais t'ouvrir la porte" (Charaudeau 1992: 458) fica evidente que é enunciado um objetivo acional (= abrir a porta) simultaneamente com situação temporal de posterioridade.

2.2.2. Modalização, modalidade, modo

A maioria das gramáticas comunicativas analisadas trata da enunciação de objetivos acionais em capítulos sobre a modalização, a modalidade ou o modo.

A primeira destas gramáticas é a gramática comunicativa da língua inglesa por Leech & Svartvik ([1975] 1994). Nesta gramática os autores partem da questão: "Given that I want to communicate certain meanings in certain situations and contexts, which gramatical forms and structures can I use" (Leech & Svartvik ([1975] 1994: 6). Assim, considerando a língua um meio de realizar atos sociais, portanto com a intenção de integrar a dimensão social da comunicação e de relacionar a gramática com atitudes de comportamentos do falante e do ouvinte, incluem um capítulo intitulado "Mood, emotion and attitude" (Leech & Svartvik ([1975] 1994: 152-177) e preveem um subcapítulo sobre volição com as subcategorias de "willingness, whish, intention, instistence" (Leech & Svartvik [1975] 1994: 161) que segundo os autores se distinguem, antes de tudo gradualmente. Enquanto nas gramaticais tradicionais de língua inglesa, em regra geral, são considerados apenas os verbos modais canônicos, em Leech & Svartvik ([1975] 1994: 161-162) são considerados, ao lado destes, também outros verbos como *whish, want,*

intend, mean, plan e *aim,* mas também construções como a construção optativa *If only...*. Uma vantagem de uma aproximação comunicativa à gramática é, portanto, que paradigmas de meios linguísticos disponíveis numa determinada língua para realizar objetivos sociais e/ou comunicativos são tradados em conjunto, independentemente do grau de gramaticalização.

Isso vale também para a gramática comunicativa do alemão de Engel & Tertel (1993) que considera não somente verbos modais canônicos (que em alemão conectam, num complexo verbal, o infinitivo sem a partícula *zu*), mas também alguns verbos de modalidade que são menos gramaticalizados e precisam na construção com o infinitivo a partícula *zu*, e por isso, são raramente considerados nas gramáticas tradicionais da língua alemã (cf. Johnen 2006). Porém, cabe constatar com relação a Engel & Tertel (1993) que realizam apenas parcialmente a categorização segundo as categorias comunicativas. De um lado, adotam um capítulo próprio para as categorias modais tradicionais intitulado "Möglichkeit, Notwendigkeit, Einschätzung"[36] (Engel & Tertel 1993: 105), doutro lado, o princípio de organização deste capítulo são as categorias *Modalverben* (verbos modais) e *Modalitätsverben* (verbos de modalidade) que são tratados por ordem alfabética, e não por ordem funcional. As descrições dos diferentes verbos, no entanto, são funcionais, de maneira tal que é possível estabelecer o inventário de verbos alemães que na construção com o infinitivo, podem ser usados para enunciar os próprios objetivos acionais do falante (*mögen, möchte, werden, wollen, gedenken zu, suchen zu*).

Charaudeau (1992: 610-612) mostra uma maior coerência com relação à categorização e a estrutura interna do subcapítulo intitulado "Le "Vouloir" ("Je veux...)" (Charaudeau 1992: 610) que considera as enunciações de objetivos modais nas subcategorias le "Désir", le "Souhait" (id.). Contudo, restringe a categoria du "Vouloir" a atos que estão por realizar e cuja realização não depende ou não depende totalmente do locutor, portanto, considera apenas parcialmente a enunciação de objetivos acionais que – como veremos posteriormente – englobam também enunciações sobre objetivos acionais cuja realização é sob o controle do locutor. Outro aspecto interessante da abordagem de Charaudeau (1992) é que situa "Le vouloir" num subcapítulo sobre modalidades elocutivas (entendidos como modalidades enunciativas que no ato locutivo não implicam nenhum interlocutor; cf. Charaudeau 1992: 599), isto é que do ponto de vista comunicativo é relevante distinguir em qual medida os interlocutores são constitutivos para os atos enunciativos.

A gramática funcional da língua sueca de Holmberg & Karlsson (2006) também trata da enunciação de objetivos acionais num subcapítulo sobre a modalidade. Este faz parte do capítulo sobre os recursos linguísticos para criar relações entre os interlocutores (cf. Holmberg & Karlsson 2006: 31). Os autores consideram a volição como uma dos quatro tipos de modalidade (ao lado de verossimilhança, grau de costume e obrigação (cf. Holmberg & Karlsson 20065:8-59). Diferentemente de Charaudeau (1992), Holmberg & Karlsson (2006) ressaltam a necessidade de não somente considerar o ato de enunciação em si, mas levar em consideração também o significado textual. Assim os autores estabelecem para os quatro tipos de modalidade expressos por verbos uma escala gradual

[36] Tradução: Possibilidade, Necessidade, Apreciação.

que inclui para a volição o verbo *kunna* ‘poder’ no grau mais baixo, o verbo *vilja* ‘querer’ no grau intermediário e os verbos *skulla* e *måste* ‘haver de’ no grau mais alto (cf. Holmberg & Karlsson 2006: 67). Com isso abrem o caminho para considerar em uma gramática comunicativa também realizações indiretas de enunciados de objetivos acionais. Os autores exemplificam o seu modelo no exemplo de um objetivo de ação política: o de ESTABELECER UM OBJETIVO NACIONAL PARA A VENDA DE CARBURANTES RENOVÁVEIS (“sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen”; Holmberg & Karlsson 2006: 65). A modalização com *vi kan* ‘podemos’ é uma oferta ao interlocutor que dá a entender ao mesmo tempo um grau de volição de execução baixo em comparação com a modalização com *vi vill* ‘queremos’, enquanto a modalização com *vi ska* ‘hemos de’ dá a entender um compromisso para realizar o objetivo. O que Holmberg & Karlsson (2006: 65) descrevem para o sueco, vale também para a *tradução para o português* como poderemos ver a seguir, se bem que a escala em português deveria incluir ainda outros modalizadores chegando a uma escala ainda mais pormenorizada:

Grau baixo de volição: *vi kan - podemos*:

“Vi kann sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen” (Holmberg & Karlsson 2006: 65).
Podemos estabelecer um objetivo nacional para a venda de carburantes renováveis.

Grau intermediário de volição: *vi vill – queremos*

“Vi vill sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen” (Holmberg & Karlsson 2006: 65).
Queremos estabelecer um objetivo nacional para a venda de carburantes renováveis.

Grau alto de volição: vi ska – *hemos de*

“Vi ska sätta upp ett nationellt mål för försäljningen av förnybara bränslen” (Holmberg & Karlsson 2006: 65).
Hemos de estabelecer um objetivo nacional para a venda de carburantes renováveis.

Este exemplo mostra que uma gramática de orientação comunicativa não pode fazer abstração da pragmática textual e interacional.

2.2.3. A enunciação de objetivos acionais como processo mental

Uma abordagem bem diferente das categorizações das outras gramáticas comunicativas apresentadas anteriormente apresenta a gramática funcional da língua inglesa de Lock (1996).

Lock (1996: 105) considera a volição como um dos quatro subtipos de processos mentais, além de percepção, afeto e cognição. Para o autor a volição compreende numerosos subprocessos: “The fourth type, volition include processes such as wanting, needing, intending, desiring, hoping, and wishing” (Lock 1996: 105). No capítulo, o autor não mostra interesse em descrever as diferenças entre estes subprocessos, mas, se interessa antes pelo inventário de construções sintáticas nos quais o sujeito impõe o seu objetivo acional a um interlocutor – portanto, por construções sintáticas específicas da língua inglesa que seriam relevantes para uma gramática comunicativa contrastiva

português – inglês, mas menos para o contexto deste artigo de uma gramática comunicativa do português.

2.3. Balanço das análises exemplares de gramáticas tradicionais e comunicativas

Vimos que desde séculos, gramáticas tradicionais apresentam em apartados sobre categorias como tempos verbais, modo verbal ou verbos auxiliares exemplos para enunciados de objetivos acionais, e que algumas gramáticas viram a necessidade de descrever às vezes certos usos. As gramáticas comunicativas aqui analisadas privilegiam também as categorias temporais e modais, mas consideram a situação temporal e a modalização como processos comunicativos de enunciação. Holmberg & Karlsson (2006) tornaram na sua análise evidente a necessidade de incluir também a dimensão textual. Lock (1996) ressalta o caráter de processo mental na enunciação de objetivos acionais e focaliza as construções que impõem um objetivo acional ao interlocutor, enquanto os demais privilegiaram nas suas descrições construções elocutivas.

Cabe agora como próximo passo apresentar elementos que possam constar em uma gramática comunicativa do português num capítulo sobre a enunciação de objetivos acionais.

3. Elementos para a descrição da enunciação de objetivos acionais numa gramáticacomunicativa do português

4.

Por razões de espaço, podemos neste artigo apenas esboçar os elementos que consideramos relevantes para a categoria de enunciação de objetivos acionais numa gramática comunicativa do português.

3.1. Distinção das perspectivas enunciativas: elocução, alocução, delocução

Uma distinção que deve ser considerada sempre em todos os fenômenos é a perspectiva enunciativa, isto é, se é elocutiva, alocutiva ou delocutiva. Na elocução, o falante define seus próprios objetivos acionais (*Quero brincar*). Na alocução, o falante enuncia suas suposições sobre possíveis objetivos acionais do falante (*Você quer brincar?*) ou, em certos casos como em atos de fala diretivos, recomenda ou impõe um objetivo acional ao ouvinte (*Vai brincar*). Na delocução, o falante descreve objetivos supostos de um participante terceiro (por exemplo, o cachorro em *O cachorro quer brincar*).

3.2. Descrição dos diferentes meios linguísticos para localizar o objetivo acional no processo acional

Conforme a abordagem de Lock (1996), a volição pode ser considerada como um processo mental. Rehbein (1977) descreve na sua teoria acional da língua a complexidade do processo acional como um processo mental com diferentes fases – uma abordagem que adaptamos em Johnen (2003: 250-258 e 2010: 82-84) em discussão com outras

propostas linguísticas como a de Lobato (1971: 289) para o português e de Wunderlich (1981: 48) para o alemão e abordagens filosóficas como Davidson (1990) e Hare (1985):

> I avaliação e orientação: percepção identificação e avaliação do contexto em que se baseia a ação;
> II motivação: julgamento prima-facie que a ação tematizada é desejável por ter certas propriedades (sem considerar efeitos ou implicações negativas, e a questão se a ação é realizável);
> III. determinação do objetivo acional com as sub-fases de formação do objetivo acional e formação da intenção;
> IV. decisão;
> V. planificação;
> VI. execução com as sub-fases de decisão, planificação e início da execução;
> VII. resultado: tematização do objetivo acional a partir do resultado visado (p.ex. querer ter/ receber).

Em Johnen (2010: 86) relacionamos, depois da elaboração das fases do processo acional, os verbos modais do português de diferentes graus de gramaticalização que descrevem objetivos acionais com essas fases, e também formas morfológicas como o futuro do presente, bem como venitivos e andativos. Como descrevemos a localização dos verbos modais no processo acional de maneira muito detalhada em Johnen (2003:250-250) [37] , restringimo-nos aqui a apresentar brevemente os andativos e venitivos[38].

No enunciado:

Vou ordenhar as vacas.

pode ser incluído ou não um movimento no espaço físico para realizar o objetivo (ordenhar as vacas). Isso decide somente o contexto. Quando o falante descreve um movimento com a finalidade de realizar a ação designada no complexo infinitivo, trata-se de um andativo. O análogo vale para o verbo vir quando descreve um movimento ao centro dêitico, como em:

Vim ordenhar as vacas.

Neste caso, o movimento designado por vir tem a função de realizar o ato no complexo infinitivo. Neste caso se trata de um venitivo.

Tanto o andativo quanto o venitivo são localizados depois da decesicao de execução do objetivo acional. O andativo é utilizado para anunciar o primeiro passo necessário para realizar o objetivo, o venitivo é utilizado para explicar que o movimento realizado em direção ao centro dêitico teve a finalidade de realizar o objetivo acional designado pelo complexo infinitivo.

[37] Para versões resumidas em português veja-se: Johnen (2010: 83-87) bem como Johnen (2003: 600-606). Cf. também o esquema de Johnen (2010: 86) no anexo deste artigo.
[38] Para uma visão de conjunto dos processos de gramaticalização dos verbos ir e vir para andativos veja Johnen (2021).

No caso de abstração do movimento espacial, vir pode modalizar atos de fala performativos, dando ênfase à performatividade explícita como no exemplo seguinte:

«Lei do cigarro
"Venho parabenizar o Congresso pela lei que limita o uso do cigarro."
João Sérgio de Medeiros (Ituiutaba, MG)» (Carta de leitor, in: Folha de S. Paulo (29/07/1996), 1▪3).

3.3. Orações finais

Partindo de categorias comunicativas, numa gramática comunicativa, categorias que nas gramáticas tradicionais, pela sua heterogeneidade morfológica ou sintática, são tratadas em partes muito diferentes, devem ser tratadas na mesma categoria comunicativa. Assim, caberia num capítulo sobre a enunciação de objetivos acionais também tratar das orações finais, incluindo as orações finais reduzidas (cf. Cardozo 200).

Segundo Gärtner (1998: 364) no caso de orações finais complexas, a proposição principal indica a ação que precisa ser executada para realizar o objetivo acional, enquanto a proposição subordinada indica o objetivo acional.

Gärtner (1998: 364-365) fala de relações finais e trata das seguintes construções

a) *para que* + subjuntivo
Os jovens fazem economias, para que possam viajar nas férias (Gärtner 1998: 365).

b) *afim de que* + subjuntivo
Estudou muito afim de que saísse bem na prova (Gärtner 1998: 365).

c) *para* + infinitivo
Os jovens fazem economias para poder viajar nas férias (Gärtner 1998: 365).

d) *não fosse* + infinitivo
Maria do Bote levantou-se, pé ante pé, não fossem os garotos acordar (Gärtner 1998: 365).

Neves (2018: 1007) acrescenta ainda:

e) *a fim de* + infinitivo pessoal
Devemos conter os nossos impulsos afim de não termos de nos arrepender futuramente (Neves 2018: 1007)

3.4. Orações de desejo

Já Pereira (1672: 35) tratou na sua gramática do português de construções optativas. Em uma gramática de orientação comunicativa, as diferentes construções de orações de desejo não podem faltar.

Gärtner (1998: 673-678) apresenta construções muito divergentes como:

(a) Interjeições:
Oxalá!
Tomara!

Frases que expressam desejos: nas construções seguintes:

- Subjuntivo:

Possa eu ser nomeado.

- *Que* + subjuntivo

Que me levem o corpo e a coragem, mas que me fique esta voz para cantar

- *Quem me dera que* + subjuntivo

Quem me dera que soubesse cantar

- *Tomara que* + subjuntivo

Tomara que eu passe na prova

- *Oxalá que* + subjuntivo

Oxalá que eu consiga realizar esse plano.

4. Considerações finais

O objetivo deste artigo não foi a abordagem exaustiva do tratamento da enunciação de objetivos acionais numa gramática comunicativa do português, mas de fazer em primeiro lugar um balanço dos lugares de tratamento implícito em gramáticas tradicionais do português e dos lugares em propostas para gramáticas comunicativas que, ao contrário do português, já foram elaboradas para outras línguas como o alemão, o espanhol, o inglês e o sueco. Ficou claro que a organização segundo categorias comunicativas não é menos complexa que a organização segundo categorias tradicionais das gramáticas sistemáticas, mas a vantagem é que se consegue uma visão de conjunto de construções gramaticais dos quais os falantes dispõem para enunciar objetivos acionais, incluindo complexos verbais normalmente pouco considerados em gramáticas tradicionais devido ao seu baixo grau de gramaticalização.

A abordagem de Holmberg & Karlsson (2006) abre, além disso, novas perspectivas, ao mostrar a necessidade de incluir também as funções textuais, o que permite identificar a relevância de funções até hoje ainda não relacionados a estes fenômenos.

Referências

Cardozo, Vanda. 2000. A funcionalidade das orações finais reduzidas em português. In Neusa Maria Oliveira Barbosa Bastos (ed.), *Anais do 7.º Congresso Brasileiro de Língua Portuguesa*, 89-97. São Paulo: Instituto de Pesquisa Lingüística Sedes Sapientae para Estudos de Português – IP – PUC – SP.

Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette.

Charaudeau, Patrick. 2013. Les Fondements d'une grammaire du sens: Retour à mes premières amours. In Françoise Sullet-Nylander, Hugues Engel & Gunnel Engwall (eds.), *La linguistique dans tous les sens*, 25-36. Stockholm: Kunlig. Vitterhets Historie och Antikvitets Akademien.

Cunha, Celso & Lindley Cintra. 1985. *Nova gramática do português contemporâneo.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Davidson, Donald. 1990. *Handlung und Ereignis*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Engel, Ulrich & Rozemaria K. Tertel. 1993. *Kommunikative Grammatik Deutsch als Fremdsprache: Die Regeln der deutschen Gebrauchssprache in 30 gemeinverständlichen Kapiteln – mit Texten und Aufgaben –*. München: Iudicium.

Gärtner, Eberhard. 1998. *Grammatik der portugiesischen Sprache*. Tübingen: Niemeyer.

Hare, Richard Mervyn. 1985. Wollen: einige Fallen. In Georg Meggle (ed.), *Analytische Handlungstheorie,* vol. 1*: Handlungsbeschreibungen*, 246-264. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Holmberg, Per & Anna-Malin Karlsson. 2006. *Grammatik med betydelse: En introduktion till funktionell grammatik.* Uppsala: Hallgren & Fallgren.

Johnen, Thomas. 2003. *Die Modalverben des Portugiesischen (PB und PE): Semantik und Pragmatik in der Verortung einer kommunikativen Grammatik*. Hamburg: Kovač.

Johnen, Thomas. 2006. Zur Herausbildung der Kategorie Modalverb in der Grammatikographie des Deutschen (und des Portugiesischen). *Pandaemonium Germanicum 10*. 283-337.

Johnen, Thomas. 2010. A semântica dos verbos modais e suas funções discursivas numa perspectiva de pragmática funcional. In Maria João Marçalo, Maria Célia LimaHernandes, Elisa Esteves, Maria do Céu Fonseca, Olga Gonçalves, Ana Luísa Vilela & Ana Alexandra Silva (eds.): *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas; SLG 33 Gramática e construção discursiva: estudos da Língua Portuguesa e uso*, 77-98. Évora: Universidade de Évora, 77-98. https://arquivo.pt/wayback/20170222132841/http://www.simelp2009.uevora.pt/pdf/slg33/06.pdf (06 de outubro, 2024).

Johnen, Thomas. 2021. Do movimento espacial a modalidade, aspectualidade e temporalidade: sobre a gramaticalização dos verbos de movimento ir e vir. In Adriana Ciama & Andreea Teletin (eds.): *Tempo, espaço e identidade na cultura portuguesa: 40 anos de Estudos Lusófonos na Roménia; Desafios e Perspetivas*, 308-318. Bucureşti: Editura Universităţii din Bucureşti.

Leech, Geoffrey & Jan Svartvik. [1975] 1994. *A Communicative Grammar of English*. (2a. edição). Harlow: Pearson Education.

Lobato, Lúcia Maria Pinheiro. 1971. *L'auxiliarité en langue portugaise*. Tese de doutorado. Paris: Université de Paris III.

Lock, Graham. 1996. *Functional English Grammar: An introduction for second language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

Matte Bon, Francisco. 1995. *Gramática comunicativa del español, tomo I: De la lengua a la idea; tomo II: De la idea a la lengua*. (2a. edição). Madrid: Edelsa.

Neves, Maria Helena de Moura. 2018. *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora UNESP.

Pereira, Benedicto. 1672. *Ars grammaticae pro lingva lvsitana addiscenda latino idiomate proponitur, in hoc libello, velut in quadam academiola divisa in quincque classes, instructas, subselliis, recto ordine dispertitis, ut ab omnibus tum domesticis tum exteris frequentari possint; ad sinem ponitur Ortographia, ars recte scribendi, vt sicut prior docet recte loqui, ita posteriror doceat recte scribere linguam Lusitanam*. Lugduni: Sumptibus Laurentii Anisson.

Rehbein, Jochen. 1977. *Komplexes Handeln: Elemente zur Handlungstheorie der Sprache*. Stuttgart: Metzler.

Santos, Liliane. 2011. Ensino de português para estrangeiros e gramática comunicativa: dos enunciados gramaticalmente corretos aos enunciados idiomaticamente adequados. *Estudos Linguísticos 40*(2). 715-725.

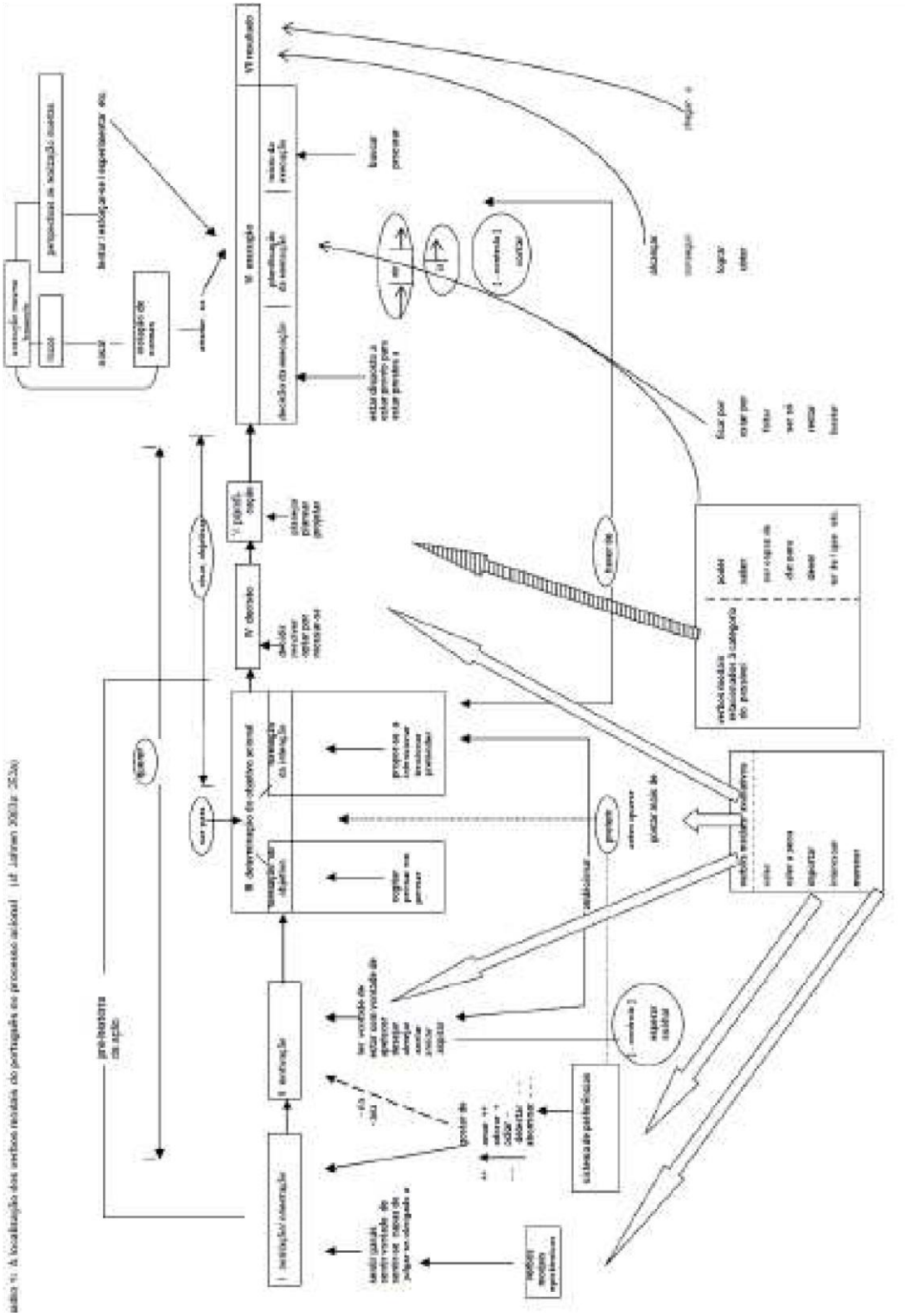
Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 2003. Zur Konzeption einer kommunikativen Sprachsvergleichs-Grammatik Deutsch/Portugiesisch. In Hardarik Blühdorn & Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.), *Die kleineren Wortarten im Sprachvergleich Deutsch – Portugiesisch*, 17-34. Frankfurt am Main: Lang.

Soares, Susana das Neves Ferreira. 2023. *Os atos discursivos no ensino de PL2*. Tese de Doutoramento (Linguística do Português). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Vieyra, Anthony. 1813. *A new Portuguese grammar in four parts*. (9ª. edição). London Wingrave.

Wunderlich, Dieter. 1981. Die Modalverben im Diskurs und im System. In Inger Rosengren. *Sprache und Pragmatik: Lunder Symposium 1980*, 11-53. Lund: Gleerup.

Anexo: A localização dos verbos modais no processo acional



Fonte: Johnen (2010: 86)

A LÍNGUA COMO MOTOR DA INTEGRAÇÃO DE MIGRANTES NA ILHA DA MADEIRA: EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E CULTURAL

LANGUAGE AS AN ENGINE FOR THE INTEGRATION OF MIGRANTS IN MADEIRA ISLAND: TEACHING EXPERIENCES FOR THE ENHANCEMENT OF LINGUISTIC AND CULTURAL DIVERSITY

Helena Rebelo
Universidade da Madeira (FAH-DLLC e CIERL), Funchal, Portugal
CLLC da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
mhrebelo@staff.uma.pt
ORCID:0000-0002-8345-9436

Idalina Camacho
Universidade da Madeira (PLNM), Funchal, Portugal
idalina.camacho@staff.uma.pt
ORCID: 0000-0001-8521-3897

Ana Rita António
Escola Básica e Secundária com Creche e Pré-Escolar do Porto Moniz, Portugal
ariantonio79@gmail.com

Resumo
A integração de migrantes num espaço insular como o da ilha da Madeira faz-se, sobretudo, pelo ensino da língua. Essa tem sido a experiência cada vez mais intensificada nos diversos níveis de ensino nas instituições públicas da Região Autónoma da Madeira, em particular na ilha da Madeira. Seria possível apresentar diversas experiências de docentes contemplando a Educação Pré-Escolar, o 1.º Ciclo, o 2.º Ciclo, o 3.º Ciclo, o Ensino Secundário e o Ensino de Adultos e Idosos. Optou-se por contemplar aqui apenas duas, ou seja, o ensino pré-universitário e o universitário na modalidade de curso livre. As perguntas centrais feitas às docentes foram três. A primeira é mais geral: Como é que promove a integração de alunos migrantes na turma/ escola? A segunda implica algum pormenor para conhecer a realidade vivenciada: Até que ponto é importante para a própria comunidade escolar a diversidade linguística e cultural dos alunos migrantes existentes: que dificuldades e resultados foram experienciados? A terceira~~s~~ reporta-se aos resultados: Quais os desafios experienciados e como foram superados? O tema da integração de migrantes promovido pelo ensino e a aprendizagem da língua nas suas implicações culturais é fulcral para o contacto linguístico e a aquisição de uma língua não materna, podendo ser segunda, terceira ou mais, já que alguns falantes podem vir de países com uma grande diversidade linguística. Propomos aqui trazer e comentar a experiência dos docentes que têm um papel fundamental na aquisição linguística e cultural de migrantes, desde crianças a idosos.

Palavras-chave: Migrantes; Integração; Diversidade Linguística e Cultural; Experiência docente; Madeira

Abstract
The integration of migrants in an island such as the island of Madeira is done, above all, through the teaching of the language. This has been the experience increasingly intensified at the various levels of education in public institutions in the Autonomous Region of Madeira, particularly on the island of Madeira. It would be possible to present several experiences of teachers contemplating Pre-School Education, the 1st Cycle, the 2nd Cycle, the 3rd Cycle, Secondary Education and Adult and Elderly Education. It was decided to contemplate only two here, that is, pre-university education and university education in the free course modality. The central questions asked to the teachers were three. The first is more general: How do you promote the integration of migrant students in the class/school? The second involves some detail to know the reality experienced: To what extent is the linguistic and cultural diversity of existing migrant students important for the school community itself: what difficulties and results were experienced? The third refers to the results: What challenges have you experienced and how have they been overcome? The theme of the integration of migrants promoted by the teaching and learning of the language in its cultural implications is central to linguistic contact and the acquisition of a non-native language, which can be second, third or more, since some speakers may come from countries with a great linguistic diversity. We propose here to bring and comment on the experience of teachers who have a fundamental role in the linguistic and cultural acquisition of migrants, from children to the elderly.

Keywords: Migrants; Integration; Linguistic and Cultural Diversity; Teaching experience; Madeira

1.Introdução

Desenvolver reflexão em torno do tema "Promovendo a Integração de Migrantes na Ilha da Madeira: Diversidade Linguística e Cultural em Foco no Ensino da Língua" implicou fazer escolhas, quanto à abordagem a seguir, já que a temática é extremamente vasta. De um modo geral, pode ser concebida e olhada sob dois pontos de vista essenciais: docente/ discente. Por um lado, nas instituições escolares, está quem ensine e acolha quem chega, sem ferramentas linguísticas ou culturais. Por outro lado, nos mesmos meios institucionais, encontra-se quem chega à Madeira e quer passar pelo processo de aculturação, aprendendo a língua do território de acolhimento e, simultaneamente, a cultural regional e nacional, sem, no entanto, abandonar a sua língua, se forem falantes monolingues, ou as suas línguas, caso sejam falantes plurilingues. Este cenário é válido, essencialmente, para falantes africanos ou asiáticos que dominam uma língua oficial (normalmente francês ou inglês) e uma língua materna africana ou asiática.

Depois de ponderar diversas possibilidades, optou-se por observar e dar a conhecer o lado dos docentes de Português Língua não Materna (PLNM) ou de Português Língua Estrangeira (PLE), esta será provavelmente a designação mais conhecida, mas não deixa de ser um tópico controverso, havendo quem não aprecie a identificação de "Estrangeiro" e, por isso, foram surgindo outras formas para designar o ensino de português a falantes que não têm essa língua no seu reportório linguístico. Hoje, usa-se bastante a designação LÍNGUA DE ACOLHIMENTO (LA) que também poderia ser Língua de Integração (LI), pressupondo a integração de quem vem de fora e é acolhido, tendo de aprender a língua da comunidade que acolhe, sendo, neste caso, a madeirense.

No sentido de orientar o relato de experiências docentes, colocaram-se três perguntas, antes de querer conhecer resultados. Assim, as questões motivadoras dos testemunhos foram as seguintes:

1- Como promove a integração de alunos migrantes na sua turma/escola?
2- Até que ponto acha que é importante para a própria comunidade escolar a diversidade linguística e cultural destes alunos?
3- Quais os desafios experienciados e como foram superados?

Através das experiências recolhidas, compreende-se que os docentes estão a fazer o possível para que os alunos com quem trabalham possam vir a ser cidadãos de pleno direito, na terra onde decidiram vir viver. Dos testemunhos docentes recolhidos, apresentam-se dois.

2.A Madeira e a Diversidade: Terra de Migração

Relativamente à diversidade linguística na Região Autónoma da Madeira (RAM), já em 2008, Ana Isabel Moniz e Helena Rebelo, num texto intitulado "Plurilinguismo na Universidade da Madeira: Um Caso de Multiculturalismo", davam conta da considerável diversidade linguística, e simultaneamente cultural, do corpo docente e dos discentes da Universidade da Madeira. A RAM é terra de acolhimento, mas é igualmente terra de emigração, havendo comunidades de madeirenses, sobretudo, na África do Sul e na Venezuela, sabendo-se que também estão noutras paragens, nomeadamente nas ilhas do Canal e em Inglaterra, assim como na Austrália, sem contar outros países, nomeadamente na Europa. Ora, conhecendo bem a realidade de quem sai à procura de novas oportunidades, a RAM, em particular a ilha da Madeira, também vai recebendo migrantes.

O mundo, com uma elevada instabilidade internacional, conhece fluxos migratórios que causam controvérsia pelo elevado número de pessoas que se movimentam. As questões da emigração têm sido colocadas em diversos países europeus, com partidos a recusar receber emigrantes, em particular os vindos de países africanos. As notícias sobre as eleições presidenciais nos Estados Unidos da América tocam na questão da emigração ilegal e nos fluxos migratórios vindos da América Central e da América do Sul. Não será por acaso que, numa cidade como Chicago, as informações, por exemplo no aeroporto, são bilingues: inglês-castelhano. A comunidade latina é tão grande na América do Norte que acaba por ter um peso importante no quotidiano. A emigração motivada por razões económicas continua a alterar as sociedades. A concentração de emigrantes que pretende alcançar a Inglaterra é tão elevada na zona de Calais, em França, que o assunto é, com regularidade, alvo de notícia. A União Europeia com países bastante envelhecidos necessita de mão de obra de emigrantes, mas desenvolve políticas para limitar as vindas que vão aumentando, tornando-se o Mediterrâneo um caso de difícil resolução. Chegam barcos e barcos de emigrantes, ficando, com frequência retidos em Itália, na Grécia ou em Espanha. Outros são repatriados. Alguns são distribuídos pelos países europeus, em função de contrapartidas.

O caso madeirense não está estreitamente ligado a estes fluxos. Está mais relacionado com a situação política na Venezuela, assim como com a presença de turistas que, depois de conhecerem o território, se instalaram e montaram casa, fixando residência no território arquipelágico. O exemplo dos chamados "nómadas digitais" é *sui generis* e os conhecidos "Visto Gold" também o é. Deste modo, no microcosmo universitário regular da UMa há estrangeiros que se fixaram na ilha da Madeira. Há ainda os estudantes Erasmus que vêm por um semestre ou um ano académico inteiro. Além do mais, quando há famílias inteiras a optarem por viver na Madeira, é normal que as crianças frequentem o ensino regular, sendo apoiadas, especialmente, por professores responsáveis por ensinar a disciplina de Português em diversos níveis de ensino, nas mais diversas escolas da RAM. Apresentam-se, aqui, duas experiências, ou seja, dois testemunhos de docentes que respondem livremente às perguntas inicialmente colocadas, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem de uma língua não materna, de uma língua estrangeira, que requer um procedimento específico, como se lê no livro *Didáctica das Línguas Estrangeiras* (1989 35): "Ensinar uma língua é, pois, ajudar a desenvolver no aluno uma **competência** que lhe permita não só formar frases gramaticalmente correctas, mas também, e sobretudo, a interacção com outras pessoas ou com um texto, sabendo quando, onde e com quem usar essas frases." Assim é porque aprender uma língua é aprender a usá-la em situações de comunicação reais. É o que as experiências abaixo pretendem evidenciar, sublinhando também que todas as metodologias são válidas quando permitem a aprendizagem, o que se reencontra, por exemplo, de alguma forma, na citação abaixo, de Robert Galisson (1979 VI):

> A l'heure où la didactique des langues étrangères découvre de nouvelles solutions à ses problèmes et, dans l'euphorie du renouveau, cède trop facilement à la tentation de l'intransigeance et de *la rupture avec le passé* (surtout le plus récent) il ne nous paraît pas inutile de répéter que dogmatisme et table rase ne sauraient constituer les fondements d'une politique de rechange en D.L.E. [Didactique des Langues Étrangères]

Ensinar a língua portuguesa a migrantes que vêm viver para a Madeira leva os docentes (que muitas vezes, nem são da área do ensino das línguas estrangeiras), a inovar metodologicamente e a investir em formação que os prepare devidamente para o desempenho destas funções específicas, como é o caso das docentes/ autoras que dão o seu testemunho, no presente artigo. O importante é mesmo que o discente aprenda português que, como qualquer língua, incluindo a materna, se aprende até ao fim da vida. Este é um caso particular de aprendizagem ao longo da vida e, por isso, nem sempre são as crianças os migrantes com quem os docentes trabalham. Há igualmente os jovens e os adultos. Se a primeira experiência incide, no ensino de crianças e adolescentes dos segundo e terceiros ciclos do ensino básico, a segunda apresenta o caso do ensino do PLNM a jovens e adultos em ambiente universitário, no formato de curso livre.

3. Experiência no Ensino Pré-Universitário

Ana Rita António, licenciada no Ramo de Formação Educacional em Línguas e Literaturas Modernas, variante de Estudos Portugueses e com um mestrado em Português Língua Não Materna, relata a sua experiência no ensino do Português Língua não Materna no Porto Moniz, um concelho nortenho. Numa breve contextualização, realça que a Escola Básica e Secundária com Creche e Pré-Escolar do Porto Moniz (doravante Escola) se localiza no centro da vila do Porto Moniz, uma localidade sede de concelho que se situa na Costa Norte da ilha da Madeira. com uma área total aproximada de 82,6 Km^2, composto pelas freguesias das Achadas da Cruz, Porto Moniz, Ribeira da Janela e Seixal, conforme se encontra, por exemplo, descrito no *Projeto Educativo da Escola 2022-2026* da Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz.

É uma zona rural, onde predomina o turismo, tendo muitas estruturas hoteleiras e de restauração, havendo também alguns serviços – como bancos e correios – e, ainda, alguma atividade agrícola. De acordo com os dados obtidos sobre a população residente na Madeira, a 31 de dezembro de 2023, do documento "População e indicadores demográficos, por município em 2023", no Portal de Estatísticas Oficiais da Direção Regional de Estatística da Madeira, o concelho do Porto Moniz é o que tem menos habitantes, comparando com os números populacionais dos outros concelhos do arquipélago, contando então com 2528 habitantes. Consciente do contexto demográfico em que se insere, devido ao envelhecimento da população e escassez de recursos humanos, a Escola posiciona-se como a "instituição de maior capacidade crítica do concelho" e define como uma das principais prioridades a abertura à comunidade envolvente e a criação de parcerias com as principais instituições do município, "porque todos juntos seremos mais fortes", segundo consta nos documentos orientadores de política e decisão educativa: *Projeto Educativo de Escola 2022-2026* e *Plano Anual de Escola – Ano Letivo 2023/2024.* Assim, a Escola tem parcerias estabelecidas com as seguintes instituições: Secretaria Regional de Educação, Ciências e Tecnologias; Câmara Municipal do Porto Moniz; Juntas de Freguesia do Concelho do Porto Moniz; Esquadra da Polícia de Segurança Pública do Porto Moniz; Centro de Saúde do Porto Moniz; Comissão de Proteção de Crianças e Jovens do Porto Moniz e Casa do Povo do Porto Moniz.

A Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz integra três edifícios: o da Creche, o do Pré-escolar e 1.º ciclo e o edifício sede. O estabelecimento de ensino promove uma oferta educativa e pedagógica desde a creche até ao 12.º ano de escolaridade. Segundo dados fornecidos pelo *Plano Anual de Escola* para o ano letivo 2023-2024, este organizou-se do seguinte modo, contando com um total de 276 alunos.

Anos	Berçário	Transição	Pré-escolar	1.º ano	2.º ano	3.º ano	4.º ano	5.º ano	6.º ano	7.ºano	8.º ano	9.º ano	10.º ano	11.º ano	12.º ano	Total
n.º Alunos	11	14	20	18	27	13	19	20	14	23	19	18	19	17	24	276

Fonte: Plano Anual de Escola – Ano Letivo 2023-2024

Autoria do quadro: Adaptação de Ana Rita António

Como evidenciado no quadro, quanto à oferta educativa/ formativa, existe: Berçário, Sala de Transição, Pré-escolar, Curso Geral do 1.º Ciclo (1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos), Curso Geral do 2.º Ciclo (5.º e 6.º anos), Curso Geral do 3.º Ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos), Curso Científico Humanístico de Ciências e Tecnologias (10.º, 11.º e 12.º anos) e Curso Científico e Humanístico de Línguas e Humanidades (10.º, 11.º e 12.º anos). Neste âmbito e consoante o documento orientador da Escola já citado, trata-se de "uma escola inclusiva, tem a prioridade de garantir condições de igualdade/equidade para que cada criança/aluno tenha respostas às suas necessidades educativas ao longo do seu percurso escolar, elevando os seus níveis de participação e sucesso". Por conseguinte, em cada turma, não existe um número excessivo de alunos, sendo grupos adequados para o sistema de ensinoaprendizagem. Estas condições vêm favorecer o processo de integração dos alunos, na medida em que se proporciona uma maior aproximação do docente aos mesmos.

Nos últimos anos, verificou-se que o Porto Moniz tem sido um dos concelhos madeirenses que acolhe alunos de outros países. São alunos oriundos, principalmente, da Venezuela, mas também os há da África do Sul, da Inglaterra e da França. À data da elaboração deste texto, os alunos de Português Língua Não Materna que frequentam a Escola provêm de sete países: Venezuela, Colômbia, Peru, França, Inglaterra, Bélgica e Espanha. No entanto, os alunos que vêm da Venezuela constituem a maioria dos alunos de PLNM, sendo descendentes de cidadãos madeirenses que foram para a Venezuela, durante o século XX, em busca de melhores condições de vida.

3.1. Como promove a integração de alunos migrantes na sua turma/ escola?

Em 2023-2024, na Escola, funcionaram, o conjunto, três sessões de apoio de PLNM, cabendo-me dinamizar uma delas. Este breve testemunho diz respeito aos alunos a quem lecionei Português Língua Não Materna. Encontravam-se nos 2.º e 3.º ciclos, num total de quatro alunos de diversos anos de escolaridade: 6.º ano (1), 7.º ano (2) e 8.º ano (2). Verifica-se que o número de alunos de PLNM existente na Escola não tem permitido criar turmas exclusivas de PLNM para que funcionasse como disciplina, atendendo também a diferentes níveis de proficiência linguística de cada aluno. Por esta razão, este ensino tem sido ministrado como apoio.

Aos alunos oriundos de outro sistema de ensino que não o português, é-lhes aplicado um teste de diagnóstico de proficiência linguística para efeitos de atribuição de nível, em função dos resultados do diagnóstico, quando chegam à Escola. (cf. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* - QECR). Além disso, os alunos são integrados numa turma e num ano de escolaridade de acordo com a documentação referente ao percurso escolar efetuado no país de origem. Acompanham o currículo da turma, nesse ano de escolaridade, incluindo a disciplina de Português. Considerando o caso particular que estes alunos representam, são elaboradas medidas de suporte à aprendizagem, designadamente as *Medidas de Suporte e de Apoio à Aprendizagem e Inclusão*, numa lógica de trabalho colaborativo e de corresponsabilização entre o

Conselho de Turma e os docentes de Educação Especial que integram a equipa EMAEI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva). As *Planificações com Adaptações Curriculares Não Significativas*, elaboradas pelo grupo disciplinar de português, com a colaboração da docente da Educação Especial, são submetidas à aprovação pelo Conselho Pedagógico, juntamente com o documento acima mencionado. Essas medidas contemplam a possibilidade de utilização de dicionário e de ferramentas de tradução nos testes, a ponderação nos critérios de correção linguística e o benefício de sessões de apoio de Português Língua Não Materna, num bloco de 90 minutos semanais.

Nessas sessões de apoio, os alunos têm a oportunidade de exercitar atividades que contemplem as diversas competências linguísticas: oralidade (compreensão, produção e interação), escrita (compreensão e produção), leitura e gramática. Os documentos das *Aprendizagens Essenciais – Português Língua Não Materna* dos diversos níveis de proficiência linguística da Direção Geral de Educação e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas serviram de suporte à preparação das sessões de apoio. Emprega-se um conjunto de recursos áudio, vídeo, PowerPoints e de manuais, que se encontram disponíveis em diversas plataformas, como na Escola Virtual da Porto Editora. Além disso dos manuais, há fichas de trabalho em suporte de papel.

Na preparação das minhas aulas de apoio, produzi materiais específicos e delineei estratégias pedagógicas para cada nível de proficiência linguística. As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão já citadas contemplam diversas finalidades. Estes alunos beneficiam, também, de apoio pedagógico acrescido na disciplina de Português, como os seus colegas da turma. Por conseguinte, os alunos de PLNM têm um apoio específico, nesta área, o que lhes permite exercitar as competências com vista à aprendizagem da língua portuguesa. Já no apoio pedagógico acrescido para a aprendizagem do idioma da comunidade, os alunos são levados a consolidar os conhecimentos adquiridos na disciplina de Português.

Quanto à avaliação destes alunos, a mesma tem um caráter qualitativo, ou seja, nas sessões de apoio, faço a minha observação direta; corrijo exercícios; tomo notas, ficando eu com esses registos e, no fim de cada período, preencho um relatório, no qual coloco as menções qualitativas por aluno, nos vários desempenhos de cada domínio linguístico, de acordo com as adaptações dos descritores de desempenho das *Aprendizagens Essenciais*. Ainda no âmbito da minha prática letiva, e indo ao encontrado das ações gerais definidas para o quadriénio 2022-2026, concretamente: "6.6- Participar em concursos, projetos e atividades de enriquecimento curricular." e "6.8- Disponibilizar aos alunos projetos de enriquecimento curricular sendo de destacar: na área da formação e promoção do sucesso educativo, na área ligada ao ambiente, na área ligada ao desporto, na área das novas tecnologias, na área da leitura, na área da expressão plástica e na área da cidadania.", que se encontram no *Projeto Educativo de Escola*, divulguei as atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente projetos e clubes, existentes na Escola. Incentivei os estudantes à participação em atividades culturais e em concursos regionais, o que fez com que os alunos não só exercitassem a língua portuguesa, como se sentissem integrados e valorizados.

Conto dois casos concretos. No ano letivo transato, houve uma aluna do apoio de PLNM, do 7.º ano, que, por diversas vezes, produziu artigos de opinião para algumas edições do Suplemento "A tua vez", um suplemento do jornal *Diário de Notícias da Madeira*. Era uma situação que demandava muito esforço da aluna, assim como de uma orientação mais efetiva e presente do meu lado, devido às dificuldades que a aluna manifestava na língua portuguesa. Contudo, produziu artigos que viriam a ser publicados, sendo lidos por alunos e professores de todas as escolas do ensino básico e secundário da RAM. Era, por si só, um motivo aliciante para a aluna querer participar, ficando muito satisfeita, quando via um texto publicado no Suplemento, com o seu nome e a sua escola. Um outro exemplo, verificou-se com uma aluna do 10.º ano que tinha vindo há pouco tempo da Venezuela, sendo, pois, uma aluna de PLNM, a frequentar o apoio num horário diferente do meu. Como não a tinha no meu grupo de alunos de PLNM, aproveitei um momento da minha aula de Literatura Portuguesa para a incentivar a participar no concurso de Podcast, uma rubrica do Suplemento "Ponto e Vírgula, igualmente pertença do *Diário de Notícias*, mas destinado aos alunos do secundário, com o tema: "Um dia na minha vida de estudante". Dei-lhe a dica de apresentar uma abordagem mais geral, em que descrevia como é que tinha sido a sua de experiência de integração e adaptação na Escola, no Porto Moniz. Estes dois casos foram uma experiência muito interessante para ambas as alunas, que, posteriormente, estiveram presentes na cerimónia de entrega de prémios do "Ponto e Vírgula" e "A tua vez", que decorreu no dia 22 de maio, na Quinta Magnólia, no Funchal.

A formação contínua está integrada na minha prática profissional e, durante este ano letivo, fiz várias formações, entre as quais: "Diversidade Linguística e Cultural - Integração de alunos migrantes", tendo sido muito útil para o ensino de PLNM.

3.2. Até que ponto acha que é importante para a própria comunidade escolar a diversidade linguística e cultural destes alunos?

Se em termos gerais, a diversidade não constitui em si, um problema, embora obrigue a comunidade a aceitá-la, no caso específico do Porto Moniz, o processo de integração é facilitado para os madeirenses que tinham emigrado para a Venezuela, no século passado, e que agora regressam às origens com os seus descendentes e restantes familiares. Neste sentido, a Câmara Municipal do Porto Moniz aprovou, em janeiro de 2020, o programa "Integra +". É uma iniciativa desenvolvida pela autarquia, com vários planos de intervenção junto da população, entre os quais ajudar os imigrantes adultos na aprendizagem do português.

Além disso, no diagnóstico atual da Escola, apresentado no *Projeto Educativo de Escola*, um dos pontos fortes identificados é precisamente: "5.1.16- A escola apresenta um ambiente que integra uma diversidade cultural e socioeconómica.". Por isso, estes alunos e as suas famílias vêm contribuir para o aumento da população do concelho do Porto Moniz, proporcionando o desenvolvimento económico e social da localidade. A troca de experiências culturais é muito salutar. Permite, nomeadamente, dar a conhecer a

gastronomia de cada país e o modo como se vivem as tradições em épocas festivas como o Natal.

3.3. Quais os desafios experienciados e como foram superados?

Poderá haver alguma discrepância entre o ano de escolaridade frequentado no país de origem e aquele em que o aluno é posicionado à chegada a Portugal, mais precisamente à Madeira. Esta situação acentua-se precisamente pela falta de domínio da língua portuguesa. A situação implica que os alunos tenham dificuldade em acompanhar as matérias das várias disciplinas. Sugere-se a implementação de um período prévio de adaptação que permita uma transição mais suave e a consequente redução de constrangimentos decorrentes de dificuldades linguísticas e culturais.

O facto de ter, numa mesma sessão, alunos com diferentes níveis de proficiência linguística exigiu alguma destreza na preparação e na implementação de atividades. O trabalho de equipa a nível do Conselho de Turma é fundamental, por visar uma integração eficaz traçada para o sucesso escolar. O português é a língua de escolarização dos alunos e é utilizada nas diversas disciplinas, assim como no recreio, portanto, dentro e fora da Escola. O maior desafio é valorizar as aprendizagens progressivas para que a integração dos alunos migrantes seja real. No ano letivo transato, um aluno de PLNM do 5.º ano não transitou, apesar de se esforçar por conhecer e aprender português, nomeadamente pelas pesquisas, pela utilização de ferramentas de tradução e por leituras no clube de leitura. O aluno encontrava-se inscrito neste clube, beneficiando de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Contudo, apresar de todas estas práticas, que decorriam na Biblioteca da Escola, e que o aluno frequentava de forma assídua, concluiu-se que necessitava de mais aprofundamento na aprendizagem, precisando de repetir o ano. A aprendizagem da língua de acolhimento é um passo, mas não é o único para o sucesso escolar. Há que encarar esta experiência pela positiva e como uma oportunidade de o aluno poder vir a alcançar o sucesso de uma forma mais plena e efetiva.

Experiência no Ensino Universitário

Idalina Camacho, enquanto docente com formação em Português/ Francês e mestrado na área do ensino do Português como Língua não Materna, tem estado, ao longo dos anos, a trabalhar na Universidade da Madeira nesse âmbito, ganhando sensibilidade para diversas questões relacionadas com a aprendizagem do português por falantes não nativos. Esta experiência é diversa em função das turmas e dos estudantes. A Universidade da Madeira recebe muitos estudantes Erasmus e as turmas são, a nível de nacionalidades, bastante heterogéneas.

Os cursos duram um semestre letivo. Em cada semestre, são abertas três turmas, uma para cada nível de proficiência, níveis esses que seguem os descritores do QECR. Os níveis A1 e A2 são os mais frequentados; por isso, são disponibilizados em ambos os semestres. O nível B1 ocorre, geralmente, no 1.º semestre, e o nível B2, no segundo.

A turma de nível A1 é composta maioritariamente por estudantes em mobilidade Erasmus. As suas origens são diversas. Porém, predominam os alunos oriundos de países como República Checa, Polónia e Itália, cujas universidades têm convénios com a Universidade da Madeira. Cada grupo tem um limite máximo de 25 alunos e, rapidamente, ficam completos, sobretudo, no 1.º semestre. Integram, também, estes grupos, estrangeiros residentes na Madeira, que buscam na aprendizagem da língua uma forma de integração mais eficaz na comunidade local. São, muitos deles, seniores, que fixaram na ilha a sua residência secundária. Procuram a pacatez da ilha e um clima mais apetecível que aquele de onde vêm, sobretudo nos meses de inverno. São, na sua generalidade, provenientes do Reino Unido, dos Estados Unidos da América, mas também da Polónia, da Rússia, da Ucrânia e até do Bangladesh.

A turma de nível A2 integra muitos alunos provenientes da Venezuela, em especial lusodescendentes. No entanto, também inclui alunos provenientes de Espanha e Itália. É condição necessária para a integração neste grupo, que estes estudantes dominem já algumas habilidades linguísticas a nível da compreensão, oral e escrita. Por vezes, também há estudantes que frequentaram anteriormente o nível A1 e pretendem dar continuidade ao aperfeiçoamento da língua.

As turmas de B1 e B2 são sempre compostas por alunos que já conhecem a língua portuguesa com algum à-vontade e que procuram aprofundar habilidades linguísticas a nível da pronúncia, das expressões idiomáticas e da correção escrita. São sobretudo habilidades com foco na produção, oral e escrita. Isso é algo que se espera neste nível de aprendizagem, sendo o A de iniciação, o B implica uma continuação e um desenvolvimento.

Como promove a integração de alunos migrantes na sua turma/escola?

O apoio faz-se sobretudo a nível linguístico, com aulas que enfocam, por um lado, as habilidades de comunicação necessárias no dia a dia do aluno, e por outro, nas trocas culturais, porque a informação sobre a diferença é essencial para a perceção do outro. A reflexão sobre o assunto e a valorização da diversidade (linguística e cultural) são eixos essenciais para o bom entendimento entre os povos. Uso, recorrentemente, ferramentas tecnológicas que possam ajudar na aprendizagem da nova língua que é o português: aplicativos de tradução; dicionários *online*, especialmente aqueles que disponibilizam áudio. Recomendo e disponibilizo material audiovisual de entretenimento, como vídeos do YouTube, quer voltados para o ensino do português (português europeu), quer vídeos de músicas com as respetivas letras, facilitadores da compreensão auditiva e da pronúncia, assim como facilitadores da fixação [39] de estruturas específicas da língua em aprendizagem. Faculto, ainda, dados sobre lugares de interesse para os estudantes como museus, espaços de arte e de convívio. Estas estratégias visam mostrar a cultura

[39] Sobre o fenómeno "There's a song stucking in my head", consultar obras como: Byron, Tim *(2021). Why that song is stuck in your head*, In, https://scholars.uow.edu.au/timothy-byron/publications ou Murphey, Tim (1990). The Song Stuck in My Head Phenomenon: a melodic din in the LAD?. *System*, 18 (1) 53-64.

portuguesa no seu geral e a cultura madeirense no particular. Crio o banco de imagens, que são projetadas em contexto de sala de aula sempre que tal se verifique necessário porque ilustram os conteúdos em aprendizagem. Incentivo à leitura de material autêntico, como jornais, revistas, panfletos, cartazes (estes materiais geralmente possibilitam maior envolvência dos alunos e a, consequente, maior eficiência na aprendizagem da língua). Sintetizo os conteúdos em PowerPoint para mais fácil organização das temáticas a reter. Promovo, sempre que possível, pequenas saídas em grupo, para assistir, por exemplo, a uma peça de teatro ou para visitar um local de interesse cultural e/ ou etnográfico.

Para monitorizar a progressão dos alunos, são realizadas avaliações contínuas, que vão desde apresentações orais em sala de aula, redações escritas enviadas por *e-mail* ou apresentadas também na sala. Essa monitorização faz-se, igualmente, pela observação direta das atividades propostas e realizadas em sala de aula (contemplando o grau de dificuldade evidenciado pelos alunos, a maior ou menor envolvência nas discussões e nos temas abordados, as questões e as dúvidas suscitadas, …). Esta monitorização entra na ideia de integração do estudante na comunidade, pois o *feedback* é essencial para que este se sinta acolhido e valorizado.

Até que ponto acha que é importante para a própria comunidade escolar a diversidade linguística e cultural destes alunos?

A integração destes alunos na comunidade local leva ao enriquecimento cultural e ao desenvolvimento de competências interculturais. O convívio com falantes de outras realidades linguísticas estimula e incrementa a aprendizagem de novos idiomas. A presença de várias culturas num mesmo grupo, geralmente, leva à organização de eventos multiculturais, convívios e apresentações da cultura do outro: essa interação permite o melhor entendimento do conceito de "cultura" e esse maior entendimento possibilita a aceitação e até a adoção de novos padrões de comportamento, que, por sua vez, conduzem à redução de preconceitos e estereótipos entre os alunos e, consequentemente, entre as várias comunidades. Incrementam inovação e criatividade, não só a nível das escolas, mas também a nível da economia local, trazendo iniciativas diversificadas e momentos inusitados. A interação de pessoas de diferentes culturas pode criar redes de contacto extremamente eficientes na preparação para a internacionalização em matéria de mercados de trabalho. São muitos os relatos de alunos que comprovam estas afirmações, não cabendo, contudo, aqui, apresentá-los.

A consequência maior da diversidade aceite será um mundo cada vez mais interconectado, não só virtualmente, mas também, e sobretudo, no espaço físico, onde se estabelece a diversidade linguística, social e cultural dos "diversos" cidadãos. Aporta uma nova dinâmica à comunidade – ideias novas criam oportunidades em vários sentidos. Uma comunidade linguística e cultural diversa torna os seus elementos mais fortes, mais ricos, porque o convívio e a partilha de experiências tira-nos da nossa zona de conforto, gerando empatia. São apresentadas diferentes perspetivas de SER e ESTAR em comunidade. Só isso, já é um ganho.

Quais os desafios experienciados e como foram superados?

O principal desafio é o da superação da barreira linguística. Surge a questão da pertinência, ou não, de se recorrer a uma língua "franca", como o inglês. Talvez, num primeiro momento, esse recurso seja eficaz, mas quanto baste, pois sou apologista de que o discurso do professor, na língua de aprendizagem, é também ele, um recurso pedagógico. Um outro desafio será o de construir e manter um senso de coesão e de pertencimento entre alunos de diferentes origens. Mitigo, na medida do possível, as barreiras emocionais e sociais – dando suporte àqueles alunos que lidam com problemas económicos e de integração social.

A escassez de recursos didáticos multilingues é também um desafio a ser contornado. Existem, cada vez mais, no mercado, materiais em papel direcionados para o ensino do português a falantes de outras realidades linguísticas. Contudo, nem sempre são acessíveis aos alunos em termos de custos. Recorde-se que muitos deles chegam com uma mão cheia de nada e têm de recomeçar do zero: isto no caso de emigrante que fugiram de situações económicas e políticas complexas. Cabe-me, enquanto docente, criar e disponibilizar conteúdos, através das plataformas digitais que estiverem ao meu alcance, sobretudo, aqueles que sejam de acesso gratuito e que contemplem também a componente da oralidade. Para essa criação de conteúdos, sobretudo os conteúdos multimédia (como a edição de vídeos, e não só…), falta-me alguma formação, que tento reduzir, frequentando, sempre que possível, pequenos cursos na área das tecnologias.

A formação em sociodidática é também de extrema relevância para quem ensina uma língua "estrangeira". A comprová-lo, atente-se nesta citação de Joaquim Dolz (2024: 445):

> Interesso-me pelos aspectos sociolinguísticos que têm uma influência no ensino das línguas e, por isso, gosto do termo Sociodidática das línguas, pois acredito que toda didática é fundamentalmente social. No entanto, insisto sobre os fatores, como o estatuto das línguas, a proximidade ou a distância entre elas, as representações, os preconceitos, o nível de conhecimento de uma língua quando se está aprendendo outra, esses tipos de fatores, que como vocês sabem, foram mais estudados na aprendizagem de línguas estrangeiras ou línguas segundas, mas que, do ponto de vista mais geral, são importantes para ver como se desenvolve a linguagem. E a linguagem não é uma única língua, mas a relação com as diferentes línguas que se aprendem.

São, assim, muitos os desafios que se colocam a um professor de língua estrangeira, como se me colocam a mim. A criatividade e a disponibilidade de cada um marcará a diferença. A necessidade de formação será extensiva aos restantes docentes e até à comunidade em geral: entender as múltiplas valências associadas à vinda em massa de imigrantes numa comunidade local é de suma importância para o convívio pacífico e salutar.

Alguns resultados obtidos manifestam-se de diversos modos, como, por exemplo, muita participação e envolvência dos alunos em todas as atividades, mas, sobretudo, nas atividades de campo. A gratidão pela experiência do(s) curso(s) é genuína. O reforço do sentimento de pertença à comunidade, por força de um maior conhecimento, torna-se

evidente. Regra geral, os alunos apreciam todas as atividades envolvendo o conhecimento da língua, mas destacam tudo o que se relaciona com o conhecimento da cultura e da comunidade local. A aprendizagem da língua manifesta-se na aprendizagem da cultura. Em suma, a necessidade de conhecer o outro é notória, talvez pela consciência de que é conhecendo que se pode criticar e, depois, adotar ou não comportamentos diferentes, ou seja, positivos, de aceitação e integração.

5.Conclusão

Seja qual for o nível de ensino em que se situa o migrante – aqui contámos com dois, o pré-universitário (2.º e 3.º Ciclos da Educação Básica) e um Curso Livre em ambiente universitário – a língua é o motor da sua integração na ilha da Madeira. Ficou comprovado através de experiências de um ensino que tende para a valorização da diversidade linguística e cultural. Para este tipo de ensino, várias são as entidades que se preocupam com o PLNM e diversas são as ferramentas que vão surgindo. Vejam-se, por exemplo, as seguintes: AIMA e o seu *Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira*, a Direção Geral de Educação e as *Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM*) para os níveis A1, A2 e B1 ou a *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*, a Associação de Professores de Português e a *Reflexão da APP sobre o perfil docente para PLNM*.

A Madeira recebeu muitos emigrantes da Venezuela e seus descendentes. Acolheu, em várias vagas (sobretudo quando iniciou a guerra na Ucrânia), um número considerável de ucranianos e outras comunidades eslavas. Há um grupo de asiáticos, desde há muito, que veio com as chamadas "lojas dos chineses" e os restaurantes chineses. É preciso dizer que, pelos restaurantes, se vão reconhecendo e identificando as diferentes culturas e línguas na Madeira, sobretudo no Funchal, onde além do restaurante chinês, há o japonês, o indiano, o nepalês, etc. O facto de haver turistas sazonais e residentes estrangeiros, além de "nómadas digitais", faz com que, numa mesma sala de aula, haja diferentes nacionalidades. Na aprendizagem da língua portuguesa falada quotidianamente no seio da comunidade, vão manifestando dificuldades de pronúncia, em que a Fonética exigirá algum treino.

É sabido que a aprendizagem se faz progressivamente. O empenho docente, que se testemunhou nas duas experiências, não é suficiente porque necessita do esforço, da vontade, da colaboração e da dedicação de quem aprende. Pela experiência que se tem, os alunos asiáticos e eslavos são muito esforçados e trabalham, mais do que a oralidade, a vertente escrita. Nas pronúncias iniciais vão ficando marcas, que, com o tempo, e se o aprendiz ainda é criança ou um jovem/ adulto aplicado, se apagam.

As estratégias de bem-estar dos alunos são fundamentais, sobretudo nos primeiros níveis de aprendizagem. As escolas podem promover visitas às instalações escolares, abertas aos pais e à restante família (avós e irmãos, por exemplo). Nas festividades escolares, as trocas culturais são bem-vindas e podem partilhar-se iguarias de diferentes países, para contribuir para a integração acolhedora. Todos aprendem com todos. O material bilingue pode, em certos casos, ajudar, mas, noutros, não será recomendado. A

consulta de dicionário (bilingue/ monolingue), referida na primeira experiência, pode ser benéfico para a aprendizagem, assim como a tradução de certas provas escritas. Na segunda experiência, ficou comprovado que a língua é a base da integração e da aceitação da diferença que o outro é e traz consigo. A constituição do grupo-turma através da participação em eventos culturais constitui-se como uma mais-valia.

O trabalho esforçado de quem ensina é recompensado com a aprendizagem real dos alunos migrantes que vão ganhando, através da competência linguística, ferramentas para alcançarem a cidadania plena. Vieram de fora, mas vão ficando cada vez mais dentro da comunidade. Eram E e passaram a I, ou seja, vieram do exterior (E) e, agora, progressivamente, vão ficando cada vez mais no interior (I) da comunidade madeirense que os vai assimilando e onde se vão integrando, com a sucessão das gerações. Aprender a língua portuguesa, ficou demonstrado, é a base da integração na comunidade de acolhimento. O português é PLNM e, portanto, LÍNGUA DE ACOLHIMENTO.

Referências

AIMA. 2024. Plano Estratégico para a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira. https://aima.gov.pt/media/pages/documents/5080088730-1718377757/plano-estrategico-aprendizagem-de-portugues-como-lingua-estrangeiramarco-2024.pdf (24 agosto, 2024)

Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM), nível A1 (2018), Direção Geral de Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/PLNM/plnm_a1_ff.pdf (23 agosto, 2024)

Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM), nível A2 (2018), Direção Geral de Educação. (https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/a2_plnm.pdf (22 agosto, 2024)

Aprendizagens Essenciais de Português Língua Não Materna (PLNM), nível B1 (2018), Direção Geral de Educação, nível B1. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/Consulta_Publica/b1_plnm.pdf (29 agosto, 2024)

Associação de Professores de Português. 2024. *Reflexão da APP sobre o perfil docente para PLNM*. https://app.pt/reflexao-da-app-sobre-o-perfil-docente-para-plnm/ (28 agosto, 2024)

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*: Aprendizagem, Ensino, Avaliação. Porto: Asa.

Direção-Geral da Educação. 2024. *Inclusão de alunos migrantes em meio educativo*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/EBasico/PLNM/inclusao_de_alunos_migrantes_em_meio_educativo.pdf (25 agosto, 2024)

Direção Regional de Estatística. 2024. População e indicadores demográficos, por município, 2023. https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/popcondsocpt/demografia-pt/demografia-quadros-pt/send/151-demografia-quadros/17878populacao-e-indicadores-demograficos-por-municipio-em-2023-2pdf.html (27 agosto, 2024)

Dolz, Joaquim. 2024. Entrevista com Joaquim Dolz: um percurso pela historicidade dos gêneros, a engenharia didática, a sociodidática e o ensino do oral. https://www.researchgate.net/publication/384749266_Entrevista_com_Joaquim_Dolz_um_percurso_pela_historicidade_dos_generos_a_engenharia_didatica_a_sociodidatica_e_o_ensino_do_oral (21 agosto, 2024)

Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz: Caracterização do meio. https://escolas.madeiraedu.pt/ebspmoniz/Aescola/Carateriza%C3%A7%C3%A3odoMeio/tabid/1883/Default.a spx (28 agosto, 2024)

Fischer, Glória, *et al*. 1989. *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
Galisson, Robert. 1979. *Lexicologie et Enseignement des Langues (Essais Méthodologiques)*. Paris : Hachette.
Moniz, Ana Isabel & Helena Rebelo. 2008. Plurilinguismo na Universidade da Madeira: Um Caso de Multiculturalismo. Escallier, Christine & Nelson Veríssimo (Org.), Educação e Cultura: *Actas do II Colóquio do Departamento da Ciências da Educação da Universidade da Madeira e do VII Colóquio Internacional da Sociedade Europeia de Etnografia da Educação*, 2006, 79-197. Funchal: Departamento da Ciências da Educação da Universidade da Madeira.
Plano Anual de Escola – Ano Letivo 2023-2024, Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz. https://escolas.madeira.edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=WJp2HWEwk60%3d&tabid=3644 (29 agosto, 2024)
Projeto Educativo da Escola 2022-2026, Escola Básica e Secundária com Pré-Escolar e Creche do Porto Moniz. https://escolas.madeira-edu.pt/LinkClick.aspx?fileticket=_evFtKQfrVQ%3d&tabid=1885 (25 agosto, 2024)
Quadro europeu comum de referência para as línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (2001), Conselho da Europa, Lisboa, Edições ASA.

A FORMAÇÃO DE LEITORES:ENSINO DE LEITURA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

READER TRAINING: TEACHING READING IN THE LITERACY CYCLE

Dileta Loureiro de Camargo
CMEB Moreira Cabral, UNIVAR, Centro- Universitário do Vale do Araguaia, Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil
diletadg@hotmail.com

Jackeline da Silva Sirqueira Souza
CMEB Moreira Cabral, UNIVAR, Centro- Universitário do Vale do Araguaia, Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil
jackejean@outlook.com

Vania Cristina dos Santos Moraes
CMEB Moreira Cabral, UNIVAR, Centro- Universitário do Vale do Araguaia, Barra do Garças, Mato Grosso, Brasil
vdossantosmoraes@gmail.com

Resumo
Este artigo tem como tema leitura e o desenvolvimento da formação de leitores no ciclo da alfabetização. Partiu-se de um questionamento: de que maneira a prática pedagógica utilizada na escola tem contribuído para a formação de leitores? Para a análise deste processo de formação, foi utilizado um questionário que teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, buscando dar respostas às indagações desta pesquisa. O objetivo deste estudo é verificar estratégias pedagógicas que contribuem no processo de formação de alunos leitores, de modo a oportunizar a aprendizagem por meio da leitura significativa e prazerosa. Seguindo o foco do que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa, que é o desenvolvimento de alunos leitores na escola, destaca-se a formação continuada dos professores que fortalece a prática Pedagógica no ambiente escolar.

Palavras-chave: Formação de Leitores; Leitura; Ciclo da Alfabetização.

Abstract
This article focuses on reading and the development of training players in literacy cycle. Left is a question: how the pedagogical practice used in the school has contributed to the formation of readers? For the analysis of this training process, a questionnaire that had a qualitative and quantitative approach, seeking to respond to inquiries of this research was used. The aim of this study is to investigate strategies that contribute in the formation of readers, students in order to create opportunities for learning through meaningful and enjoyable reading. Following the focus of what determines the National Curriculum Parameters of the Portuguese language, which is the development of readers students in school, there is the continuing education of teachers that strengthens the pedagogical practice at school.

Keywords: Reader Training; Reading; Literacy Cycle.

1. Introdução

Na alfabetização, a leitura e a escrita são formas de linguagens que possibilitam a expressão, comunicação e criatividade. Nesse processo a leitura é uma atividade indispensável para a vida do ser humano, como fonte de informação na construção do conhecimento promovendo descobertas do mundo. Enquanto o aluno aprende a ler, ao mesmo tempo estará desenvolvendo e reforçando a interação e a sociabilidade. O gosto pela leitura é adquirido aos poucos em um longo processo de prática e de atividades significativas, formando leitores para atuar na sociedade do futuro.

É necessário buscar práticas e métodos pedagógicos aliados a educadores que tenham interesse na formação de leitores. É preciso aguçar nos alunos o prazer pela leitura, despertando a sua autonomia e livre expressão. Nesse momento é fundamental o papel do professor, sendo este, o responsável por orientar e acompanhar o desenvolvimento das crianças nesse período da sua vida escolar. São eles agentes principais nesse processo, enquanto leitor e mediador, pois são indivíduos que tem em suas mãos outros indivíduos e o principal espaço para a leitura acontecer é a escola. Diante do exposto, justifica-se a importância desta pesquisa que buscou dar respostas aos questionamentos, uma vez que esta, parte de uma hipótese: de que maneira a prática pedagógica utilizada na escola tem contribuído para a formação de leitores? Sabe-se que um dos principais problemas na educação da atualidade é a dificuldade que os alunos têm de ler, interpretar e produzir textos. Este é o desafio constante não só dos professores da disciplina de Língua Portuguesa, mas de toda as demais áreas do conhecimento.

Um dos maiores desafios que os professores do ciclo da alfabetização enfrentam é conseguir despertar em seus alunos o hábito e o prazer pela leitura. É visível a necessidade de estimular nas crianças o gosto pela descoberta dos livros e do mundo encantado que se esconde entre suas páginas. A leitura e interpretação são essenciais para o desenvolvimento do ser humano, porem há uma grande defasagem de leitores comprometidos e estimulados nas salas de aula. Este estudo teve como objetivo identificar estratégias pedagógicas que contribuem no processo de formação de alunos leitores na etapa de alfabetização.

Constatou-se o interesse por parte dos educadores quanto à necessidade de refletir a prática pedagógica direcionada às crianças na etapa da alfabetização. A sociedade mudou, a escola mudou, a educação mudou. Diante de tantas transformações o profissional docente precisa modificar também suas práticas educativas, adequando-as à realidade.

2.Formando Leitores no Ciclo da Alfabetização

De acordo com Alves (2000) para que uma criança ou adolescente desperte o prazer pela leitura, é preciso ler e gostar do que está lendo. Para isso é necessário serem estimulados em uma ação conjunta a família, a escola e os professores. São mediadores e agentes se interpondo na promoção de alunos leitores.

> Penso que, de tudo o que as escolas podem fazer com as crianças e os jovens, não há nada de importância maior que o ensino do prazer da leitura. Todos falam na importância de alfabetizar, saber transformar símbolos gráficos em palavras. Concordo. Mas isso não basta. É preciso que o ato de ler dê prazer (Alves 2000: 61).

De acordo com Grossi (1990) um aspecto relevante das histórias infantis é o poder mágico que é dado aos personagens que criam de outras realidades e vivem em outros mundos. As palavras criam mundos novos e aguçam a imaginação, por isso elas resistem ao passar dos tempos. Ao ler ou ouvi-las, recriam todo o universo de magia e encantamento descrito.

> A leitura de histórias infantis é um contato essencial com textos escritos. Elas encerram um interesse particular para as crianças e envolvem elementos fecundos para sua iniciação sobre o que é ler e escrever. As histórias são, por excelência, forjadoras de imagens mentais (Grossi 1990: 84).

De acordo com os PCNs (1997), ao desenvolver o processo em sala de aula, é fundamental que as instituições de ensino tenham consciência da importância da leitura para o desenvolvimento sociocultural das crianças e adolescentes. Tendo consciência de que a leitura deve ser um hábito, que proporcione prazer e lazer, é interagir com o seu meio, fazendo o uso da mesma.

> Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, leitores preparados e práticas de leituras produtivas. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano (Brasil 1997: 41).

Com base em Antunes (2007), mesmo que as crianças ainda não saibam ler, quando ouvem o professor lê textos escritos em voz alta, elas ficam atentas, o que lhes proporciona acolhimento e afeto. Da mesma forma quando esta é feita pelos pais, pela família, ela ouve atentamente interagindo com a história e os personagens, precipitandose em hipóteses com resultados significativos, fortalecendo o desenvolvimento da linguagem, resultando em um grande efeito sobre noções da língua escrita que contribuirá para sua alfabetização.

> Quando o professor lê em voz alta, prende a atenção da criança e, ao comentar o texto lido e conversar com ela, faz com que a própria exploração do texto leve a criança a se concentrar no que está acontecendo, nas situações que lhe vão sendo apresentadas, estimulando-a a expressar seus pensamentos e a colocar suas dúvidas (Antunes 2007: 24).

De acordo com o Ministério da Educação, a alfabetização é um dos assuntos centrais, quando se trata de educação. Os governos federais estaduais e municipais estabelecem meta, em que todas as crianças devem estar plenamente alfabetizadas até oito anos de idade. A formação continuada ofertada aos professores (pacto) ocorreu, com

intuito de dar maior clareza e precisão sobre o que fazer, como fazer, para quem fazer. Isso, para assegurar o direito às crianças dos seis aos oito anos de idade a alfabetização, e garantir que até o terceiro ano do Ensino Fundamental, os alunos tenham o domínio básico da leitura e da escrita.

> A Educação Básica empreende seu trabalho político-pedagógico em busca de garantir o direito à alfabetização de crianças dos seis aos oito anos de idade, pois a linguagem constitui o sujeito na interação social. Para isto, é necessário proporcionar-lhes vivências e experiências de oralidade, leitura e escrita que envolvam seu mundo físico, social, cultural, a partir das quais possam compreender e produzir textos orais e escritos variados e de qualidade, de diferentes gêneros textuais, com diversas finalidades, com vistas à sua participação autônoma em variadas esferas de interação social (Brasil 2012: 36)

Para Zilberman (2007) a leitura é um mundo e o professor deve identificar-se como leitor, ser entusiasta dos livros, transmitindo esse gosto aos alunos, investigando o que eles gostam de ler. É um momento difícil, pois, as crianças rejeitam a leitura por confundir com o livro escolar e a obrigação de aprender. Cabe ao professor quebrar esse gelo, dar a chave que abre as portas do universo permitindo que seja informada, autônoma e dona do destino de sua própria vida.

> [....] a premissa é a de que o professor seja um leitor. Não apenas um indivíduo letrado, mas alguém que, com certa frequência, lê produtos como jornais, revistas, bulas de remédio, histórias em quadrinho, romances ou poesias (Zilberman 2007).

De acordo com Antunes (2007), o ato de ler na escola deve começar pelo professor, e eles em sua vida quando alunos, não vivenciaram a leitura terão dificuldades em formar leitores. Há grande quantidade de professores que mesmo ciente do dever de ler, do seu compromisso na formação de alunos leitores, sentem essa dificuldade e reconhecem.

> Portanto, o trabalho de leitura na escola deve começar pelo professor, para que ele, o professor, se aproxime do livro, vença suas dificuldades pessoais, amplie seus conhecimentos e cultive o gosto pela leitura e pelas atividades com livros de leitura (Antunes 2007: 31).

De acordo com o Ministério da Educação sinaliza que a literatura promove a socialização e contribui para desenvolver capacidades de interpretação, contribuindo com o saber dos leitores, favorecendo uma apropriação do sistema de representação da língua escrita. A sala de aula como ambiente alfabetizador, favorece as interações entre as áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, interagindo com a diversidade de gêneros textuais que circulam em diferentes ambientes sociais, para que dessa maneira as crianças possam compreender e produzir textos orais e escritos.

> No que diz respeito a garantir a alfabetização, na perspectiva do letramento, às crianças, no tempo de 600 dias do Ciclo de Alfabetização, é preciso assegurar-lhes que se apropriem do sistema de escrita alfabética, cujo conhecimento é requisito para a realização de atividades de compreensão e produção de textos orais e escritos com autonomia, ou seja,

> sem a ajuda de leitores / escritores mais experientes. Isso demanda experiências curriculares planejadas, dinâmicas e interdisciplinares (Brasil 2012: 37).

De acordo com Freire (1989) o professor tem em suas mãos uma preciosa ferramenta que pode possibilitar o desenvolvimento intelectual e pessoal de seus alunos. Porém, é preciso dar condições para que esse aluno desenvolva hábitos de leitura espontânea, pelo simples prazer da leitura:

> [...] o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador, anular a sua criatividade e sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (Freire 1989:13).

De acordo com Fiorin (2004) grande parte da aprendizagem e do estudo de qualquer disciplina depende da leitura de textos, ou seja, compreender as informações nelas contidas, o que não depende apenas da capacidade de decifrar as palavras, mas também do conhecimento geral de mundo. Aí a necessidade de se trabalhar uma leitura contextualizada e interdisciplinar, pois ler, escrever e interpretar são tarefas amplamente complexas.

> A leitura é uma atividade permanente da condição humana, uma habilidade a ser adquirida desde cedo e treinada em suas várias formas. Lê-se para entender e conhecer. Lê-se por sonhar, viajar com a imaginação. Lê-se por prazer e curiosidade. Lê-se para aprender e ficar informado. Lê-se para questionar e resolver problemas. Sendo a mais geral das habilidades, a leitura acaba determinando o sucesso ou fracasso na vida escolar (Fiorin 2004: 03).

Para Lajolo (1986) a importância de o professor ser um leitor assíduo e crítico, aumenta as chances de instigar seus alunos a também serem bons leitores. Essa constatação ressalta a importância do papel do professor diante dos seus alunos e o compromisso social que o profissional da educação tem em suas mãos.

> Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas (Lajolo 1986: 53).

O professor deve manter-se atualizado, bem informado não apenas sobre as ocorrências e fatos do mundo, mas principalmente em relação aos conhecimentos pedagógicos e as novas tendências educacionais. A formação continuada não descarta a necessidade de uma boa formação inicial do profissional, mas para os que já atuam por muito tempo ou há pouco, faz-se necessário um aperfeiçoamento da profissão, vivenciando novas experiências, novas pesquisas para que tenham uma nova visão sobre o "pensar a escola", devido ao avanço das tecnologias e as exigências da sociedade.

A formação continuada deve conscientizar o professor de que todo o material que disponibiliza não é uma receita para solucionar os problemas, é preciso compreender que

a teoria e a prática andam de mãos dadas, ou seja a teoria propicia a compreensão e a prática, possibilita o aprendizado com significado.

3.Metodologia

Nessa pesquisa a análise de dados teve uma abordagem qualitativa e quantitativa, uma vez que os questionários utilizados propiciaram a aquisição de dados das duas naturezas. No aspecto qualitativo foi possível analisar as respostas dos professores e na redução quantitativa foi possível fazer uma análise do que determina a Lei dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), da Língua Portuguesa quanto a formação de leitores na escola, o incentivo à leitura, e o objetivo da formação continuada dos professores para o exercício da prática Pedagógica.

De acordo com Cervo e Bervian (2002) a pesquisa é uma atividade voltada para solução de problemas teóricos ou práticos utilizando processos científicos. Gil (2010) assevera que esta é realizada quando se tem um problema e não há informações para solucioná-lo e, por isso, é desenvolvida mediante os conhecimentos disponíveis e utilização de métodos e técnicas de investigação científica.

Vale ressaltar que o estudo contou com uma revisão bibliográfica sobre o assunto ora em questão, bem como consultas à legislação no que se refere especialmente ao Bloco Pedagógico de Alfabetização.

Um dos principais objetivos de uma pesquisa bibliográfica é colocar o cientista em contato com o que foi produzido sobre determinado assunto, inclusive por meio de conferências (Marconi & Lakatos 2005). Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador, conhecer o debate acerca do assunto que se propõe, conforme aponta Gil (2010) a principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

A investigação contou com 04 (quatro) professoras que atuam efetivamente no bloco pedagógico de uma Escola da rede municipal de ensino, na cidade de Barra do Garças-MT. Para a coleta de dados utilizou-se como instrumentos básicos o questionário o qual propiciou captar o sentido, a interpretação e as concepções que estes sujeitos dão ao tema proposto. Inicialmente realizou-se o contato com a Coordenação Pedagógica da Escola por meio de ofício, solicitando a autorização para a realização do questionário junto aos docentes. Após a liberação, procedeu-se com o questionário em datas previamente marcadas.

A escolha pelas professoras do ciclo da alfabetização, se deve ao fato de que estes já passaram por várias etapas de formação no Pacto – Alfabetização na Idade Certa e além disso, encontram-se habilitadas para o exercício da docência na Educação Infantil e Anos Iniciais. O roteiro do questionário contemplou dados sobre a formação acadêmica, tempo de exercício na docência, contribuição da escola para o desenvolvimento de sujeitos leitores, as práticas pedagógicas utilizadas na escola, bem como o programa de formação de professores alfabetizadores.

Diante do exposto, seguem as discussões dos dados coletados, tendo em vista os fatos que puderam contribuir para a investigação da configuração da formação de leitores

no ciclo da alfabetização do Ensino Fundamental em uma Instituição de Ensino da rede Municipal.

4.Análise de Dados Coletados, Resultados, Resultados e Discussões

Os dados da pesquisa realizada, seguem buscando dar respostas aos questionamentos iniciais, os quais incluem a maneira da prática pedagógica utilizada na escola, no sentido de identificar se esta, contribui para a formação de leitores.

De acordo com os resultados, foi possível observar que todos os professores possuem licenciatura em Pedagogia, com experiência há mais de oito anos. Apenas uma professora atua no curso há menos de cinco anos. Trata-se, portanto de um resultado favorável, tendo em vista que a experiência docente é um fator indispensável no processo de ensino e aprendizagem. No contexto dessa discussão fica visível que o corpo docente possui formação inicial compatível com a sua atuação profissional.

A Resolução de 15 de maio de 2006 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura, define "docência" como: Ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, constituído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Os professores foram indagados sobre a maneira como a escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores. Os resultados obtidos afirmaram que a escola desenvolve projetos de leitura, possui biblioteca para empréstimo de livros aos alunos e ainda com leitura deleite em sala de aula. Esse resultado revela que de fato a escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos leitores, e que o ensino da leitura está estreitamente relacionado ao fazer pedagógico. Portanto, fica claro que a responsabilidade dessa formação é do próprio professor, bem como de todos que buscam pela qualidade no ensino.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o objetivo principal do ensino de Língua Portuguesa é o domínio da linguagem, e dentro disso está o ensino da leitura. Para o domínio de uma competência leitora, é fundamental que as instituições de ensino tenham consciência da importância da leitura para o desenvolvimento sociocultural das crianças e adolescentes.

Em relação ao tipo de texto que trabalha em sala de aula, todos os professores responderam que trabalham com diversos gêneros textuais, para que possam interpretar e identificar a finalidade dos mesmos. Quando são levados em consideração os diversos tipos de leitura que permeiam o mundo e não apenas a leitura escrita, percebe-se que os primeiros estão presentes na vida do ser humano desde muito cedo.

De acordo com Costa (2007) conclui que o trabalho com os gêneros em sala de aula não deve ser reduzido aos aspectos formais, uma vez que eles não são determinados só pela forma, mas também pela função, pelo suporte, pelo contexto em que circulam e, sobretudo, pela ação de linguagem que efetivam nos contextos sociais em que ocorrem.

> Se os gêneros se caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que concretizam nos diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados na sala de aula de maneira funcional. Isso significa trabalhar com o objetivo de que os alunos aprendam a usá-los (Costa 2007: 24).

Os professores foram indagados de que maneira intervém junto aos alunos na compreensão e interpretação dos textos lidos. Assim, três professoras responderam que esta intervenção ocorre através de leitura deleite, oral e escrita, e outra, informou que procede com uma proposta recheada de interpretação, leitura, recortes e montagem de pequenos textos, socialização dos textos lidos, momento em que, segundo ela, "deixamos a criança entender, com uma ajudinha sobre o que ele compreende".

Ao serem indagados se a prática pedagógica utilizada pela Escola garante que até o terceiro ano do Ensino Fundamental 100% dos alunos tenham o domínio básico da leitura, uma professora afirmou que sim, e três responderam que é em parte.

A alfabetização é a base da vida escolar. O professor é a peça principal no processo da alfabetização, e o desafio de alfabetizar na idade certa, tem como principal objetivo garantir que todas as crianças brasileiras até oito anos sejam alfabetizadas plenamente. Há registros de que no Brasil, tem professores alfabetizadores com formação incompleta, precária e sem oportunidades de participar de cursos de formação continuada (Brasil 2012).

Os professores foram indagados se há na rede de ensino municipal, um programa estruturado e permanente de formação de professores alfabetizadores. Todos os professores afirmam que sim. Sobre este assunto, destaca-se a Resolução Normativa CME nº 1, de 3 de abril de 2013, que institui o Bloco Pedagógico de Alfabetização e Letramento no Sistema Municipal de Ensino de Barra do Garças-MT, e estabelece diretrizes para o seu funcionamento. A partir deste período, ficou evidente a necessidade do fortalecimento das práticas pedagógicas, incluindo o trabalho coletivo, no sentido de adequar o Projeto Político Pedagógico das Unidades de Ensino, às reais necessidades de aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere ao letramento.

Ao serem indagados se a escola implanta novas propostas, em consonância com a Secretaria de Educação, para solucionar problemas detectados quanto às metas de aprendizagem para cada ano do ciclo de alfabetização, todas as professoras responderam que sim. Uma respondeu que é a capacitação dos profissionais, e três informaram que é a avaliação diagnóstica.

Mesmo com a diminuição do índice de analfabetismo no Brasil, e o aluno permanecendo por mais tempo na escola, os resultados das avaliações (Prova Brasil, Ana entre outras) não são satisfatórias, nos deparamos com crianças concluindo o ciclo da alfabetização sem o domínio básico de leitura (BRASIL 2012).

Ao serem indagados sobre a análise dos resultados de alfabetização, leitura e escrita, bem como os indicadores de avaliação externa disponíveis em seu Estado ou em âmbito nacional, como, por exemplo, a Prova Brasil, todas as professoras responderam que sim, consideram importante a Prova Brasil, Provinha Ana, pois estas identificam as falhas e promovem prática de melhorias.

Entendemos que, é preciso cada vez mais, envolver o professor em ações de reflexão sobre as práticas pedagógicas buscando desta forma a construção do conhecimento, tornando possível uma nova pedagogia coerente com o atual momento e necessidades do contexto escolar.

5.Conclusões

O presente trabalho buscou, através de pesquisas de teóricos na área da alfabetização, entender o processo pelo qual o discente aprende a ler e a importância da leitura para a sua vida. Procurando dar respostas ao questionamento inicial, de que maneira a prática pedagógica utilizada na escola tem contribuído para a formação de leitores. Compreendendo assim o papel da escola e do professor neste processo.

A escola e os educadores devem aperfeiçoar a prática da leitura como elemento fundamental na construção do saber, elencando dentro do currículo um tempo considerável para exercê-la. A leitura é uma competência necessária que precisa ser desenvolvida e o professor é o mediador deste processo, com uma pedagogia consciente que leva os educandos da leitura das letras para a leitura do mundo.

Dessa forma, uma criança que desenvolveu na sua vida escolar a competência da leitura terá condições de entender o mundo que a cerca bem como transformar a sua realidade.

Referências

Alves, Rubens. 2000. Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação. (4.ª ed). São Paulo: Loyola.

Antunes, Walda de Andrade. 2007. Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com a literatura infantil. São Paulo: Global/Circuito Campeão.

Brasil. 1997. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: 1.ª a 4.ª série – Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF, v.1.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. 2006. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Brasil. 2012. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Elementos Conceituais e Metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília.

Cervo, Amado Luiz & Pedro Alcino Bervian. 2002. *Metodologia científica*. (5° ed). São Paulo: Makron Books.

Costa Val, Maria da Graça, Else Martins dos Santos, Lúcia Fernanda Pinheiro Barros, Luciana Mariz, Lucinéia Cristina Rezende & Maria José Francisco de Souza. 2007. Produção escrita; trabalhando com os gêneros. Ceale/FaE/UFMG. Belo Horizonte - MG.

Freire, Paulo. 1989. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Autores Associados: Cortez. http://forumeja.org.br/files/A_importancia_do_ato_de_ler.pdf. (05 de junho, 2016).

Fiorin, José Luiz. 2010. *Elementos de análise do discurso*. (12° ed). São Paulo: contexto, Atlas.

Grossi, Esther Pillar. 1990. *Didática da alfabetização: Didática do nível pré-silábico*. (8° ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lajolo, Marisa.1986. O texto não é pretexto. In Zilberman, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas* (6ª ed). Porto Alegre: Mercado Aberto.

Marconi, Marina de Andrade & Eva Maria Lakatos. 2005. *Fundamento de metodologia cientifica.* (6° ed). São Paulo: Atlas.

Zilberman, Regina. 2007, agosto 20. Para que a juventude leia mais. Entrevista publicada em agosto, 2007. *Nova escola*. https://novaescola.org.br/conteudo/953/entrevista-com-regina-zilberman (13 de junho, 2016).

A IDEOLOGIA NA LINGUAGEM EM *OS HOMENS DE BARRO*, DE ARIANO SUASSUNA

IDEOLOGY IN THE LANGUAGE OF *OS HOMENS DE BARRO*, BY ARIANO SUASSUNA

Ana Maria Wertheimer
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil
ana.wertheimer@pucrs.br
ORCID:0000-0002-0987-2599

Claúdio Primo Delanoy
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Brasil
claudio.delanoy@pucrs.br
ORCID: 0000-0002-8015-5349

Resumo

Na construção dialógica de um texto literário, Bakhtin afirma que, ao utilizar as suas próprias palavras para reproduzir o discurso das personagens, o narrador confere um grau de subjetividade à narrativa. No embate entre discursos, tanto o narrador quanto as personagens constituem-se dialogicamente por meio de enunciados concretos situados social e historicamente. Por meio da leitura da peça *Os homens de barro*, de Ariano Suassuna, este trabalho tem por objetivo evidenciar a intersubjetividade de um discurso constituído por diálogos e rubricas, em que o leitor, mesmo sem a participação (ou a intervenção) de um narrador, deva compreender o pensamento ideológico que perpassa o texto. As discussões de *Marxismo e filosofia da linguagem*, de 1929, constituem a base para uma proposta de atividade em que os alunos serão desafiados a compreender a função ideológica da linguagem no texto de Suassuna e a reproduzi-la em um texto narrativo. Nesse âmbito, recorremos aos conceitos de relações dialógicas, enunciado concreto, exotopia, excedente de visão, signo ideológico, reflexão e refração do signo e acentuação como base de análise da peça. O foco está situado no poder ideológico do discurso, capaz de ressignificar objetos do mundo, bem como os posicionamentos das personagens em relação aos outros e a si mesmos.

Palavras-chave: Mikhail Bakhtin; Ariano Suassuna; narrador; discurso direto.

Abstract

In the dialogic construction of a literary text, Bakhtin states that, by using his own words to reproduce the characters' discourse, the narrator confers a degree of subjectivity to the narrative. In the clash between discourses, both narrator and characters constitute themselves dialogically through concrete statements that are situated socially and historically. Through the reading of the play *Os omens de barro* (The Clay Men), by Ariano Suassuna, this article aims to highlight the intersubjectivity of a discourse constituted by dialogues and headings, in which the reader, even without the participation (or intervention) of a narrator, must understand the ideological thought that permeates the text. The discussions of *Marxism and the Philosophy of Language*, from 1929, constitute the basis for a proposed activity in which students will be challenged to understand the ideological function of language in Suassuna's text and to reproduce it in a narrative text. In this context, we use the concepts of dialogic relations, concrete utterance, exotopy, surplus vision, ideological sign, reflection and refraction of the sign and accentuation as a basis for analyzing the play. The focus is on the ideological power of discourse, capable of (re)signifying objects in the world, as well as the positions of the characters in relation to others and to themselves.

Keywords: Mikhail Bakhtin; Ariano Suassuna; narrator; direct speech.

1 Introdução

Este trabalho tem como tema a análise dialógica do discurso de vertente bakhtiniana e o ensino. Por meio da leitura da peça *Os homens de barro*, de Ariano Suassuna, temos por objetivo evidenciar a intersubjetividade de um discurso constituído por diálogos e rubricas, em que o leitor, mesmo sem a participação (ou a intervenção) de um narrador, seja capaz de compreender o pensamento ideológico que perpassa o texto.

As discussões de Bakhtin (2014) em *Marxismo e filosofia da linguagem* constituem a base para uma proposta de atividade em que os estudantes serão desafiados a compreender a função ideológica da linguagem em um texto constituído majoritariamente por discurso direto e a reproduzi-la em um texto narrativo. Nesse âmbito, recorremos aos conceitos de relações dialógicas, enunciado concreto, exotopia, excedente de visão, signo ideológico, acentuação, reflexão e refração do signo como base para a análise da peça. O foco está situado no poder ideológico do discurso, capaz de ressignificar objetos do mundo, bem como os posicionamentos dos personagens em relação aos outros e a si mesmos. Tal modo de pensar vai direcionar nossas discussões como eleição metodológica, pois, conforme nos afirmou o linguista Ferdinand de Saussure (1995), a linguagem é multifacetada, com ramificações em vários domínios da espécie humana, sendo assim impossível de ser tomada como objeto tal como ela é. Para Saussure (1995: 15), "bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto". Faz-se necessário, portanto, eleger um ponto de vista, determinar um domínio e criar um objeto de pesquisa.

Justificamos a nossa abordagem do texto *Os homens de barro* (Suassuna, 2023) em dois planos: no plano da teoria, evidenciando a necessidade de investigarmos os recursos que possibilitam a identificação da ideologia do discurso na leitura do gênero dramático; e no plano do ensino, percebendo a importância de uma prática calcada na concepção de linguagem que prevê a ideologia que perpassa o discurso, ou seja, a linguagem como criação a partir de um ponto de vista.

Para tanto, este trabalho divide-se em três partes: na primeira, que corresponde à segunda seção, associamos as considerações de Bakhtin ao texto do gênero dramático. Para tanto, contextualizamos a referida peça do dramaturgo Ariano Suassuna (2023), encenada pela primeira vez no ano de 1949, e apresentamos conceitos da teoria bakhtiniana como relações dialógicas, enunciado concreto, exotopia, excedente de visão, signo ideológico, acentuação, reflexão e refração do signo, que abordam a função ideológica da linguagem. A partir dessa análise, na terceira seção, é proposta uma atividade de compreensão leitora que oportunize aos estudantes (leitores) de hoje a busca da voz do outro, ou a ideologia do discurso, a fim de ressignificar objetos e o ponto de vista das personagens e do texto em si. Na quarta seção, apresentamos nossas considerações sobre o quanto o contexto e a visão de mundo são fundamentais para a percepção da ideologia na (da) linguagem para a construção do sentido de um texto constituído por diálogos (discurso direto) e rubricas, sem a presença de um narrador.

2. O discurso do outro

Na obra *Marxismo e filosofia da linguagem,* publicada em 1929[40], Bakhtin (2014: 127) apresenta a língua como um fenômeno social, que se fundamenta na interação verbal realizada através da enunciação. O diálogo, na perspectiva bakhtiniana, pertence à esfera da linguagem, ou seja, não se limita à comunicação oral entre pessoas, mas abrange "toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja" (2014: 127), incluindo, nesse conjunto, a prosa romanesca.

Para Bakhtin (2014: 127), o romance constitui "um elemento da comunicação verbal" e a sua condição dialógica corresponde a, no mínimo, dois tipos de interação: uma com os leitores que o analisam e criticam, e outra "com intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto de mesmo autor como de autores diferentes" (2014: 127). No texto escrito, "o autor faz as perguntas e dá as respostas" (2014: 147), suplementando ideias ou antecipando possíveis objeções de seu leitor. Todo discurso escrito, portanto, faz parte de uma discussão ideológica em grande escala à medida que representa uma resposta a um discurso anterior e, simultaneamente, comenta e prevê potenciais reações a um discurso posterior.

Vale ressaltar que, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, Bakhtin (2014) contrasta o discurso literário com textos não-literários, a saber, os discursos retórico, judicial ou político. Para os textos não-literários, o uso do termo "autor" corresponde ao escritor real do texto; para a prosa romanesca, porém, Bakhtin (2014) diferencia a figura do autor e a do narrador da obra, afirmando que a voz do outro é expressa "pelo aparecimento de um narrador que substitui o autor propriamente dito" (2014: 157).

Bakhtin introduz termos como "autor-criador" e "autor como um ser humano" (Bakhtin 1981: 253) e trata esse tema na conclusão do ensaio *Forms of time and the chronotope*, adicionada, em 1973[41], ao texto original de 1937-1938. Para o teórico russo,

> nunca devemos esquecer isso, nunca devemos confundir – como foi feito até agora e ainda é feito – o mundo representado com o mundo fora do texto (realismo nato); nem devemos confundir o autor criador de uma obra com o autor como um ser humano (biografia ingênua) [...] Todas essas confusões são metodologicamente inadmissíveis (Bakhtin 1981: 253, tradução nossa)[42].

[40] Conforme relata a linguista Marina Yaguello na análise introdutória de *Marxismo e filosofia da Linguagem* (Bakhtin, 2014), o teórico russo contrai osteomielite e fica impossibilitado de trabalhar regularmente, fato esse que pode justificar a assinatura da obra por V.N. Volochínov na ocasião de sua primeira publicação, em 1929. Somente em 1970, a obra foi reconhecida legalmente como sendo de autoria do célebre filósofo russo. Morson e Emerson (2008), no entanto, atribuem a Volochínov a autoria da obra por dois motivos: Bakhtin não é marxista e no mesmo ano em que *Marxismo e filosofia da linguagem* foi publicada, sob a autoria de Volochínov, *Problemas da arte criativa de Dostoiévski* foi publicada e assinada por Bakhtin. "Como então se pode afirmar que Bakhtin publicou sob o nome de seus amigos porque essa era a única maneira que ele tinha para entrar no prelo?" (Morson; Emerson, 2008: 127). Para fins deste trabalho, e por entender-se que Volochínov pertence ao Círculo de Bakhtin, assume-se que Bakhtin seja efetivamente o autor de *Marxismo e filosofia da linguagem*.

[41] Essa informação consta em Beaton (2015:82).

[42] *We must never forget this, we must never confuse – as has been done up to now and is still often done – the represented world with the world outside the text (native realism); nor must we confuse the author-creator of a work with the author as a human being (naive biographism) […] All such confusions are methodologically impermissible* (Bakhtin, 1981b: 253).

A pergunta que norteia esta pesquisa surge a partir da compreensão de textos que, a rigor, não dispõem de um contador de histórias, de um narrador. É o caso do gênero dramático que, segundo o *Dicionário de estudos narrativos* (Reis, 2018), pode ser lido e encenado sob o signo da narratividade devido a componentes como personagens e ações, não apresentando, entretanto, um narrador formal. A ausência de um narrador "não impede que uma história seja contada, ainda que eventualmente à custa de ambiguidades ou mesmo omissões", afirma Reis (2018:17).

Embora não exista uma voz que relate a história, "a progressão de uma ação dramática pode ser apreendida pelo funcionamento da *elipse*, associada à experiência narrativa do leitor ou espectador" (Reis 2018: 97, grifo do autor). Para analisarmos a necessidade de preenchimento de elipses na leitura do gênero drama, escolhemos como material de pesquisa a peça *Os homens de barro*, escrita em 1949, pelo intelectual e escritor brasileiro Ariano Suassuna (1927-2014). Embora compreensível, a ideologia do discurso é certamente mais acessível aos leitores que tenham conhecimento da história do massacre da Pedra Bonita (ou Pedra do Reino), ocorrido em 1838, em São José do Belmonte, no Sertão de Pernambuco, a aproximadamente 500 km da capital Recife.

O massacre da Pedra Bonita constitui um trágico evento da história de Pernambuco, que, surpreendentemente, tem relação com a morte do rei de Portugal D. Sebastião, no ano de 1578, na batalha de Alcácer Quibir, em Marrocos. Em consequência do desaparecimento do Rei, surge o movimento sebastianista que consistia na crença de que o monarca haveria de voltar para salvar o seu país que passava por uma crise de sucessão. No caso do sertão nordestino, três séculos mais tarde, os sebastianistas eram cidadãos de São José do Belmonte que acreditavam na volta de D. Sebastião para salvar os pobres e injustiçados da região. Os sebastianistas brasileiros confiavam que o rei português surgiria em um local onde havia (e há até hoje) duas pedras altas e paralelas, em formato de torres, medindo mais de 30 metros cada. De acordo com Fontana (2004), os crentes formaram um arraial no local das pedras e essa comunidade passou a ser contestada e condenada pela Igreja e pelos fazendeiros da região, que contavam com o apoio da polícia para desarticulá-la. Em maio 1838, o líder do arraial convence os seus seguidores de que D. Sebastião retornaria após as pedras serem lavadas com sangue, dando início a um massacre que durou 3 dias e resultou na morte de mais de 80 pessoas, entre as que foram efetivamente sacrificadas e as vítimas do confronto com os soldados, segundo Fontana (2004).

Esse evento foi registrado pela literatura em obras do escritor José Lins do Rego e do dramaturgo e romancista paraibano Ariano Suassuna. Este publicou, em 1949, a peça *Os homens de Barro* e, vinte anos mais tarde, o romance *A Pedra do Reino*, ambos apresentando o massacre da Pedra como o fio condutor da história. Para além das obras literárias, na década de 90, Suassuna atuou como secretário da Cultura do estado de Pernambuco e construiu em Pedra Bonita um santuário com 12 imagens sacras que, assim como as obras literárias, contribui para eternizar na memória o dramático episódio e, de acordo com Fontana (2004), para devolver um caráter turístico a um lugar que ainda hoje assombra o imaginário dos moradores daquela região.

A escolha da peça de Suassuna para ser com trabalhada em turmas de Ensino Médio justifica-se por, pelo menos, três motivos: (1) o caráter interdisciplinar da atividade,

uma vez que envolve a leitura de uma obra do gênero drama que dialoga com elementos da Bíblia (a passagem dos irmãos Caim e Abel), da Arte Clássica (as intervenções do coro, típico da tragédia grega, intercaladas ao longo do texto) e, principalmente, da História, abordando temas da monarquia portuguesa e da história do Brasil do século XIX; (2) o resgate de um fato histórico pouco conhecido e divulgado na região sul do Brasil, o massacre da Pedra, que serve para, além de informar, desenvolver uma interpretação e intervenção crítica da realidade, conforme prescrito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (3) a formação do leitor crítico por meio da identificação do caráter ideológico que, na perspectiva bakhtiniana, perpassa todo o discurso.

Para além das referências à Religião, à Arte Clássica e à História, *Os Homens de Barro* traz uma crítica social e política que deve ser inferida pelo leitor (ou espectador) da peça: uma crítica à passividade e permissividade de pessoas que se deixam levar por líderes perversos e opressores. Uma atividade de compreensão leitora da peça deve apontar para o leitor o caminho que o leve a inferir o caráter ideológico do discurso sem a orientação de um narrador.

Na perspectiva bakhtiniana, "o autor faz as perguntas e dá as respostas" (Bakhtin, 2014:147), acrescenta ideias e antecipa possíveis objeções de seu leitor. Todo discurso escrito, portanto, consiste em uma grande discussão ideológica que se dá em duas esferas: na produção do texto, entre o autor e suas ideias, e na compreensão leitora, entre o texto e o seu leitor. Para fins deste trabalho, centramo-nos na segunda esfera e buscamos, em Bakhtin, conceitos relacionados à busca do caráter ideológico do texto.

Os dois primeiros conceitos que podem contribuir para este estudo são o excedente de visão e a exotopia. Segundo Bakhtin (2014), o autor-criador de uma obra literária (que não corresponde ao autor-pessoa) conhece mais sobre a narrativa do que os próprios personagens. Trata-se do excedente de visão e conhecimento que possui aquele que conta a história; ele posiciona-se fora dos limites do vivido pelas personagens, contemplando aquilo que somente pode ser percebido em uma posição exotópica, ou seja, fora do mundo das personagens.

Outro conceito central de Bakhtin em sua análise marxista da linguagem é a função ideológica do signo. Bakhtin (2014) argumenta que todo signo é ideológico, reflete e refrata uma realidade exterior e, portanto, não é neutro. As palavras *pedra*, *barro* e *sangue* adquirem, na obra de Suassuna (2023) *Os Homens de barro*, sentidos de caráter ideológico que não podem ser menosprezados pelo leitor. São eles: sacrifício, pecado e vida, respectivamente[43]. O teórico russo (2014) contrasta os conceitos de signo e palavra, afirmando que o signo, ainda que se apoie "nas palavras e [seja] acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical" (Bakhtin, 2014:38), apresenta um sentido subjetivo, diferente do sentido denotativo da palavra.

O enunciado concreto (ou enunciação), segundo Bakhtin (2014), corresponde à unidade mínima da comunicação discursiva, abrangendo duas faces indissociáveis: uma verbal e uma extraverbal. As duas faces articulam-se no enunciado e, desse modo,

[43] O sentido de pedra, barro e sangue no texto de Suassuna: "Bento: Não quero mais estas pedras! Não posso mais. Não fico mais aqui: minha força não é a força da pedra" (Suassuna, 2023: 59). "Abel: [...] a Pedra é insensível ao nosso esforço e ao nosso sofrimento" (Suassuna, 2023: 38). "Ezequiel: É preciso destruir seu sangue, livrá-lo da lama da terra!" (Suassuna, 2023: 70).

corroboram a ideia de que todo signo é constitutivamente ideológico e social e seu sentido está atrelado ao contexto no qual o enunciado está inserido. Para Bakhtin (2014) esse contexto deve ser identificado pelo leitor por meio duas operações: a reflexão e a refração. Embora sejam processos inseparáveis e simultâneos no âmbito do signo, a reflexão diz respeito à menção ao objeto no mundo, ao passo que a refração revela um posicionamento sobre tal objeto, uma avaliação. Assim, inexiste a possibilidade de um enunciado neutro, pois os signos inevitavelmente designam o objeto ao mesmo tempo em que o avaliam (bom, ruim, verdadeiro, falso, amigável, ameaçador etc., sem necessariamente recair em posições antagônicas tais como exemplificamos, mas sempre há uma avaliação do objeto).

Há ainda um conceito bastante relevante para a interpretação textual apresentado por Bakhtin (2014): o acento de valor ou a acentuação. Trata-se de uma orientação valorativa que possibilita a construção de diferentes sentidos a um mesmo segmento linguístico. Essa orientação valorativa pode ser estabelecida pela entonação (tom amistoso, autoritário, irônico etc.) atribuído pelo narrador (ou pelas rubricas, no aso do gênero drama) às diferentes situações discursivas.

Embora não necessitem ser abordados com os alunos de ensino médio sob um ponto de vista teórico, esses conceitos devem ser familiares ao professor ao elaborar a atividade de compreensão leitora com vistas a levar o aluno à construção do sentido do texto. Nossa proposta é exercitar nos estudantes a compreensão do signo ideológico, que extrapola o signo linguístico (tal como uma palavra que tem tal significado na língua). Os estudantes deveriam ser capazes de interpretar um enunciado relacionando-o com não- ditos no discurso, como os elementos extraverbais de tempo, espaço, relações hierárquicas entre personagens, ideologias sociais dominantes, por exemplo, que orientaram a criação do enunciado verbal e nele se manifestam. No entanto, para que esses fatores sejam perceptíveis, os estudantes devem superar a leitura restrita de uma frase gramatical e conceber o enunciado como uma resposta a outros enunciados, relacionados dialogicamente.

A ideia de enunciados como respostas é a base das reflexões bakhtinianas, não unicamente como a contraparte de um diálogo face a face, mas também como resposta a uma demanda individual, coletiva etc. Por essa razão, podemos afirmar que a obra de Suassuna representa uma resposta do autor para questões políticas, religiosas, culturais ali presentes. Nosso ideal é que os estudantes reconheçam tal perspectiva.

3. A leitura de um texto dramático

O conceito de atividade de leitura, que, segundo Cerqueira é diferente do exercício de compreensão leitora[44], tem-se sido amplamente discutido por teóricos especialmente da área da educação e da linguística, conscientes dos desafios referentes à formação do leitor diante dos atrativos proporcionados pela tecnologia. Na polêmica relação entre o tempo dedicado à leitura e o tempo gasto na Internet, Colomer (2007:104) reconhece que se lê

[44] Seguindo a orientação de Cerqueira (2010), a noção de exercício, no âmbito da leitura, corresponde a perguntas que se detêm a aspectos formais do texto lido, limitando o trabalho de compreensão a informações disponíveis na superfície do texto, que não exigem inferência ou interpretação. O conceito de atividade, por outro lado, implica uma forma relacional entre o texto e o conhecimento prévio do leitor, que parece ultrapassar o espaço da sala de aula.

"mais do que nunca, mas o que se lê e para que se lê está longe de corresponder à literatura e a seus possíveis benefícios". Para essa autora, a leitura exige não apenas habilidades específicas e muita prática, mas também tempo, solidão e concentração, condições que parecem não compatíveis com o perfil das gerações mais novas.

A sala de aula, portanto, deve oportunizar ao estudante o desenvolvimento de estratégias de leitura que, segundo Megassi (2010), compreendem perguntas cujas respostas sejam de nível textual, inferencial ou interpretativo. As perguntas do nível textual exigem que o leitor busque as respostas no texto, demonstrando compreensão, organização frasal e não um simples pareamento das informações da pergunta com a localização da resposta. As perguntas de respostas inferenciais levam o aluno a estabelecer inferências sobre o que lê, refletindo sobre o texto e buscando resposta fora dele. As perguntas de respostas interpretativas têm o texto como ponto de partida, instigando o estudante a produzir um texto opinativo (uma resposta pessoal) sobre o tema do texto lido, possibilitando a intervenção do conhecimento prévio do leitor.

O texto de Suassuna (2023), *Os homens de barro*, é centrado no líder da comunidade, Elias, e em seus dois filhos, Adauto e Abel. O pai e seu filho mais velho têm a certeza de que as pedras devem ser esculpidas a fim de libertar o anjo, ou o rei, que libertará o seu povo. Pela fadiga do trabalho nas pedras e por desacreditar no prometido milagre, Abel decide abandonar o arraial com Joana, mulher que havia sido amante de Adauto, e que agora se relacionava com Abel. Antes da partida de Abel e Joana, Adauto mata o irmão, na busca de que o sangue do sacrifício banhará a pedra e libertará o anjo.

Mesmo responsabilizando a Pedra pela morte do irmão Abel, Adauto parece arrepender-se e decide deixar o arraial na companhia de Joana. Vendo-se pressionado pelos irmãos Ezequiel e Bento, Elias revela ao filho o seu segredo: ele é pai de Joana e a mãe dos três filhos é a esposa de Bento que os abandonou ao chegarem no Reino da Pedra. O trabalho na pedra nada mais é do que um sacrifício na tentativa de redimir seus pecados. Ciente de que Abel recusara o pedido do pai para assumir a função de mestre do arraial e de que o irmão fugiria com a sua ex-amante, Adauto mata o seu irmão sob o pretexto de que as pedras devem ser lavadas com sangue para libertarem o anjo. Elias não permitirá que seu filho mais velho parta, e Joana, determinada a deixar aquele lugar, mata Elias sem ter consciência que matou seu próprio pai. A história, portanto, traz os pecados da cultura ocidental: traição, incesto e parricídio.

Propomos, primeiramente, uma atividade de pré-leitura apresentando uma contextualização histórica, social e política dos fatos nos quais a peça de Suassuna faz referência, ou seja, o massacre da Pedra Bonita. O objetivo é motivar os alunos à leitura do texto e fazer com que percebam a peça como uma resposta (um acabamento estético) dada por Suassuna àquele evento histórico. Não é nosso propósito apresentar exemplificações de planos de aula, mas sim buscar na teoria aqueles fundamentos que subjazem os processos educativos. Devido à sua extensão, a leitura do texto é dividida em três partes [45] e intercalada por perguntas de respostas textuais, inferenciais e

[45] A primeira parte encerra-se quando Abel informa ao pai que deixará o arraial em companhia de Joana (página 53 do livro de 2023, 5 ed.). A parte dois termina no momento em que Adauto mata o irmão (Suassuna, 2023:84). A terceira parte, a mais longa, apresenta o desfecho da história.

interpretativas.

O roteiro de leitura é constituído de perguntas que serão respondidas oralmente pela turma. O roteiro de leitura tem a função de guiar a atenção dos alunos quanto à presença de ideologias nos enunciados da obra, bem como as relações dialógicas presentes com outros discursos, notadamente com a Bíblia.

Apresentamos aqui dois exemplos de perguntas do roteiro, suas justificativas e respostas.

> Elias, após fazer uma oração, perguntou a seu filho Adauto quantas caixas de balas eles tinham e fala a seguir: "São suficientes e vão nos bastar. A estrada que sobe a Serra é estreita: assim, pode vir a Polícia inteira, os Soldados vão morrer de um em um. Não estamos fazendo mal a ninguém, portanto, a responsabilidade das mortes é deles. E o nosso pessoal?" (Suassuna, 2023:24). A partir desse trecho, mas relacionado ao enredo, responda: Como Elias interpreta a guerra iminente contra os policiais? Ele assume a responsabilidade? Por quê? Exemplifique com enunciados retirados do texto.

O objetivo desta questão é alertar os alunos para uma visão própria de Elias a respeito do conflito armado e das possíveis mortes dos soldados, segundo o enunciado "Não estamos fazendo mal a ninguém, portanto, a responsabilidade das mortes é deles" (Suassuna, 2023:24). Este enunciado, sob forma de uma asserção, tem uma entonação impositiva que tende a barrar opiniões contrárias. Elias busca apoio no discurso religioso para justificar sua ação e ao proceder assim justifica-se a si mesmo e aos outros. Ele constrói uma realidade própria e, pela sua autoridade frente a seus filhos, a impõe a eles. Do ponto de vista teórico, exploramos aqui as relações dialógicas constitutivas do enunciado, reflexão e refração dos signos ideológicos ("morte") e entonação.

> Ao longo de toda a obra o ato de esculpir a pedra está muito presente. Em um diálogo entre Abel, Joana e Elias, na página 49, a mulher diz a Elias "A vida também nos foi dada para que a vivêssemos", ao que Elias retruca: "Sim, a vida. Mas é preciso vivê-la do mais alto! E isto só é possível aqui, cortando as pedras. Os outros não são capazes disso! Por quê? Porque não têm força. Não têm coragem de enfrentar uma vida dura como a nossa. Minha família tem coragem! Eu, meus filhos, e você também, Joana!" A partir desse trecho, como você explica a concepção de trabalho para os personagens? Explique e exemplifique com enunciados retirados do texto.

O objetivo desta questão é evidenciar aos alunos que nem sempre há concordância entre sentidos dados às coisas do mundo, por exemplo, à vida e ao trabalho. São signos ideológicos que têm raízes em outros discursos. No trecho destacado, percebemos o forte vínculo com o discurso bíblico para a concepção de vida e de trabalho para Elias. Encontramos em Gênesis 3, 19: "Com o suor do teu rosto comerás o teu pão, até que voltes ao solo, pois da terra foste formado; porque tu és pó e ao pó da terra retornarás!" Deus institui o trabalho a Adão dá a ele a responsabilidade de seu sustento. A ideia de vida devotada a trabalho com esforço é adotada por Elias e questionada por Abel e por Joana. Nesta questão, exploramos os conceitos de signo ideológico, heterodiscursividade, relações dialógicas.

Após os alunos terem compreendido que a linguagem é ideológica, devem produzir um texto narrativo. Propomos que escolham um trecho que lhes tenha chamado a atenção

e o transforme em prosa, com as devidas modificações requeridas pelo gênero, ou seja, deve ter a presença de um narrador. O objetivo dessa atividade é trabalhar com as diferenças entre os gêneros drama e romance (prosa?). Espera-se que os alunos compreendam que o narrador, seja onisciente ou um dos personagens, igualmente revela ideologias nos seus enunciados pela maneira como narra o enredo ou mesmo quando apresenta ou caracteriza um personagem.

Após a produção textual, realizada em sala de aula, propomos um momento de apresentação e de discussão das produções, quando alertaremos a presença constante das relações dialógicas e de ideologias marcadas nos enunciados. A meta dessa atividade é sensibilizar o aluno para identificar os discursos que dialogam uns com os outros para a construção do sentido.

4. Considerações finais

Atividades de compreensão leitora com gêneros textuais variados são imprescindíveis para a formação do leitor. Este trabalho, com o intuito de relacionar conceitos da teoria bakhtiniana a um texto do gênero dramático, ou seja, um texto constituído por diálogos (discurso direto) e por rubricas, sem a orientação de um narrador, centrou-se na forma de como se estabelecem as relações entre o texto e o conhecimento prévio, a fim de proporcionar aos alunos uma compreensão mais ampla e aprofundada do texto.

Sem o suporte de um narrador que contextualize o fio condutor da história da Pedra do reino, o leitor estaria apto a inferir e interpretar aos temas da traição, incesto e parricídio que permeiam a história cujo eixo central é a liderança e opressão da figura paterna (Elias) que obriga os filhos a sacrificarem suas vidas no trabalho com as pedras, com o intuito de expiar seu próprio pecado.

Embora a motivação do massacre da Pedra do Reino do século XIX não tenha relação com o texto dramático de Suassuna, a contextualização histórica é muito significativo e deve fazer parte do conhecimento de mundo dos estudantes do ensino médio para a atividade de leitura de *Os homens de barro*. Estima-se que, cientes da história do massacre, os estudantes incluirão esse fato na sua produção textual (no seu relato de uma parte da história) por meio de um narrador digressivo que, no gênero dramático, não atua.

A inferência e interpretação da função ideológica da linguagem em um texto do gênero dramático é possível por meio das rubricas; porém, o conhecimento prévio do leitor, que, muitas vezes, na prosa romanesca é proporcionado pelo narrador da história, deve ser estabelecido antes da leitura ou da representação da peça a fim de oportunizar uma compreensão ampla e aprofundada. Cabe ao professor, portanto, oferecer aos alunos atividades de pré-leitura que viabilizem o conhecimento de temas relevantes para a construção do(s) sentido(s) do texto que será trabalho em aula de modo a qualificar a atividade leitura e, consequentemente, o desempenho e aproveitamento do aluno.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 1981 *The dialogic imagination*: four essays by M.M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press.

Bakhtin, Mikhail. 2014. *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem (16ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Cerqueira, Mirian Santos de. 2010. Atividade versus exercício: concepções teóricas e a prática da produção textual no ensino de língua portuguesa. Trabalhos em linguística aplicada, Campinas, v.49, n.1, Junho 2010. https://www.scielo.br/j/tla/a/WPS57kJcvZZDcYgqPJLwHJx/?lang=pt (15 janeiro 2025)

Colomer, Teresa. 2007. *Andar entre livros*: a leitura literária na escola. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global

Fontana, Monica, 2004. Sebastianismo em Pernambuco: memória dos movimentos da Serra do Rodeador e da Pedra do Reino. https://portcom.intercom.org.br/pdfs/104244627642445520103256149235606801 672.pdf (30 de novembro, 2024)

Morson, Gary Saul & Caryl Emerson. 2008. *Mikhail Bakhtin*: criação de uma prosaística. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Reis, Carlos. 2018. *Dicionário de estudos narrativos*. Coimbra: Almedina.

Saussure, Ferdinad de. 1995. *Curso de Linguística Geral* (20ªed.). São Paulo: Cultrix. Suassuna, Ariano. 2023. *Os homens de barro* (5ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

A ILUSTRAÇÃO DE UM DICIONÁRIO DE EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS: MEMÓRIA E NÃO-COINCIDÊNCIA

THE ILLUSTRATION OF DICTIONARY OF IDIOMATIC EXPRESSIONS MEMORY AND NON-COINCIDENCE

Patrícia Laubino Borba
Departamento de linguística, Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
patricia.borba.rodegher@gmail.com
ORCID: 0000-0001-5351-496X

Resumo

O presente trabalho se propõe a teorizar sobre a ilustração de dicionário. Para isso, analisaremos as imagens do Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas de Marcelo Zocchia, Editora Schaffer, 1999. O dicionário não tem definições, apenas as expressões idiomáticas que as ilustrações representam, ou seja, é um dicionário visual. Expressões idiomáticas são estudados pela fraseologia (subárea da lexicografia). São léxicos complexos que não podem ser decompostos, fazem parte da tradição cultural da língua e possuem sentido conotativo. É importante ressaltar que a ilustração de uma expressão idiomática possui várias dificuldades, pois é necessário um posicionamento lexicográfico. Deve-se escolher entre ilustrar o sentido conotativo, o sentido literal, a origem da expressão, além de outros sentidos que fazem parte da historicidade da expressão. As ilustrações do Pequeno Dicionário seriam, num primeiro momento, a materialização imagética do sentido denotativo das expressões idiomáticas. A partir da análise, percebemos que o efeito de sentido literal se desfaz. Isso devido a memória que reverbera outros discursos nas expressões idiomáticas. A memória é um conceito discursivo que nos mostra, face a um texto (que no presente trabalho seriam as ilustrações e as expressões idiomáticas), como ocorre a restauração de outros discursos. A análise do Pequeno Dicionário tem como objetivo o desenvolvimento de uma teoria do discurso a respeito da construção do dicionário ilustrado no campo da fraseologia. Concluindo, a análise nos mostra que a porosidade das expressões idiomáticas traz consigo a não-coincidência para a ilustração, até mesmo quando o idiomatismo é tratado na sua literariedade. A não-coincidência é um conceito enunciativo em que o dizer é confrontado por outros dizeres localmente.

Palavras-chaves: Dicionário; ilustração; expressões idiomáticas.

Abstract

The present work aims to theorize about dictionary illustration. To do so, we will analyze the images from *Pequeno Dicionário Ilustrado de Expressões Idiomáticas* by Marcelo Zocchia, Schaffer Publishing, 1999. The dictionary does not contain definitions, only the idiomatic expressions that the illustrations represent, meaning it is a visual dictionary. Idiomatic expressions are studied by phraseology (a subfield of lexicography). They are complex lexical items that cannot be broken down, are part of the cultural tradition of the language, and have a connotative meaning. It is important to emphasize that illustrating an idiomatic expression involves several challenges, as it requires a lexicographical approach. One must choose between illustrating the connotative meaning, the literal meaning, the origin of the expression, or other meanings that are part of the expression's historicity. The illustrations in the *Pequeno Dicionário* would initially be the visual materialization of the denotative meaning of idiomatic expressions. From the analysis, we notice that the effect of literal meaning dissipates. This is due to the memory that reverberates other discourses in idiomatic expressions. Memory is a discursive concept that shows us, when faced with a text (which in this work would be the illustrations and idiomatic expressions), how

the restoration of other discourses occurs. The analysis of the *Pequeno Dicionário* aims to develop a discourse theory regarding the construction of the illustrated dictionary in the field of phraseology. In conclusion, the analysis shows us that the porous nature of idiomatic expressions brings with it a non-coincidence in illustration, even when the idiomatic expression is treated in its literality. Non-coincidence is an enunciative concept in which the utterance is confronted by other locally situated utterances.

Keywords: Dictionary; illustration; idiomatic expressions.

Introdução

As ilustrações das expressões idiomáticas nos dicionários são importantes para compreender o idiomatismo. Por isso, estudaremos uma obra lexicográfica ilustrada, para entender como as relações discursivas se estabelecem na imagem. E a partir das noções de memória e não-coincidência, trabalhar a questão do funcionamento dessas ilustrações.

Iniciaremos com o conceito de expressão idiomática, que são léxicos complexos da língua, com sentido metafórico e que pertencem à tradição linguística e cultural. Elas "são unidades ricas da língua, totalmente procedentes do cotidiano das pessoas, sendo consagradas pelo uso." (Rodrigues 2010: 24).

As expressões idiomáticas são indecomponíveis, ou seja, constituem uma combinatória fechada, se apresentam como sintagmas complexos que não têm paradigmas.

A dificuldade de entendimento das expressões idiomáticas para os próprios falantes nativos está no fato de elas terem diferentes graus de idiomaticidade e "não são transparentes semanticamente, além de serem culturalmente marcadas" (Silva 2021: 401).

Os conceitos mais importantes da Análise do Discurso para o presente trabalho são a memória e a não-coincidência. A memória é um conceito discursivo que nos mostra, face a um texto (que no presente trabalho seriam as ilustrações e as expressões idiomáticas), como ocorre a restauração de outros discursos. A não-coincidência é um conceito enunciativo em que o dizer é confrontado por outros dizeres localmente. Analisaremos a não-coincidência nas imagens dos dicionários e nas expressões idiomáticas. Essa relação entre palavra e imagem que ocorre na ilustração dos dicionários nos ajuda a trabalhar o conceito de não coincidência na imagem. A não-coincidência foi formulada inicialmente apenas para palavras. Essa peculiaridade na ilustração nos permite analisar também o confrontamento entre as imagens e a não-coincidência.

O Pequeno Dicionário de expressões idiomáticas de Everton Ballardin e Marcelo Zocchio (1999) não tem definições, apenas as expressões idiomáticas que as ilustrações representam, ou seja, é um dicionário visual.

O dicionário de Ballardini e Zocchio trabalha a questão da literariedade das expressões idiomáticas, entendemos como literal a linguagem ordinária, convencional, que se contrasta com a linguagem poética (Vereza 2007: 23). O Pequeno Dicionário ilustra as expressões idiomáticas através de uma fotografia preta e branca, em que são representados os componentes lexicais das expressões, ignorando o fator metafórico dessas. Esse posicionamento lexicográfico dos autores do dicionário, a respeito da imagem que representa as palavras das expressões idiomáticas, mostra uma escolha de representar o sentido literal. A ilustração poderia representar tanto o sentido conotativo,

quanto a origem da expressão, além de outros sentidos que fazem parte da historicidade do idiomatismo.

Primeira Análise

Começaremos a análise com a expressão "pisar em ovos" que é apresentada em uma fotografia de um homem pisando em ovos. A literariedade das expressões idiomáticas, inventariadas pelo dicionário, nos traz à tona a imagem sendo construída tal qual as palavras da expressão. O sentido denotativo do idiomatismo demarca o que é mais íntimo na sua estrutura: sua constituição vocabular. Mas não significa que esses efeitos de sentido literal das imagens do Pequeno Dicionário não trazem consigo outros sentidos historicamente marcados. A sustentação da noção de memória está relacionada à "existência histórica do enunciado" (Courtine 1981:52). E podemos dizer que a memória também se sustenta na existência histórica da imagem. Como podemos ver na fotografia da expressão "pisar em ovos", a escolha dos autores por um homem na imagem, ao invés de uma mulher, nos remete a uma construção social específica vinculada à foto. O domínio da memória são enunciados/ilustrações que, apesar de não estarem presentes nas imagens estudadas, "estabelecem laços de filiação, gênese, transformação, continuidade e descontinuidade histórica" com essas imagens (Foucault 1969: 64). A memória, funcionamento restaurador de pré-construídos, elementos citados, relatos e discursos transversos que residem no interdiscurso, trabalha a imagem como um anzol que pesca o feminino faltante na ilustração estudada. A mulher não é silenciada pela imagem que constrói a versão do sentido literal do Pequeno Dicionário. Na ilustração, uma série de anzóis são lançados pela memória para pescar o sentido construído historicamente. "Pisar em ovos" faz parte da constituição discursiva feminina, diria que até mais que da masculina.

A imagem do Pequeno Dicionário e a imagem da internet do walk on eggshells mostram o funcionamento da memória. Na imagem da internet, versão inglesa de "pisar em ovos", a mulher aparece, mostrando um tipo de discurso diverso daquele apresentado pelo Pequeno Dicionário.

Figura 1



Fonte: Ballardin, Zocchio (1999: 17)

Figura 2



Fonte: easytonguebrasil.wordpress.com

Segunda Análise

Agora vamos estudar outra expressão idiomática. Na ilustração de “pau na máquina”, no Pequeno Dicionário, há um pedaço de lenha sobre uma máquina de escrever, ou seja, a imagem segue fielmente ao pé da letra da expressão idiomática. Outras imagens

na internet que também buscavam o sentido literal da expressão idiomática tinham interpretações diferentes da do Pequeno Dicionário. Em sua maioria, as outras imagens encenavam uma batida de um pedaço de pau em uma máquina, por exemplo, um computador. Um dos sentidos da palavra "pau" é surra, então poderia se interpretar literalmente "pau na máquina" como surra na máquina, sem estar se referindo ao sentido original: bater com um pedaço de pau na máquina a vapor.

Essa não-coincidência entre os "sentidos literais" apresentados pelas diferentes imagens vistas no Pequeno Dicionário e na internet, nos mostra uma não-coincidência entre as palavras e as coisas. Todas as imagens que nos referimos aqui buscavam a representação das coisas ditas na expressão idiomática e não o sentido metafórico da expressão. Parafraseando Authier-Revuz (2001), o que se encontra ao buscar o sentido literal das expressões idiomáticas é "o contínuo, as infinitas singularidades do real a nomear, que inscreve um "jogo" inevitável na nomeação" (idem: 23). A não-coincidência está na palavra "pau" da expressão idiomática, mas reflete nas ilustrações do sentido literal da expressão, através de uma dualidade de imagens que nomeiam a mesma expressão. Porém, no caso das obras pictóricas se quer colocar no real aquilo que nomeia uma expressão idiomática. A dualidade de reais que é representada nas fotografias é também uma não-coincidência.

Figura 3



Fonte: Ballardine, Zocchia (1999: 81)

Figura 4



Fonte: soportugues.com.br

Terceira Análise

Passaremos para outra expressão idiomática. Já na expressão idiomática "encher linguiça", a imagem surpreende por trazer traços do sentido metafórico, apesar de a proposta manter-se fiel a construir ilustrações com o sentido literal da expressão idiomática. A imagem é de um homem enchendo linguiça com bomba de bola. Ou seja, enchendo linguiça com ar, não remete ao sentido original da expressão, mas a ideia que o sentido metafórico traz de algo sem importância.

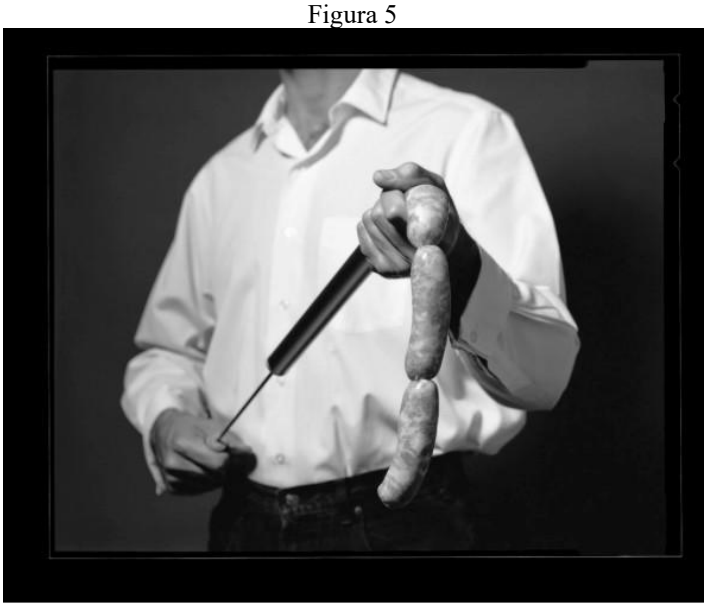
Há uma dupla não-coincidência ocorrendo aqui, a do discurso consigo mesmo e das palavras consigo mesmas. A primeira não-coincidência ocorre em relação ao sentido literal de "encher linguiça". Para Authier-Revuz, "toda palavra que, por se produzir no "meio" do já-dito dos outros discursos, é habitada pelo discurso outro" (idem: 22). Dessa forma, o sentido literal de "encher linguiça" é atravessado pelo seu oposto, o metafórico: assinalando entre suas palavras a presença estranha de palavras marcadas como

> pertencendo a um outro discurso, um discurso esboça em si o traçado - assinalando uma interdicursividade representada" - de uma fronteira interior/exterior. (Authier-Revuz 2001: 23).

As outras imagens na internet de "encher linguiça" apresentam o acréscimo de mais carne de linguiça. O único que apresenta o acréscimo de ar é o Pequeno Dicionário.

A não-coincidência entre a palavra consigo mesma, como nos ensina Authier-Revuz (2001), representa uma oposição contra "as abordagens "monossemeisantes", que reduzem a fenômenos lúdicos, ou acidentais, do lado da recepção, a dimensão de equívoco do dizer" (idem: 25). A ilustração do lema "encher linguiça" é uma não-coincidência pela bomba de ar no lugar de uma bomba de encher linguiça que demonstra uma nítida invasão do sentido metafórico no literal. A não-coincidência da ilustração está na imagem de uma bomba de ar que estabelece uma ruptura com o que se espera da obra pictográfica: uma bomba de encher linguiça.

Figura 5



Fonte: Ballardin Zocchio (1999: 11)

Figura 6



Fonte: espetinhodesucesso.com

Conclusão

O estudo do sentido denotativo das expressões idiomáticas é de grande importância, porque geralmente os dicionários de idiomatismo trazem ilustração do sentido literal do tema. Mas acreditamos mostrar com a análise que essas imagens apresentam sentidos outros em sua constituição. Na primeira análise realizada no presente trabalho, demos ênfase à questão da memória da falta produzida na ilustração. Na segunda análise, estudamos a não-coincidência que a ilustração representativa do sentido literal produziu. Na terceira análise, estudamos a invasão do sentido metafórico da expressão idiomática na ilustração.

Podemos estudar a não-coincidência e a memória nas imagens pela íntima relação entre lema e ilustração. Mas ao produzir as análises, percebemos ser possível trabalhar as não-coincidência apenas nas imagens, a partir de uma reteorização do trabalho de Authier-Revuz, porém isso é para um próximo estudo.

Referências

Authier-Revuz, Jacqueline. 1998. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
Courtine, Jean-Jacques & Jean-Marie Marandin. 1981. Quel objet pour l'analyse du discours? In *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille.
Foucault, Michel. 1969 [2004]. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
Rodrigues, Gislaine. 2010. Estudo sobre as expressões idiomáticas e o uso de dicionários especiais da língua portuguesa no Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Silva, Janaína Madeiro da & Elisa Duarte Teixeira. 2012. Expressões idiomáticas com temática alimentação: tradução e glossário de *Pepinos e Abobrinhas* de Márcio Alemão. *TradTerm* 21. 397–429.
Vereza, Solange Coelho et al. 2007. *Literalmente falando: sentido literal e metáfora na metalinguagem*. Niterói: Eduff.
Zocchio, M. 1999. *O pequeno dicionário de expressões idiomáticas*. São Paulo: Schaffer Editora.

"A IMPORTÂNCIA DO ATO DE LER": UMA OBRA QUE ARTICULA LITERATURA, ARTE E VIDA

"THE IMPORTANCE OF THE ACT OF READING": A WORK THAT ARTICULATES LITERATURE, ART AND LIFE

Eliane Aparecida Bacocina
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP Campus Salto, São Paulo, Brasil
elianeab@ifsp.edu.br
ORCID: 0000-0002-1281-9983

Resumo

O presente trabalho aborda e analisa a obra de Paulo Freire "A importância do ato de ler". Produzido no início da década de 1980, no período pós ditadura, para uma palestra sobre a importância e a amplitude da leitura, o texto tornou-se uma referência sobre a concepção de alfabetização defendida pelo autor, apresentando o conceito de leitura de mundo", tão utilizado após sua publicação. Para além do contexto geral da obra, o presente trabalho pretende lançar um olhar ampliado para o texto, observando sua natureza enquanto: literária, à medida que o autor relata sua experiência de forma poética e apresenta um estilo próprio, com palavras como "amolegar", "palavramundo", dentre outras expressões autorais; artística, à medida que sua escrita cria imagens tão intensas que se tornam palpáveis; vida, de forma que o tema do texto se torna a própria sequência de vida vivenciada pelo autor. Realizo essa análise a partir de estudos bibliográficos, em diálogo com autores como Cândido e Bakhtin, bem como a partir de metodologia utilizada em salas de aula de alfabetização de jovens e adultos (EJA). Ao construir uma metodologia de trabalho, criei uma interlocução com estudantes da EJA, inter-relacionando, numa relação intertextual, algumas ideias centrais do texto com obras de arte, música e poemas que pudessem entrar em diálogo com a vida desses estudantes, em temáticas como: identidade, relações familiares, experiência escolar, sentimentos e trabalho. O trabalho pretende trazer contribuição para as formas de análise textual e para os modos como se constroem as pesquisas nas áreas de educação e linguagem, ampliando o olhar para temáticas das áreas em questão a partir da visão freireana.

Palavras-chave: concepção freireana; dialogismo; palavramundo; relações entre arte e vida.

Abstract

This paper addresses and analyzes Paulo Freire's work "The importance of the act of reading". Written in the early 1980s, in the post-dictatorship period, for a lecture on the importance and scope of reading, the text became a reference on the concept of literacy defended by the author, presenting the concept of "reading the world", so widely used after its publication. In addition to the general context of the work, this paper aims to take a broader look at the text, observing its nature as: literary, as the author recounts his experience in a poetic way and presents his own style, with words such as "amolegar", "palavramundo", among other authorial expressions; artistic, as his writing creates images so intense that they become palpable; life, in such a way that the theme of the text becomes the very sequence of life experienced by the author. I carry out this analysis based on bibliographical studies, in dialogue with authors such as Cândido and Bakhtin, as well as based on the methodology used in youth and adult literacy (EJA) classrooms. When constructing a work methodology, I created a dialogue with EJA students, interrelating, in an intertextual relationship, some central ideas of the text with works of art, music and poems that could enter into dialogue with the lives of these students, on themes such as: identity, family relationships, school experience, feelings and work. The work aims to contribute to the forms of

textual analysis and to the ways in which research is constructed in the areas of education and language, broadening the view of themes in the areas in question from the Freirean perspective.

Keywords: Freirean conception; dialogism; wordworld; relations between art and life.

1. Introdução

> Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (Freire 1982: 17).

Na humilde tentativa de recriar o pensamento de Paulo Freire, o presente trabalho aborda e analisa a obra *A importância do ato de ler*. Produzido no início da década de 1980, no período pós ditadura, para uma palestra sobre a importância e a amplitude da leitura, o texto tornou-se uma referência sobre a concepção de alfabetização defendida pelo autor, apresentando o conceito de "leitura de mundo", tão utilizado após sua publicação. Para além do contexto geral da obra, pretende-se lançar um olhar ampliado para o texto, observando sua natureza enquanto: literária, à medida que o autor relata sua experiência de forma poética e apresenta um estilo próprio, com palavras como "amolegar", "palavramundo", dentre outras expressões autorais; artística, à medida que sua escrita cria imagens tão intensas que se tornam palpáveis; relacionada à vida, de forma que o tema do texto se torna a própria sequência de vida vivenciada pelo autor. Realizo essa análise a partir de estudos bibliográficos, em diálogo com outras obras do autor, bem como de autores da literatura / linguagem como Cândido (1988) e Bakhtin (1997) e da arte-educação, como Ana Mae Barbosa (1991; 2003) e João Francisco Duarte Júnior (1986; 2001). Desse modo, algumas ideias centrais do texto *A importância do ato de ler* dialogam com o contexto dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos, tendo origem a partir de uma experiência de pesquisa vivenciada há mais de 20 anos, mas que até hoje me sensibiliza.

O trabalho pretende trazer contribuição para os modos como se constroem as pesquisas nas áreas de educação e linguagem, ampliando o olhar para temáticas das áreas em questão a partir da visão freireana.

2. *A importância do ato de ler*: contextualização da obra

Freire, em seu artigo, *A importância do ato de ler*, "re-faz" sua trajetória de leitor, desde a "leitura de mundo" até à leitura da "palavramundo", retomando a infância distante e "re-criando" seu processo de leitura. Afirma que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente" (Freire 1981). Ao realizar essa produção, o autor coloca em pauta o entrelaçamento entre leitura e vida, à medida que o contexto onde se realizam as leituras possuem uma dimensão vivida, experienciada, a partir do chão que se pisa, da casa onde se habita, das sensações, dos cheiros, dos gostos,

das cores, enfim, de todos os sentidos. Vai além da visão comumente disseminada, relacionada apenas ao intelecto e à cognição, mas assume uma perspectiva concreta. No campo da arte-educação, Duarte Júnior compartilha dessa visão, afirmando que "somente se aprende quando se parte das experiências vividas e sobre elas se desenvolve a aplicação de símbolos e conceitos que as clarifiquem" (Duarte Júnior 1986).

Produzida em 1981, pouco tempo após o final da ditadura e após o retorno do autor ao Brasil, a obra *A importância do ato de ler* foi produzida para uma palestra, ministrada na 3ª edição do Congresso de Leitura do Brasil (COLE), evento que acontece na Unicamp desde 1978. A obra, após publicada, recebeu inúmeras edições e se encontra atualmente na 52ª edição, comemorativa do Centenário do autor, publicada pela Editora Cortez em 2021.

No texto, o autor enfatiza o papel da alfabetização de adultos, apresentando nele a sua trajetória de vida, desde a infância, quando aprendia a ler com gravetos, à sombra das mangueiras. Apresenta também a importância de sua professora alfabetizadora Eunice Vasconcelos, com a qual a aprendizagem das letras também foi a leitura da *palavramundo*.

Trata-se de uma obra estética, poética, literária e política, a partir da qual se descortina a experiência do menino Paulo e da influência desta experiência na construção do educador Paulo Freire, com sua visão humanizadora da alfabetização.

A obra se tornou uma referência nos estudos da alfabetização no Brasil. Raras são as pesquisas da área que não enfatizam o conceito de "leitura de mundo", tão bem apresentado pelo autor.

3. Leitura de mundo + Leitura da palavra = Palavramundo

Ao apresentar o conceito de "palavramundo", Freire não apenas inventa uma nova palavra, mas clarifica sua concepção de leitura e escrita. Analisemos a afirmação: "a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele". Pode ser comum, ao lermos de forma superficial essa ideia do autor, cairmos na simplificação, o que pode gerar práticas corriqueiras que simplesmente trazem à aula exemplos do meio e do cotidiano dos alunos. Porém, se observarmos atentamente o conceito, quando Freire se refere à continuidade desta leitura e, mais ao final do texto, à leitura da palavra que retorna ampliada à leitura do mundo, não há sentido na simplificação de ideias. Trata-se de um movimento de continuidade infinita entre mundo-palavra-mundo-palavra-mundo...

A leitura do mundo se torna palavra e a palavra retorna ampliada para o mundo, que se aprofunda na palavra novamente e amplia ainda mais a visão de mundo, levando à criação, à ética, à estética, à política... Nesse sentido, que palavra poderia ser mais significativa que "palavramundo"? E qual seria o limite desse termo, dessa palavra, desse conceito? Para onde essa educação, que se estende ao mundo e à ampliação da palavra, pode levar o pensamento, as ações, as criações?

Podemos observar como o autor destaca, no decorrer de toda a sua obra, o papel do alfabetizando enquanto sujeito do processo de alfabetização, considerado por ele como ato de conhecimento e ato criador. Em *Pedagogia da autonomia* (1996), o autor destaca:

> Mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um "não-eu" se reconhece como "si própria". Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (Freire 1996: 18).

Dessa forma, considera necessário que o universo vocabular dos grupos populares venha "carregado de significação de sua experiência existencial", "expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos" e resultando, como apresentado em *Ação cultural para a liberdade* (1982), numa "percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador de mundo" (Freire 1982: 12). Freire se assume contra "a concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo" que

> o encara ora como uma "erva daninha" – daí a expressão corrente: "erradicação do analfabetismo" –, ora como uma "enfermidade" que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma "chaga" deprimente a ser "curada" e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de "civilização" de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da "incapacidade" do povo, de sua "pouca inteligência", de sua "proverbial preguiça" (Freire 1982:13).

O autor, pelo contrário, defende uma "concepção crítica", segundo a qual

> o analfabetismo nem é uma "chaga", nem uma "erva daninha" a ser erradicada, nem tampouco uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta. Não é um problema estritamente linguístico nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, como a alfabetização através da qual se pretende superá-lo. Proclamar sua neutralidade, ingênua ou astutamente, não afeta em nada a sua politicidade intrínseca. (Freire 1982:16).

E confirma a necessidade de "reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio. Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra" (Freire 1982).

Diante disso, constata-se a necessidade, não de "erradicar o analfabetismo" como se ouve frequentemente, inclusive na mídia, mas sim de "superar essa realidade injusta" na qual se encontram os alfabetizandos, unindo "leitura de mundo" e leitura da palavra nos processos de alfabetização, mais especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Freire vê a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Neste sentido, Duarte Júnior. conceitua a educação como um ato "rebelde e subversivo (..) sobretudo, um ato de coragem. Coragem de não se aceitar o estabelecido, propondo uma nova visão, uma nova ordem, uma nova correlação de forças" (Duarte Júnior 1986). Da mesma forma, Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1996), defende uma leitura crítica da realidade, que possa constituir-se num

instrumento de ação contra hegemônica, e diz um não à ideologia neoliberal, “que nos nega e amesquinha como gente”.

> A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (...) Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. (Freire 1996:19-20;26).

Fundamentarmos o ato educativo em tal pensamento, buscando levar os alunos a essa verdadeira aprendizagem proposta por Freire, na qual os educandos, de forma sensível e criativa, possam construir e reconstruir as próprias vidas, significa realizar um ato político que possa culminar em uma proposta voltada à vida em sua plenitude.

4. *A importância do ato de ler*: literatura?

Podemos afirmar que *A importância do ato de ler*, talvez por representar uma obra produzida para ser oralizada, possui uma dimensão estética. Pode-se observar esse aspecto, à medida que o autor relata sua experiência de forma poética e apresenta um estilo próprio, com palavras como "amolegar", "palavramundo", dentre outras expressões autorais. Será que podemos considerar esse texto uma obra literária?

Vejamos o que diz Antônio Cândido, no texto *O direito à literatura* (2011). O autor destaca o papel da literatura enquanto processo de humanização, considerando-a um direito. Ao analisar a literatura na perspectiva dos direitos humanos, o autor afirma:

> Acabei de focalizar a relação da literatura com os direitos humanos de dois ângulos diferentes. Primeiro, verifiquei que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é muti-lar a nossa humanidade. Em segundo lugar, a literatura pode ser um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual. Tanto num nível quanto no outro ela tem muito a ver com a luta pelos direitos humanos. (Cândido 2011: 188).

Assim como Freire, o autor destaca o papel político da literatura, justificando dessa forma a necessidade da sua presença nos processos educativos:

> (...) nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão

> presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (Cândido 2011: 177).

No sentido político, encontramos nos textos de Freire palavras inventadas, que remetem a esse papel político, tais como "gentificar". E o que dizer da palavra "boniteza"?

Vejamos abaixo a semelhança entre as ideias de ambos os autores, Freire e Cândido, sobre o papel da obra literária no sentido de organizar e ampliar as visões de mundo.

> Toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador desta construção, enquanto construção.
> De fato, quando elaboram uma estrutura, o poeta ou o narrador nos propõem um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada. Se fosse possível abstrair o sentido e pensar nas palavras como tijolos de uma construção, eu diria que esses tijolos representam um modo de organizar a matéria, e que enquanto organização eles exercem papel ordenador sobre a nossa mente. Quer percebamos claramente ou não, o caráter de coisa organizada da obra literária torna-se um fator que nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo. (Cândido 2011: 179).

É possível situar também a obra freireana no aspecto da linguagem, a partir dos conceitos bakhtinianos de dialogismo, polifonia e intertextualidade. Nesse sentido, temos a perspectiva da arte literária como meio de resistência e a visão freiriana de educação como prática da liberdade. Não podemos deixar de considerar, ainda, com Bakhtin (1997), o contexto político no qual a obra foi construída:

> o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. (Bakhtin/Voloshinov 1997: 106).

A partir das considerações acima elencadas, arrisco aqui considerar a obra freireana enquanto literatura de excelente qualidade. Mais uma vez, com Bakhtin (1997), é relevante ter em consideração o contexto histórico-social em que se dão as enunciações presentes em um enunciado, uma vez que a linguagem não deve ser entendida unilateralmente, pois somos influenciados consciente e inconscientemente por aquilo que nos precede: memórias, vivências e discursos. Não apenas no texto *A importância do ato de ler*, como em toda a obra freireana, é possível identificar uma linguagem autoral, estética e literária, que defende a importância da educação, da leitura, da denúncia social, da emancipação e, acima de tudo, da humanização, de forma que todo homem e toda mulher se torna autor de sua própria história a partir do seu processo de "dizer a sua palavra", encontrando nela seu poder de criação.

5. A arte presente na obra freireana

De que forma é possível encontrar a arte na obra *A importância do ato de ler*?

Freire, ao retomar na obra em questão sua trajetória de leitor, recorre às percepções experimentadas nas experiências vividas no momento em que ainda não lia a palavra, revivendo-as por meio da percepção das cores, das imagens, dos sons, ao afirmar que "os 'textos', as 'palavras', as ''letras' daquele contexto se encarnavam também no assovio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores (...) na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmins – no corpo das árvores, na casca dos frutos" (Freire 1983). É possível sentir, de forma palpável, através de cada um de nossos sentidos, as imagens que o autor muito bem delineia em seu texto, o que fica evidenciado na forma como articula suas palavras, em seus relatos repletos de emoção. Ler alguns parágrafos do texto é como degustar as mangas, como ouvir o canto dos pássaros, como visualizar as cores que o autor tão *bonitamente* descreve.

Fica claro, pela leitura do texto, que a leitura não se resume apenas a letras e palavras, ou seja, à linguagem verbal. A "leitura de mundo" vai além dela, como afirma Manguel:

> Os leitores de livro (...) ampliam ou concentram uma função comum a todos nós. Ler as letras de uma página é apenas um de seus poucos disfarces. O astrônomo lendo um mapa de estrelas que não existem mais; (...) o zoólogo lendo os rastros de animais na floresta; o jogador lendo os gestos do parceiro antes de jogar a carta vencedora; (...) o tecelão lendo o desenho intrincado de um tapete sendo tecido; o organista lendo várias linhas musicais simultâneas orquestradas na página; os pais lendo no rosto do bebê sinais de alegria, medo ou admiração (...) – todos eles compartilham com os leitores de livros a arte de decifrar e traduzir signos (Manguel In: Buoro 2002: 15).

Também Bombini (2001) considera essa visão de leitura, ao afirmar que "o texto existe não apenas com palavras, mas também com imagens. Caso contrário, como explicaríamos "ler os olhos de alguém", "ler um gesto ou uma situação" que se apresenta diante de nós?" (Bombini 2001).

Bosi (1988), ressalta que "os psicólogos da percepção são unânimes em afirmar que a maioria absoluta das informações que o homem moderno recebe lhe vem por imagens. O homem de hoje é um ser predominantemente visual." Tal autor é preciso em suas afirmações, ao dizer que "alguns chegam à exatidão do número: oitenta por cento dos estímulos seriam visuais" (Bosi 1988).

A linguagem não-verbal, na qual se inserem as linguagens visual, poética e musical, representada por imagens, sons, metáforas, é, portanto, tão presente no dia-a-dia das pessoas, que podemos dizer que aquelas que nunca tiveram acesso à linguagem escrita (ou tiveram pouco acesso), sempre leram o mundo por meio de aspectos não-verbais, sobretudo, por meio de tantas imagens que já viram e músicas e sons que já ouviram, os quais constituem suas "inteligências de mundo".

Para Chauí, "o léxico do olhar é todo tecido de palavras imaterializantes". (Chauí 1988). Constatamos, então, que um dos caminhos possíveis e significativos para conectar a "leitura de mundo" e a leitura da palavra é o da arte-educação, expressão criada pelo pensador inglês Herbert Read, em 1943, e que significa "uma educação que tenha a arte como uma de suas principais aliadas" e que "permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós" (Read *apud* Duarte Júnior 1986). Tal expressão

pode ser usada hoje também sob os termos Educação Estética, ou Educação através da Arte, como afirma sua maior precursora no Brasil, Ana Mae Barbosa (2003).

Segundo Ana Mae Barbosa, "se a arte não fosse tão importante não existiria desde o tempo das cavernas, resistindo a todas as tentativas de menosprezo" (Barbosa 1991), o que deixa claro, portanto, o papel da arte na trajetória cultural da humanidade. A autora analisa também a necessidade do trabalho com a arte em duas etapas fundamentais do ser humano em sociedade: o momento da alfabetização e o da adolescência. Quanto ao primeiro, afirma que "não se alfabetiza fazendo apenas juntarem as letras. Há uma alfabetização cultural sem a qual a letra pouco significa" (Barbosa 1991), assim como, para Freire, "a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto e feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala" (Freire 1993). A autora acrescenta ainda que "a leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal" e que "as artes plásticas também desenvolvem a discriminação visual, que é essencial ao processo de alfabetização: aprende-se a palavra visualizando", considerando que "a representação plástica visual muito ajuda a comunicação verbal" (Barbosa 1991).

Duarte Júnior elabora uma proposta de educação do sensível, e fala sobre alfabetizar a sensibilidade:

> A proposta de uma educação do sensível, implica num suplantar os limites de nossa conhecida arte-educação (ou ensino de arte), cabendo a esta última muito mais uma "alfabetização" da sensibilidade, feito um passo adiante na educação mais básica dos sentidos. Ou seja: existe uma educação primeira dos sentidos, um seu desenvolvimento a partir da vida cotidiana de todos nós, a qual pode se aprimorar e se refinar através de sua simbolização por meio dos símbolos estéticos que toda e qualquer forma de arte nos provê. Sentidos aprimorados se reconhecem e se descobrem nos símbolos estéticos da arte, os quais lhe facultam ainda um meio de expressão, um "alfabeto" com o qual se manifestar. Evidentemente trata-se aqui de um jogo circular, na medida em que os sentidos remetem à arte e esta, de volta, apela aos sentidos. Educação do sensível e arte-educação constituem, pois, duas instâncias do mesmo processo, as quais podem ser efetivadas simultaneamente (Duarte Júnior 2001: 214-215).

A obra de arte, assim, não é para ser pensada, traduzida em palavras, e sim sentida, vivenciada. Sua função não é a de comunicar significados (conceituais), mas a de exprimir sentidos. Resta-nos considerar, então, a questão dos sentidos expressos pela arte, na experiência estética.

A partir de um diálogo entre a obra freireana e os estudos da arte-educação, podemos observar, portanto, como a arte e a estética estão presentes, bem como a importância da educação estética.

6. A importância do ato de ler e a vida

Um dos pontos marcantes na leitura de *A importância do ato de ler* é a forma narrativa como o autor tece o texto, a partir de seu ciclo de vida, de forma que o tema do texto, a leitura de mundo, se torna a própria sequência de vida vivenciada pelo autor, narrada desde a infância, com o menino que se alfabetizou com gravetos e se encantou com sua primeira professora até a idade adulta, com sua vivência como educador e sua proposta política de transformação social.

A partir de outras obras freireanas, é possível realizar uma reflexão a respeito da condição humana que diferencia o ser humano dos demais seres. Segundo Freire:

> Imersos no tempo, em seu mover-se no mundo, os animais não se assumem como presenças nele; não optam, no sentido rigoroso da expressão, nem valoram. Seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, capazes de optar, de decidir, de valorar. Têm o sentido do projeto, em contraste com os outros animais, mesmo quando estes vão mais além de uma rotina puramente instintiva. (Freire 1982: 43).

Também Duarte Júnior. considera essa diferenciação, afirmando que o animal "se adapta a seu meio ambiente. Incapaz de transformá-lo de maneira ordenada, planejada, ele deve sempre se adaptar às circunstâncias, desenvolvendo atividades que o auxiliem a sobreviver aqui e agora" (Duarte Júnior 1986). Nas palavras de Freire: "os animais estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo. Rigorosamente falando, vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos a seu contorno" (Freire 1982). Em continuidade, segundo Duarte Júnior:

> O homem não. Não se adapta simplesmente a um meio, e sim procura transformá-lo, modificá-lo, construí-lo. Faz com que o meio se adapte a ele. O homem constrói o mundo. Imprime um sentido às suas ações. Visa o futuro: planeja, pensa, e então age, construindo o que imaginou. Este é o mundo humano: um mundo que suplanta a simples dimensão física; que existe também enquanto possibilidade; que existe como um vir-a-ser. Em suma: um mundo também simbólico. (Duarte Júnior 1986: 19).

Para Freire, homens e mulheres podem "ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se" (Freire 1982). Ou seja, enquanto o animal apenas vive, o ser humano existe:

"Enquanto o ser que simplesmente vive não é capaz de refletir sobre si mesmo e saber-se vivendo no mundo, o sujeito existente reflete sobre sua vida, no domínio mesmo da existência e se pergunta em torno de suas relações com o mundo" (Freire 1982).

E essa diferenciação entre o viver do animal e a existência do ser humano é evidenciada pela palavra. Para Duarte Júnior, "a palavra é o primeiro elemento transformador do mundo de que se vale o ser humano" (Duarte Júnior 1986). E acrescenta:

> Através da palavra o homem se "desprendeu" de (transcendeu) seu corpo físico. O mundo animal é aquilo que seus sentidos lhe permitem: o que ele vê, ouve, cheira e toca. Já o mundo humano vai além, muito além, daquilo que existe à nossa volta, acessível a nossos

> sentidos. E vai além através dos símbolos, da palavra. (...) O ser humano tem uma consciência reflexiva, isto é, pode pensar em si próprio, pode tomar-se como objeto de seu pensamento. Pensamento este que se dá graças à palavra (Duarte Júnior 1986: 18-19).

Freire comenta essa relação entre linguagem e pensamento:

> Assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração. Enquanto ato de conhecimento, a alfabetização que leva a sério o problema da linguagem deve ter como objeto também a ser desvelado a relação dos seres humanos com seu mundo (Freire 1982: 49).

Vida que se tece em palavras... Palavras que compõem o mundo... Mundo que se amplia, na visão do leitor que, a partir da "palavramundo", se transforma a si mesmo e, com seu processo de transformação, pode também transformar a sociedade onde vive.

7. Para não concluir: uma obra que nos ensina a esperançar

> É algo importante perceber que a realidade social é transformável; que feita pelos homens, pelos homens pode ser mudada; que não é algo intocável, um fado, uma sina, diante de que só houvesse um caminho: a acomodação a ela. É algo importante que a percepção ingênua da realidade vá cedendo seu lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se; que o fatalismo vá sendo substituído por uma crítica esperança que pode mover os indivíduos a uma cada vez mais concreta ação em favor da mudança radical da sociedade. (Freire 1982: 40).

Gostaria de finalizar relatando o modo pelo qual me encantei com a obra freireana, fato que me levou a retomar essas reflexões. Em 2002 realizei um trabalho teóricometodológico enquanto educadora alfabetizadora da Educação de Jovens e Adultos, como pesquisa de conclusão do curso de Especialização em Alfabetização, na UNESP – Rio Claro (Bacocina 2005). Tal pesquisa teve continuidade do Mestrado em Educação na mesma universidade e foi me constituindo enquanto pesquisadora, educadora, profissional, ser humano. Até hoje alguns relatos dos alunos que tive nesse momento, os olhos que brilhavam quando desvendavam a leitura de novas palavras, ecoam em meus sentidos. Por isso, finalizar com essa expressão freireana – "esperançar" revela o real sentido que tem para mim, estudar, aprender, ensinar...

Diante dos muitos resultados que obtive nesse momento, destaca-se o crescimento apresentado pelos alunos no que se refere à participação e à autoestima, fatores identificados no início do processo como as maiores barreiras a serem ultrapassadas. Estes fatores foram sendo superados no decorrer do processo, processo em que também eu, enquanto educadora, fui me envolvendo no trabalho proposto, conhecendo a realidade desafiadora que cada educando vivenciava.

Nesse sentido, a arte, expressa em linguagem poética, visual e musical, revelou-se significativa enquanto metodologia de trabalho, minimizando as dificuldades encontradas, levando-os a se reportarem à própria experiência existencial e desenvolvendo seu universo vocabular de modo a tornar presente um movimento "do mundo à palavra e da

palavra ao mundo", movimento que, segundo Freire, e segundo constatado por meio daquele trabalho, não poderia, de maneira alguma, ser ignorado.

Dessa forma, o contato com as leituras que fazíamos, e a realidade que presenciávamos ou, melhor dizendo, a união entre teoria e prática, proposta como metodologia de trabalho, foi me levando a reconhecer, dentre outras coisas, a importância de acreditar no ser humano e em seu poder criador e transformador de mundo. E, ao chegar ao final da pesquisa proposta, foi possível avaliar de forma positiva a forma como os educandos, em processo inicial de alfabetização, enquanto sujeitos criadores, foram descobrindo os saberes e experiências de vida que constituíam os "textos", as "palavras" e as "letras" do contexto de suas tão ricas "leituras de mundo", quase sempre mantidas muito bem escondidas, e transformando-as em facilitadores no processo de aprendizagem dos "textos", das "palavras" e das "letras" que constituem a escrita.

E após levar meus alunos a lerem e escreverem palavras a partir de suas "leituras de mundo", portanto, com real sentido para eles, a se tornarem capazes de refletir a respeito da própria vida e unirem "leitura de mundo" e leitura da palavra, adquirindo, dessa forma, uma visão mais crítica da realidade, posso dizer que também eu, enquanto educadora, finalizei essa experiência com uma visão mais crítica, que me permitiu enxergar a vida de outra forma, o que me despertou o desejo de trabalhar ainda mais pelo respeito à condição humana e pela transformação da realidade.

Nesse sentido, acredito que desenvolver o trabalho pedagógico a partir da perspectiva freireana traz uma contribuição para uma visão de alfabetização que não se limita à decodificação de palavras e frases, mas se estende à "leitura de mundo" dos educandos. Utilizar a arte enquanto instrumento metodológico faz com que a arte seja vista não apenas como um mero instrumento básico para que o professor possa "dar" uma aula melhor, mas vai além, tornando-a sinônimo de cultura, como uma forma de representar a vida. Contribui, ainda, para uma visão de "alfabetização cultural", proposta pelos teóricos apresentados ao longo deste trabalho.

Espero, no sentido de "esperançar", que as "inconclusões" aqui colocadas possam contribuir de alguma forma para a reflexão e a prática educativa e que "possam ser superadas amanhã, não só por nós, mas também por outros", principalmente pelos dirigentes educativos de nosso país. A pesquisa que realizei com os educandos em 2002 realizou-se em um contexto político no qual existiu um grande incentivo por parte do Governo Federal à Educação de Jovens e Adultos, com programas de alfabetização espalhados por todo o país, dentre eles o *Programa Brasil Alfabetizado*.

Espero que aquele investimento, após tantos percalços e desafios, possa ser retomado e se estender também à cultura e à arte, para que não existam mais tantos cidadãos com "vergonha" de ir à escola, para que nenhum brasileiro se sinta humilhado por possuir um carimbo vermelho no Documento de Identidade, denunciando sua situação de oprimido. E que mulheres e homens de todas as idades e de todas as classes sociais possam existir realmente, e não apenas viver, exercendo plenamente seus direitos como cidadãos brasileiros, conhecendo e tendo acesso não apenas aos "textos", às "palavras" e às "letras" da linguagem escrita, mas também aos "textos", às "palavras" e às "letras" que constituem sua própria vida e sua própria cultura, como sujeitos da própria história, que todos, certamente, são.

Referências

Bacocina, Eliane Aparecida. 2005. A importância do ato de ler na Educação de Jovens e Adultos: o movimento entre a leitura de mundo e a leitura da palavra mediado pelas linguagens visual, poética e musical. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Alfabetização). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro.

Bakhtin, Mikhail. 1977. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, Ana Mae. 1991. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

Barbosa, Ana Mae. 2003. As mutações do conceito e da prática. In Ana Mae Barbosa (org.), *Inquietações e mudanças no ensino da arte*, 13–25. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Bombini, Rosilene F. R. 2001. O Fuzilamento: um olhar de Goya, outro do leitor. In Nelyse A. M. Salzedas (org.), *Uma leitura do ver: do visível ao legível*, 71–80. São Paulo: Arte & Ciência Villipress.

Bosi, Alfredo. 1988. Fenomenologia do olhar. In Adauto Novaes (org.), *O olhar*, 65–87. São Paulo: Companhia das Letras.

Buoro, Anamelia Bueno. 2002. *Olhos que pintam: a leitura da imagem e o ensino da arte*. São Paulo: Cortez.

Candido, Antônio. 1988. O direito à literatura. In *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

Chauí, Marilena. 1981. Janela da alma, espelho do mundo. In Adauto Novaes (org.), *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras.

Duarte Júnior, João-Francisco. 1986. *Por que arte-educação?* 3. ed. Campinas, SP: Papirus.

Duarte Júnior, João-Francisco. 2001. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições.

Freire, Paulo. 1977. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1982. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1983. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 28. ed. São Paulo: Cortez.

Freire, Paulo. 1996. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra.

A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS: CONTRIBUIÇÕES LINGUÍSTICAS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE IMPORTANCE OF GENDER OPINION ARTICLE FOR TEXT PRODUCTION IN THE CONTEXT OF DIGITAL TECHNOLOGIES: LINGUISTIC CONTRIBUTIONS TO TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE IN BASIC EDUCATION

Mayara Oliveira Feitosa
Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Brasil
mayara.ofeitosa@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3077-8062

Resumo

O objetivo deste artigo consiste em investigar a importância do gênero artigo de opinião, com temas sociais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no contexto das tecnologias digitais. A abordagem metodológica adotada neste estudo compreende uma pesquisa bibliográfica e uma análise teórica, embasadas em uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura sobre teorias dos multiletramentos, gêneros textuais, além da exploração do uso de tecnologias digitais no contexto do ensino de Língua Portuguesa. Fundamentada em uma pesquisa qualitativa, a metodologia deste trabalho é pautada em procedimentos teórico-metodológicos de Monte Mór (2011), Ferraz (2014) e Rojo (2012), que exploram como as tecnologias digitais influenciam os processos educacionais e as práticas de letramento, destacando a necessidade de integrar as TDIC nas práticas pedagógicas para promover um letramento crítico e multifacetado. Foram utilizados pressupostos teóricos de Street (2003), Soares (2011), Bazerman (2006; 2021) e Marcuschi (2005), que abordam a textualidade, a multimodalidade, as novas formas de leitura e interpretação textos digitais. Os resultados da análise apontam a importância da reflexão sobre correlação de discursos sociais que constitui as inovações tecnológicas, ao considerar perspectivas para o futuro da tecnologia, considerando a relação complementária entre imagem e escrita, no contexto das tecnologias digitais. Assim, os multiletramentos desempenham um papel crucial na sociedade, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades e competências em consonância com o contexto tecnológico atual. Dessa forma, busca-se apresentar contribuições linguísticas para o ensino de língua portuguesa, a partir de reflexões sobre a habilidade de produção textual, no contexto da educação básica.

Palavras-chave: Multiletramentos; linguagens; contexto digital.

Abstract

The objective of this article is to investigate the importance of the opinion article genre, with social themes, for teaching Portuguese Language in high school, within the context of digital technologies. The methodological approach adopted in this study comprises bibliographic research and theoretical analysis, based on a qualitative approach, with a review of the literature on theories of multiliteracies, textual genres, and the exploration of the use of digital technologies in the context of Portuguese Language teaching. Grounded in qualitative research, the methodology of this work is based on the theoretical-methodological procedures of Monte Mór (2011), Ferraz (2014), and Rojo (2012), which explore how digital technologies influence educational processes and literacy practices, highlighting the need to integrate ICTs into

pedagogical practices to promote critical and multifaceted literacy. Theoretical assumptions from Street (2003), Soares (2011), Bazerman (2006; 2021), and Marcuschi (2005) were used, addressing textuality, multimodality, and new forms of reading and interpreting digital texts. The analysis results highlight the importance of reflecting on the correlation of social discourses that constitute technological innovations, considering perspectives for the future of technology and the complementary relationship between image and writing in the context of digital technologies. Thus, multiliteracies play a crucial role in society, fostering the development of new skills and competencies in line with the current technological context. In this way, the study seeks to present linguistic contributions to Portuguese language teaching, based on reflections on the skill of textual production in the context of basic education.

Keywords: Multiliteracies; languages; digital context.

1. Introdução

O filósofo Lévy (1999) ressalta as implicações culturais e sociais das tecnologias digitais, no qual explora como a internet e outras tecnologias digitais transformaram a comunicação e a sociedade. O autor argumenta que a cibercultura promove novas formas de inteligência coletiva, que permitem a colaboração e o compartilhamento de conhecimento em uma escala global. Assim, Nonato e Sales (2019) apontam que a reflexão sobre a evolução da escrita na cultura digital se concentra com a reorientação da escola, que também está se adaptando às mudanças socioculturais provocadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), na forma como o conhecimento é gerado, acessado e compartilhado.

Em um contexto globalizado, a sociedade se encontra imersa em diversas esferas sociais, demandando uma observação para a cultura digital, diante das múltiplas linguagens que moldam e remodelam os significados na prática de leitura e produção, englobando uma variedade de gêneros textuais. Este estudo explora as práticas linguísticas e a interdisciplinaridade presentes na utilização do artigo de opinião no ensino de língua portuguesa, fundamentado nos conceitos de multiletramentos, considerando os aspectos complementares entre imagem e escrita na compreensão do mundo. Além disso, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as definidas competências e habilidades consistem em: "apropriar-se das linguagens da cultura digital, dos novos letramentos e dos multiletramentos para explorar e produzir conteúdos em diversas mídias, ampliando as possibilidades de acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho" (Brasil 2018: 474). A justificativa da escolha da temática, deste estudo, está pautada no fato de que, Franceschini (2004) considera que o artigo de opinião é um gênero no qual o autor avalia um evento ou uma série de eventos no contexto político, social, econômico ou comportamental. Tal gênero procura persuadir o leitor, fundamentando-se em uma tese sobre uma questão polêmica, a partir da apresentação de argumentos que sustentem seu ponto de vista, para convencer o público leitor.

Além disso, promover experiências significativas por meio de atividades colaborativas em situações de interação, tanto presenciais quanto virtuais, que podem ser integradas a outras áreas e campos, conforme preconizado pela BNCC. O objetivo é investigar a importância do gênero artigo de opinião com temas sociais para o ensino de

Língua Portuguesa no Ensino Médio, no contexto das tecnologias digitais, considerando a relação complementar entre imagem e escrita, visando contribuir para o estudo dos multiletramentos. Assim, os multiletramentos desempenham um papel crucial na sociedade, promovendo o desenvolvimento de novas habilidades e competências em consonância com o contexto tecnológico atual.

Nesse contexto, de acordo com Brasil (2018), é também esperado que os estudantes do Ensino Médio tenham habilidades para analisar as estratégias linguísticas e discursivas encontradas em textos publicitários, além de poderem refletir sobre as necessidades e os padrões de consumo, bem como sobre os direitos relacionados à comunicação, como o direito à informação e à liberdade de imprensa, e a formação de opinião, promovendo valores de pluralidade e democracia. A BNCC descreve que o campo da vida pessoal visa integrar e sintetizar aprendizados de outros campos, visando ao desenvolvimento dos projetos de vida dos estudantes.

Este artigo propõe um estudo sobre os fundamentos teóricos dos multiletramentos, para uma reflexão sobre o uso do artigo de opinião como ferramenta para abordar questões sociais no ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, visando promover atividades de leitura e produção textual em consonância com as novas tecnologias. Para embasar essas reflexões, foram considerados os pressupostos teóricos de autores como Monte Mór (2011), Ferraz (2014) e Rojo (2012) sobre os multiletramentos. Também foram utilizados pressupostos teóricos de Cazden (2021), Street (2003), Soares (2011), Bazerman (2006; 2021) e Marcuschi (2005). Tais pressupostos teóricos fornecem uma base para entender as transformações no letramento e nas práticas educacionais diante das tecnologias digitais, destacando a necessidade de uma educação que seja crítica e adaptável às novas realidades socioculturais.

A abordagem metodológica adotada neste estudo compreende uma pesquisa bibliográfica e uma análise teórica, embasadas em uma abordagem qualitativa, que se baseia na revisão da literatura sobre teorias dos multiletramentos, gêneros textuais e ensino de língua portuguesa, além da exploração do uso de mídias e tecnologias no contexto do emprego do artigo de opinião no ensino de língua portuguesa. Utilizaram-se pressupostos teórico-metodológicos de Rojo e Moura (2012) e Monte Mór (2011) para identificar elementos multimodais que são fundamentais para a compreensão textual. Nesse viés, os diversos textos são disseminados em situações sociais relevantes, que visam interagir e discutir, com abordagem de temas e outros campos linguísticas do trabalho em diferentes áreas de atuação. Para a reflexão, foi selecionado o gênero artigo de opinião, devido à sua fácil acessibilidade a partir da internet e à sua viabilidade de uso, tanto na mídia digital, quanto no contexto educacional, possibilitando a apresentação de uma proposta de atividade interdisciplinar. Dessa forma, o gênero apresenta um grande interesse para a análise, pois reflete a posição do autor sobre os acontecimentos sociais.

2. Linguagens e tecnologias

Segundo Hall (2006), a globalização afeta todas as sociedades pós-modernas, promovendo o contato entre linguagens e culturas. Diante do contexto de inovação

tecnológica, há a utilização da linguagem está se expandindo, especialmente com os avanços no campo do conhecimento linguístico, do léxico e da semântica para a análise de textos linguísticos e visuais, entre outros. Essas contribuições são valiosas para o ensino-aprendizagem, pois os elementos textuais e imagéticos não só facilitam a comunicação, mas também ajudam na construção de significados e na formação de identidades.

Dessa maneira, percebe-se a relevância dos estudos culturais para os estudos sobre as mídias na educação, a partir de elementos linguísticos e comunicacionais, diante do trabalho com as tecnologias, quanto à questão das identidades do aprendiz. Nesse viés, Castells (2001: 22) define identidade como "o processo de construção de significado com base em um atributo cultural", ou diversos atributos culturais, ainda dentro da questão da língua. O autor observa como resultado das "narrativas históricas" o "autorreconhecimento", consequentemente, a cultura e identidade. Nota-se que a identidade está ligada à constituição dos sujeitos, bem como de suas identidades. Nessa perspectiva, Hall (2005) destaca um ponto essencial na questão das identidades culturais e a emergência do que se entende por identificação:

> Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela tornou-se politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall 2005: 21).

Monte-Mór (2019: 5) afirma que as transformações quanto às novas tecnologias "alteraram/alteram gradualmente as bases sociais, culturais e políticas de vários campos nas sociedades, visivelmente a escola e a universidade". Ainda para Monte-Mór (2019: 6), professores e pesquisadores "voltam-se para multimodalidades em linguagem e comunicação, construção do conhecimento, epistemologias digitais, agência para a criação de significado, permitindo o repensar da educação frente aos desafios sociais novos ou renovados". Assim, a autora destaca uma tendência importante na educação e na pesquisa contemporâneas, que é o crescente interesse e foco nas multimodalidades em linguagem e comunicação. Nota-se que, ao reconhecer a diversidade de formas de expressão e de representação do conhecimento, professores e pesquisadores têm a possibilidade de explorar novos territórios, incluindo epistemologias digitais e a capacidade de agência na criação de significado. Tal abordagem permite uma reavaliação fundamental da educação em face dos desafios sociais em constante evolução.

Nesse contexto, os variados textos circulam em contextos socialmente relevantes, envolvendo interações e debates sobre temas e dimensões linguísticas em diversos campos de atuação. Bazerman (2021) enfatiza de forma perspicaz que a tecnologia não é apenas uma ferramenta neutra, mas sim um componente integral e dinâmico de nossas vidas. Ao integrar-se aos nossos sistemas de valores, objetivos e significados, os artefatos tecnológicos não apenas facilitam atividades, mas também influenciam nossas interações sociais, identidades e até mesmo nossos processos cognitivos. A análise da difusão desses artefatos em diferentes esferas sociais destaca a diversidade de discursos e perspectivas que emergem em torno deles, de entusiastas e especialistas, bem como da sociedade que simplesmente vivencia o avanço tecnológico em seu cotidiano. Essa reflexão instigante

ressalta como a tecnologia não apenas molda, mas também é moldada pelas complexidades de nossa sociedade.

A mídia engloba uma ampla gama de formas de comunicação, incluindo rádio, televisão, jornais, revistas e, mais recentemente, plataformas digitais, redes sociais e *streaming* de conteúdo. Por sua vez, a tecnologia abrange o uso de conhecimento científico e técnicas para desenvolver ferramentas, dispositivos e sistemas que facilitam a comunicação e o processamento de informações. Em conformidade com Moran (2000: 4), "as tecnologias telemáticas de banda larga, que permitem ver e ouvir facilmente, desafiam o conceito tradicional de sala de aula, ensino e organização dos procedimentos educacionais". Dessa maneira, o avanço tecnológico traz mudanças significativas na gestão do conhecimento na contemporaneidade. Segundo Da Silva (2019), em decorrência das "novas transformações na área educacional", o papel do Pedagogo demanda novas habilidades que vão além das práticas pedagógicas tradicionais, uma vez que as ações educacionais não se restringem mais apenas ao ambiente escolar. Segundo Bazeman (2021),

> as condições de vida mudadas por causa da introdução de novas tecnologias criam novos campos de discussão, por exemplo, quando tentamos descobrir o que essas condições mudadas significam, que problemas elas acarretam e o que podemos realizar dentro delas. A tecnologia sempre incita discussões sociais, legais, pessoais e econômicas que determinam como aquela tecnologia se incorpora em novos modos de vida. Esta forte força discursiva da tecnologia, o fato de aparentemente não conseguirmos parar de falar sobre as últimas presenças tecnológicas nas nossas vidas, pode indicar que a tecnologia está determinando nossa vida e que nós estamos apenas reagindo. Toda essa fala, contudo, determina o que a tecnologia vem a ser e o que nossa sociedade vem a ser com as novas ferramentas tecnológicas (Bazeman 2021: 132).

Assim, o ambiente organizacional das empresas é caracterizado pela rápida circulação de informações, influenciada pelo processo de globalização. Desse modo, a gestão do conhecimento, no campo educacional, é vista como um elemento-chave para impulsionar a inovação institucional e promover a humanização, diferentemente da gestão tradicional do conhecimento. A introdução de novas tecnologias inevitavelmente gera debates e discussões em várias áreas. Essas mudanças não apenas nos levam a questionar o significado dessas transformações, mas também nos desafiam a lidar com as oportunidades que surgem. Desde questões sociais e legais, até considerações pessoais e econômicas, a tecnologia possibilita discussões que influenciam sua adoção e integração em nossas vidas. De acordo com Bazerman (2021: 131),

> a retórica da tecnologia mostra como objetos do ambiente construído se tornam parte de nossos sistemas de metas, valores e significados, parte de nossos interesses, lutas e atividades articulados. O objeto tecnológico, sua circulação em muitos mundos sociais e o impacto que ele teve sobre nossa vida diária produzem outros discursos de novas corporações; comunicação social entre entusiastas, usuários experts e aficionados (por exemplo, grupos de usuários de computadores e grupos de colecionadores de automóveis), pessoas simplesmente vivendo na onda da nova tecnologia (Bazerman 2021: 131).

Nesse sentido, a gestão do conhecimento impulsiona a superação de desafios e a adoção de novos recursos tecnológicos, resultando em novas abordagens para pensar e administrar as instituições escolares com base nas percepções do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Investir em capacitação e repensar o sistema educacional para melhor preparar uma força de trabalho qualificada e adaptável, pode melhorar o processo de comunicação ao utilizar recursos tecnológicos interativos de forma flexível, ampliando as capacidades de pensamento e ação sistêmica, otimizando o tempo e resolvendo problemas com agilidade.

3. O gênero artigo de opinião e os multiletramentos

Segundo Brasil (2018), o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio é subdividido em diferentes áreas de atuação, como o Campo da Vida Pessoal, o Campo Artístico-Literário, o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa, o Campo JornalísticoMidiático e o Campo da Atuação na Vida Pública. Esses campos específicos desempenham um papel crucial em vários contextos sociais. Por exemplo, o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa desenvolve habilidades como análise, síntese, reflexão e problematização, além de capacitar os estudantes para conduzir pesquisas, analisar dados e informações, e comunicar os resultados para a sociedade.

Fleck (2010) afirma que a teoria comparada do conhecimento não deve simplificar o processo de conhecer como uma interação direta entre sujeito e objeto. O estado atual do conhecimento, fundamental para cada nova compreensão, deve ser considerado como um terceiro elemento nessa dinâmica. Isso implica que as investigações nesse campo não apenas se concentrem em situações onde a tecnologia desempenha um papel central, mas também levem em consideração as perspectivas, valores e posicionamentos dos sujeitos envolvidos nessas situações específicas.

Dessa maneira, em conformidade com Brasil (2018), espera-se que os estudantes do Ensino Médio tenham habilidades para analisar as estratégias linguísticas e discursivas presentes nos textos publicitários, além de refletir sobre as necessidades e condições de consumo, o direito à comunicação relacionado ao direito à informação e à liberdade de imprensa e a formação de opinião, promovendo valores de pluralidade e democracia. Para a BNCC, o Campo da Vida Pessoal busca integrar e sintetizar aprendizados de outros campos em prol dos projetos de vida dos estudantes.

Além disso, busca-se proporcionar vivências significativas de atividades colaborativas em situações de interação presencial ou virtual, que podem ser articuladas com outras áreas e campos, de acordo com a BNCC. Dessa forma, pretende-se observar a relação complementar da imagem e escrita, buscando contribuir para os estudos dos multiletramentos. De acordo com Kleiman (1995),

> Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua

como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (Kleiman 1995: 20).

Nessa perspectiva, Moura (2014) considera que os multiletramentos ressaltam a importância de explorar uma diversidade de linguagens e formas de mídia, reconhecendo que a comunicação atualmente vai além do simples texto escrito. Dessa forma, os multiletramentos desempenham um papel crucial na sociedade ao promover o desenvolvimento de novas habilidades e competências. Rojo (2012) advoga pela implementação de práticas colaborativas, interativas e descritivas em sala de aula no ensino de Língua Portuguesa, sugerindo tais abordagens pedagógicas: "deveriam visar aos letramentos múltiplos ou aos multiletramentos, e deveriam abranger atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural".

Rojo e Almeida (2012: 19) definem os gêneros digitais como "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas". Rojo (2012) argumenta que o uso das mídias digitais para a aprendizagem tem fins educativos e culturais. Em consequência disso, a relação educação e comunicação é extremamente importante, pois tem um grande alcance, como vídeos, áudios, imagens, entre outros gêneros digitais ou redes sociais. Isso mostra um processo de transformação da sociedade e dos hábitos, para o mundo educacional.

Dessa forma, observa-se a complexidade da comunicação contemporânea, que não se limita apenas ao uso da linguagem escrita, mas sim incorpora uma variedade de modos e formas de expressão. Essa multiplicidade de linguagens e semioses exige habilidades e práticas distintas tanto na compreensão quanto na produção de conteúdo. Lidar com textos compostos por várias linguagens requer não apenas a capacidade de decodificar o significado do texto escrito, mas também a competência para interpretar elementos visuais, sonoros, gestuais e outros aspectos presentes na comunicação multimodal. Portanto, a compreensão e a produção eficazes desses textos exigem uma abordagem ampla e integrada, que valorize e desenvolva habilidades em diversas áreas de expressão e interpretação.

Para Oliveira (2017: 108), a "pedagogia dos multiletramentos envolve três dimensões da vida social, o mundo do trabalho, a participação cívica e a pessoa". Nesse sentido, para Pinheiro (2016), há um "conceito-chave da pedagogia dos multiletramentos: o *design* – uma (re)apropriação do termo "design" da dimensão profissional (mundo do trabalho) para as outras duas dimensões da vida social (pessoal e de participação cívica), na tentativa de colocá-las também sob escrutínio de interpretações e ressignificações possíveis em diferentes contextos, tornando-as suscetíveis ao dinamismo, interesse pessoal e capacidade de transformação. Segundo o autor, essa prática envolve experiências de mundo e significados situados em contextos do mundo real que priorizam *designs* criados pelos alunos e/ou professores, com simulações de seus contextos locais, relacionados ao mundo do trabalho ou a contextos em espaços públicos.

Quanto aos (multi)letramentos ultrapassarem as questões digitais e recursos tecnológicos, é possível observar que há perspectivas do senso comum que concebem que o uso dos (multi)letramentos se restringe à escola, especificamente no ensino de Língua

Portuguesa. No entanto, em contextos diversificados, as pessoas realizam leituras, bem como recriam significados no processo de interação social. Nesse sentido, a re/construção de significados pode ser realizada através de análises imagéticas, hipóteses ou inferências, a partir de elementos e feitos de sentidos, justamente pela experiência de mundo do leitor. Desse modo, a prática de ensino pode ultrapassar o contexto educativo, considerando a ampliação de estratégias com o objetivo de compreender as diversas formas de leitura, a partir da multimodalidade.

Desse modo, considerando que há uma agilidade no compartilhamento de informações, é imprescindível a pesquisa para checar a veracidade das informações, antes do encaminhamento dessas "notícias", no contexto das redes sociais. Nesse sentido, com o avanço tecnológico, é possível observar a necessidade de uma estratégia de leitura, ou seja, além da atribuição de sentidos, é necessário criar o hábito de confirmar a veracidade das informações. Para Street, Novos Estudos de Letramento (NLS), representam

> uma nova visão da natureza do letramento que escolhe deslocar o foco dado à aquisição de habilidades, como é feito pelas abordagens tradicionais, para se concentrar no sentido de pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas (Street 2003: 77).

Os estudos contemporâneos sobre os letramentos representam uma mudança significativa na compreensão do que significa ser letrado. Não se concentrarem apenas na aquisição de habilidades de leitura e escrita, como fazem as abordagens tradicionais, tais estudos destacam o letramento como uma prática social complexa. Isso implica reconhecer a existência de diversos letramentos, que variam a partir do contexto histórico, cultural e social, e também compreender as relações de poder que moldam essas práticas. Os NLS, portanto, rejeitam qualquer concepção definitiva do que é letramento e das práticas sociais a ele associadas. Em vez disso, eles buscam problematizar e questionar o que é considerado letramento em diferentes contextos temporais e espaciais. Além disso, os NLS levantam questões sobre quais formas de letramento são dominantes e quais são marginalizadas ou resistem aos sistemas de poder estabelecidos. Essa abordagem crítica e contextualizada amplia nossa compreensão do letramento e nos permite reconhecer e valorizar a diversidade de práticas de comunicação em diferentes comunidades e culturas.

Tais mudanças, no cenário da Tecnologia da Informação e da Comunicação (TICs), marca a circulação e celeridade das informações. Dessa maneira, para Kleiman & Assis (2016: 42), "os novos letramentos se definem pela natureza multissemiótica dos textos eletrônicos, que altera, significativamente, a relação de leitura e produção de textos". Kleiman (1995) ressalta a importância de reconhecer a diversidade de práticas de letramento na sociedade contemporânea, incluindo exemplos como a curadoria digital. No entanto, Kleiman (1995) observa que os novos letramentos não se limitam apenas ao ambiente digital, mas abrangem uma ampla gama de atividades sociais, como aquelas relacionadas à identidade de gênero, etnia e classe social, seu trabalho fornece perspectivas fundamentais para compreender como esses novos letramentos são experimentados de maneira variada no Brasil.

Nessa perspectiva, na BNCC, há espaço para a diversidade de papéis, na constituição da leitura/autoria e produção/consumo das informações no processo de circulação de informações. De acordo com Brasil (2018),

> Do ponto de vista das práticas contemporâneas de linguagem, ganham mais destaque, no Ensino Médio, a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias e redes sociais, os processos de circulação de informações e a hibridização dos papéis nesse contexto (de leitor/autor e produtor/ consumidor), já explorada no Ensino Fundamental. Fenômenos como a pós-verdade e o efeito bolha, em função do impacto que produzem na fidedignidade do conteúdo disponibilizado nas redes, nas interações sociais e no trato com a diversidade, também são ressaltados (Brasil 2018: 498).

Desse modo, é importante refletir sobre a produção textual no contexto das novas tecnologias. Nonato e Sales (2019) afirmam que há desafios apresentados quanto às práticas de leitura e de escrita na, ou seja, não se trata apenas de uma nova base para o texto, pois envolvem usos sociais e modos de reprodução. Nesse sentido, para Nonato e Sales (2019), a instituição escolar deve mediar o processo de reposicionamento da leitura e da escrita no contexto digital:

> o letramento digital é também e essencialmente a assunção das singularidades da leitura e da escrita no contexto dos gêneros textuais digitais, permitindo aos aprendizes o desenvolvimento das habilidades necessárias à operação do código escrito em substrato digital na extensão plena de suas possibilidades (Nonato & Sales 2019: 170).

É importante ressaltar que artigos de opinião podem promover discussões e contribuições para temas interdisciplinares. Segundo Brasil (2018), o campo jornalísticomidiático é definido pela circulação dos discursos e textos provenientes da mídia informativa, incluindo mídias impressas, televisivas, radiofônicas e digitais, assim como pelo discurso publicitário. Dessa maneira, explorar esse campo possibilita o desenvolvimento de uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e disseminação de informações, posicionamentos e influências voltadas ao consumo. Nessa perspectiva, a mídia e a tecnologia desempenham papéis fundamentais em nossa sociedade moderna, afetando praticamente todos os aspectos de nossas vidas.

Conforme a BNCC, é possível notar a presença da consideração às práticas da cultura digital, a partir de situações reais de uso da língua a ser utilizada de forma significativa no contexto educacional, para a produção de novos sentidos:

> Essa consideração dos novos e multiletramentos e das práticas da cultura digital no currículo não contribui somente para que uma participação mais efetiva e crítica nas práticas contemporâneas de linguagem por parte dos estudantes possa ter lugar, mas permite também que se possa ter em mente mais do que um "usuário da língua/das linguagens", na direção do que alguns autores vão denominar de *designer*: alguém que toma algo que já existe (inclusive textos escritos), mescla, remixa, transforma, redistribui, produzindo novos sentidos, processo que alguns autores associam à criatividade. (Brasil 2018: 70).

Nota-se a relevância da incorporação de novos multiletramentos, bem como as práticas da cultura digital, no currículo escolar. Essa inclusão não se resume à promoção

de uma participação mais efetiva e crítica dos estudantes nas práticas de linguagem contemporâneas. Observa-se a importância de transformar a percepção do estudante de um mero "usuário da língua" para o conceito de "designer", um indivíduo que não apenas utiliza, mas também recria, remixando, transformando e redistribuindo textos e outros elementos para produzir novos sentidos, bem como colaborando para a criatividade. Na perspectiva da contribuição de Rojo (2012), percebe-se que sua investigação sobre a interação entre as práticas de letramento na escola e na cultura digital justifica o uso e a integração de novas tecnologias no ensino. Rojo defende que essa integração é crucial para refletir as transformações socioculturais contemporâneas. Dessa forma, Rojo reforça que a inclusão de multiletramentos e práticas digitais no currículo aperfeiçoa a competência linguística dos estudantes, e desenvolve a criatividade e a inovação, promovendo a adaptação e a transformação dos recursos disponíveis, alinhando-se às demandas e oportunidades da sociedade moderna.

Assim, a BNCC busca considerar a cultura digital, com fundamentos em diferentes letramentos e diferentes linguagens. Em consonância com a BNCC, a proposta de analisar a cultura digital,

> imbricada à questão dos multiletramentos, considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (Brasil 2018: 70).

Para Rojo (2013), a *Web* 2.0 possibilitou uma nova forma de comunicação, pois o usuário da rede também se torna um colaborador. Nessa perspectiva, observa-se a relevância das reflexões sobre as práticas de linguagens advindas das práticas sociais e da utilização da tecnologia. No cenário da cultura digital, observa-se a relevância de elementos norteadores dos documentos oficias, a exemplo da BNCC.

Quanto às condições de produção e recepção dos textos, segundo Brasil (2018), a partir do surgimento da *Web* 2.0, além da intensificação de produção e de armazenamento de informações no suporte digital, é importante considerar as transformações advindas nos campos de tecnologias de comunicação e informação:

> novos gêneros do discurso e novas práticas de linguagem próprias da cultura digital, transmutação ou reelaboração dos gêneros em função das transformações pelas quais passam o texto (de formatação e em função da convergência de mídias e do funcionamento hipertextual), novas formas de interação e de compartilhamento de textos/ conteúdos/informações, reconfiguração do papel de leitor, que passa a ser também produtor, dentre outros, como forma de ampliar as possibilidades de participação na cultura digital e contemplar os novos e os multiletramentos (Brasil 2018: 79).

Nesse aspecto, com o aparecimento de diversas linguagens, mídias e tecnologias, torna-se evidente a necessidade de conhecer e utilizar recursos multimodais, como propagandas, vídeos, publicidades, charges, áudios e imagens. O conceito de multiletramentos, abordado por Rojo (2012), reconhece que as práticas de leitura e escrita estão profundamente influenciadas pela diversidade cultural e pela complexidade dos

modos de representação semiótica presentes na comunicação contemporânea. Além disso, conforme a autora, multiplicidade cultural refere-se à variedade de origens, línguas, tradições e experiências que coexistem nas sociedades urbanas.

O conceito de multiletramentos aponta, para Rojo (2012), as múltiplas culturas e as múltiplas semioses que constituem os textos pelos quais a sociedade obtêm informações e se comunica. Para a BNCC, há um impacto nas práticas sociais, a partir do processo de identificação com as TICs. Nesse cenário, de acordo com Brasil (2018), além de considerar o trabalho com o material impresso no contexto escolar, "é preciso considerar a cultura digital, os multiletramentos e os novos letramentos, entre outras denominações que procuram designar novas práticas sociais de linguagem" (Brasil, 2018: 487). Notase que, a importância do reconhecimento e da valorização da cultura digital, dos multiletramentos e dos novos letramentos, pois essas práticas sociais contemporâneas de linguagem envolvem não somente a leitura e a escrita, mas também a interpretação de múltiplas mídias e formatos digitais.

As considerações da BNCC sobre as práticas de leitura e produção de textos indicam a relevância de diferentes linguagens ou semioses que são consideradas práticas de multiletramentos, observando as materialidades visual, sonora, verbal e corporal envolvidos nos letramentos em diversas linguagens. Os novos letramentos configuram o ambiente da mídia digital, que exige uma ética diferente, conforme Brasil (2018). Além disso, as formas de existência também se transformaram a partir da interação com os recursos digitais e letramentos, pois, a partir da linguagem, é possível constituir uma forma de relação com o mundo. Dessa forma, Rojo (2015) afirma que surgem novas formas de existir, agir, comunicar, interagir, obter informações e aprender estão emergindo. Com a chegada de novos tempos e tecnologias, surgem também novos textos e linguagens. Nesse contexto, nota-se o destaque do letramento digital como contribuição educativa. Ferraz (2014) afirma que os estudos sobre letramento visual e fundamentados nas teorias dos multiletramentos concentram-se na produção de significados através das imagens. Além disso, o autor destaca a relevância da imagem e dos diversos suportes midiáticos para fundamentação teórica dos multiletramentos para a produção, a interpretação e a reinterpretação das imagens.

Segundo Brasil (2018), na perspectiva dos campos de atuação social de Língua Portuguesa, especialmente quanto às competências e habilidades, para um maior protagonismo dos estudantes, guiados pelas dimensões ética, estética e política, é importante prover ferramentas para a transformação social através da apropriação dos letramentos tradicionais e dos novos multiletramentos. Observa-se que ênfase protagonismo dos estudantes sugere uma mudança pedagógica significativa, na qual os aprendizes não sejam agentes ativos no processo de construção do conhecimento.

Conforme Rojo e Moura (2012: 8), é importante "buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático – que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural na direção de outros letramentos", de modo que os multiletramentos podem promover atividades a partir de gêneros, mídias e linguagens, considerando os conhecimentos prévios dos alunos.

Assim, com base nas reflexões, é possível reconhecer que os gêneros referidos não são essencialmente produzidos para o ambiente educacional, entretanto podem ser

circulados socialmente, fazendo parte do cotidiano dos alunos, bem como sendo utilizados a partir de semioses, práticas sociais e culturais, no contexto da cultura digital.

Além disso, as práticas de comunicação podem ser articuladas ao vasto repertório de práticas de letramentos e culturas atualizadas ao contexto digital, descritos por Rojo e Moura (2012).

Quanto aos gêneros textuais, Marcuschi (2005) afirma que os gêneros são formações de interação, multimodalidade e flexibilidade de organização social e de produção de sentidos. Para Marcuschi (2005), ao ensinar a trava com um gênero, é possível ensaiar um modo de atuação sócio-discursiva em uma cultura e não um simples modo de produção textual. O artigo de opinião trata-se de um gênero textual que utiliza a argumentação para analisar, avaliar e responder a uma questão controversa. Ele expõe a opinião de um articulista, que pode ou não ser uma autoridade no assunto abordado. De maneira geral, discute um tema social, econômico, cultural ou político de relevância da atualidade. Para Rodrigues (2007), no gênero artigo de opinião, demonstra mais interesse na análise e a posição do autor e menos concentração na apresentação dos acontecimentos sociais. Desse modo, no processo da interação, nota-se a sustentação de uma determinada perspectiva.

Para Bräkling (2000: 154) o artigo de opinião consiste em um gênero discursivo, que tem por objetivo "convencer o outro de uma determinada ideia, influenciá-lo, transformar os seus valores por meio de um processo de argumentação a favor de uma determinada posição assumida pelo produtor e de refutação de possíveis opiniões divergentes". Bräkling (2000) destaca que o artigo de opinião apresenta uma argumentação a favor de uma posição e a oportunidade e refutação de possíveis opiniões divergentes, assim, para a autora, o gênero é caracterizado pela dialogicidade e alteridade no processo de produção. A relevância da discussão sobre a tecnologia justifica-se diante da possibilidade de refletir sobre o contexto atual, uma vez que o mundo está progressivamente mais tecnológico. Portanto, os avanços apresentados nesse trabalho podem apresentar vantagens para a vivência em sociedade, com o objetivo de facilitar o cotidiano dos indivíduos.

4. Considerações finais

A reflexão sobre os letramentos na cultura digital concentra as reorientações da escola, que também passa por adaptações às mudanças socioculturais provocadas pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, no modo como o conhecimento é gerado, acessado e compartilhado. Os multiletramentos abrangem práticas que partem dos gêneros, mídias e linguagens, levando em consideração os conhecimentos culturais dos alunos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como um guia educacional nacional, promove a valorização das práticas comunicativas relacionadas a um amplo repertório de habilidades de letramento e culturas atualizadas no contexto digital. Além disso, destaca-se a importância do trabalho com gêneros textuais para a análise, interpretação e argumentação, visando compreender tanto o gênero em si quanto a funcionalidade dos processos argumentativos na organização do discurso.

Nesse sentido, a sociedade se encontra imersa em um contexto permeado pelas possibilidades, oportunidades e demandas da tecnologia, evidenciando o discurso tecnológico como uma esfera de grande relevância. Assim, nota-se a relevância do gênero artigo de opinião com temas sociais para o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, no contexto das tecnologias digitais. Portanto, é crucial refletir sobre a sequência de discursos que moldam o desenvolvimento tecnológico no contexto da humanidade, considerando também perspectivas futuras para a tecnologia.

Referências

Bazerman, Charles. 2021. *Gênero, agência e escrita*. Angela Paiva Dionisio (org.), Judith Chambliss Hoffnagel (org. & trad.). 2ª ed. Recife: Pipa Comunicação; Campina Grande: EDUFCG.

Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. (09 maio, 2024).

Ferraz, D. M. 2014. Letramento visual: as imagens e as aulas de inglês. In N. H. Takaki & R. F. Maciel (orgs.), *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes.

Fleck, Ludwik. 2010. *Gênese e desenvolvimento de um fato científico: introdução à doutrina do estilo de pensamento e do coletivo de pensamento*. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora.

Franceschini, F. 2004. Notícia e reportagem: sutis diferenças. *Comum* 9(22). 144–155.

Kleiman, Angela B. (org.). 1995. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

Lévy, Pierre. 1999. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2005. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In Acir Mário Karwoski, Beatriz Gaydeczka & Karim Siebeneicher Brito (orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas & União da Vitória, PR: Kaygangue. 2009. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL* 7(13). 17–33. www.revel.inf.br (5 maio, 2024).

Monte Mór, Walkyria. 2002. Língua e diversidade cultural nas Américas multiculturais. *Interfaces Brasil/Canadá* 1(2).

Moran, José Manuel. 2000. Educação inovadora na sociedade da informação. *23ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambu. http://files.oficinacriarsites.webnode.com.br/200000030-b85a2b9541/moran.PDF (3 maio, 2024).

Moura, D. 2014. *Alfabetização e letramento na era digital*. São Paulo: Contexto.

Nonato, Emanuel & Mary Sales. 2019. Educação e os caminhos da escrita na cultura digital. In Obdália Ferraz (org.), *Educação, (multi)letramentos e tecnologias: tecendo redes de conhecimento sobre letramentos, cultura digital, ensino e aprendizagem na cibercultura*. Salvador: EDUFBA.

Oliveira, Grassinete Albuquerque. 2017. Por uma pedagogia dos multiletramentos – Ontem, hoje e sempre. *Horizontes* 35(2). 108–111. https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i2.490 (10 abril, 2024).

Pinheiro, Petrilson Alan. 2016. Sobre o manifesto "A pedagogy of multiliteracies: designing social futures" – 20 anos depois. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 55(2). 525–530.

Rodrigues, Rosângela Hammes. 2007. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: abordagem de Bakhtin. In J. L. Meurer, Adair Bonini & Desirée Motta Roth (orgs.), *Gêneros: teorias, métodos, debates*, 154–183. São Paulo: Parábola.

Rojo, Roxane & Eduardo de Moura Almeida (orgs.). 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.

Silva, Dário Vieira da. 2019. O papel do pedagogo e suas ações em núcleos de Educação a Distância (EaD). *Sociedade em Debate* 1(1). https://www.sociedadeemdebate.com.br/index.php/sd/article/view/2 (11 março, 2024).

A INFLUÊNCIA DA LÍNGUA COMO PROCESSO EXCLUSÃO SOCIAL E EVASÃO ESCOLAR

THE INFLUENCE OF LANGUAGE AS A PROCESS OF SOCIAL EXCLUSION AND SCHOOL DROPOUT

Angela Valéria De Amorim
FCSEA - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal
angela.amorim@abreuelima.ifpe.edu.br
ORCID: 0000-0003-3252-5744

Patricia Carly de Farias Campos
FCSEA - Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração, Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal
partriciacarly@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1482-7960

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo analisar a influência da língua no processo de ensino/aprendizagem como contributo para inclusão social. No Brasil, a diversidade linguística é significativa, com mais de 200 línguas indígenas além do português. Também há um processo no reconhecimento e acolhimento de outras línguas porque sua essência histórica é multilíngue e multicultural em todos os países. A metodologia da pesquisa foi de cunho bibliográfico, documental, descritivo, exploratório e qualitativo. Os resultados demonstram a necessidade urgente de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e integrem a diversidade linguística. A imposição de uma língua dominante não apenas marginaliza estudantes de comunidades linguísticas minoritárias, mas também perpetua a exclusão e a desigualdade, contribuindo significativamente para a evasão escolar. Políticas de educação bilíngue e multilíngue são essenciais para criar um ambiente educacional equitativo onde todos os estudantes possam aprender de maneira eficaz e sentir-se valorizados. Globalmente, contextos multilíngues apresentam desafios como na África, na África do Sul, Na Ásia, a diversidade linguística é extrema, como na Índia, onde centenas de línguas são faladas. Na América Latina, países como Bolívia e Peru avançaram com programas de educação bilíngue intercultural, valorizando as línguas e culturas indígenas para melhorar a inclusão educacional. Embora as políticas educacionais bilíngues e multilíngues sejam um passo na direção certa, sua implementação enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de materiais didáticos, formação inadequada de professores e insuficiência de recursos. É crucial que os governos e as instituições educacionais invistam adequadamente nesses programas para garantir sua eficácia e sustentabilidade. Sem esses investimentos, as barreiras linguísticas continuarão a ser uma causa importante de exclusão social e evasão escolar. Além das questões práticas, é fundamental que a educação valorize as culturas e identidades dos estudantes. Um currículo que respeita e integra a diversidade linguística e cultural pode promover um senso de pertencimento e autoestima, melhorando o desempenho acadêmico e reduzindo a evasão escolar. Quando os alunos se sentem reconhecidos e valorizados, a probabilidade de eles permanecerem na escola aumenta significativamente. Conclusão: a língua é um fator determinante na exclusão e na qualidade da educação. Políticas de educação bilíngue e multilíngue são essenciais para combater a exclusão e promover um ambiente educativo onde todos os estudantes possam se desenvolver plenamente.

Palavras–chave: Políticas educativas; bilíngue e multilíngue; Evasão escolar; exclusão social.

Abstract

This study aims to analyse the influence of language on the teaching/learning process as a contribution to social inclusion. In Brazil, linguistic diversity is significant, with more than 200 indigenous languages in addition to Portuguese. There is also a process of recognition and acceptance of other languages because their historical essence is multilingual and multicultural in all countries. The research methodology was bibliographic, documentary, descriptive, exploratory, and qualitative. The results demonstrate the urgent need for inclusive educational policies that recognise and integrate linguistic diversity. The imposition of a dominant language not only marginalises students from minority linguistic communities but also perpetuates exclusion and inequality, contributing significantly to school dropout rates. Bilingual and multilingual education policies are essential to create an equitable educational environment where all students can learn effectively and feel valued. Globally, multilingual contexts present challenges, such as in Africa, South Africa, and Asia, where linguistic diversity is extreme, as in India, where hundreds of languages are spoken. In Latin America, countries such as Bolivia and Peru have moved forward with intercultural bilingual education programmes, valuing indigenous languages and cultures to improve educational inclusion. Although bilingual and multilingual education policies are a step in the right direction, their implementation faces significant challenges, including a lack of teaching materials, inadequate teacher training and insufficient resources. It is crucial that governments and educational institutions invest adequately in these programmes to ensure their effectiveness and sustainability. Without such investments, language barriers will continue to be a major cause of social exclusion and school dropout. Beyond practical issues, it is essential that education values students' cultures and identities. A curriculum that respects and integrates linguistic and cultural diversity can promote a sense of belonging and self-esteem, improving academic performance and reducing school dropout rates. When students feel recognised and valued, they are significantly more likely to stay in school. Conclusion: language is a determining factor in exclusion and the quality of education. Bilingual and multilingual education policies are essential to combat exclusion and promote an educational environment where all students can develop to their full potential.

Keywords: Educational policies; bilingual and multilingual; school dropout; social exclusion

1. Introdução

A língua exerce uma influência significativa sobre o processo de evasão escolar e exclusão, afetando especialmente grupos sociais marginalizados. A relação entre linguagem e educação é complexa e multifacetada, envolvendo diversos fatores culturais, sociais e econômicos. No processo de ensino e aprendizagem, a língua atua como um dos principais instrumentos de mediação e interação entre professores e alunos, mas também pode funcionar como uma barreira quando há falta de reconhecimento ou valorização das diversidades linguísticas presentes nas escolas (Bourdieu 1991; Freire 1996). Isso se torna ainda mais evidente no contexto brasileiro, marcado por desigualdades regionais e sociais.

Ao explorar a temática em diferentes cenários, observa-se que o contexto multilíngue e a diversidade linguística no Brasil e no mundo influenciam diretamente os processos de exclusão social e escolar (Santos 2023; Bolsan 2014). Estudos apontam que, em ambientes onde não se valoriza a língua materna dos estudantes, há maior incidência de abandono escolar, especialmente entre povos indígenas e comunidades migrantes (Skutnabb-Kangas 2000; Hornberger 2002). Essa exclusão pode ser mitigada por políticas educacionais que promovam práticas inclusivas, como o uso de línguas locais e estratégias de ensino bilíngue ou multilíngue.

Multilinguismo, entendido como o conhecimento e uso de diversas línguas, é um fenômeno cada vez mais reconhecido como essencial em um mundo globalizado. As pessoas multilíngues destacam-se em diversos aspectos, incluindo maior capacidade de adaptação cultural, habilidades de resolução de problemas e oportunidades de inserção no mercado de trabalho (Crystal 2003; Grosjean 2010). A interação em ambientes multilíngues amplia o repertório cognitivo e emocional, permitindo que indivíduos participem de trocas culturais e econômicas globais. Além disso, a tecnologia tem desempenhado um papel central na facilitação do aprendizado e na comunicação em múltiplas línguas. Ferramentas como tradutores automáticos, plataformas educacionais e redes sociais tornam possível o contato diário com línguas diversas, expandindo os horizontes comunicativos e culturais (Tucker 1999; Santos, 2023).

No que se refere ao bilinguismo, ele se caracteriza pela capacidade de um indivíduo se comunicar em duas línguas, seja de forma nativa ou adquirida. O bilinguismo, além de ser um recurso individual valioso, tem sido uma estratégia educacional para promover inclusão e equidade (Kailing 2023; Cummins 2001). Em contextos educacionais, o bilinguismo é uma área dinâmica e interdisciplinar, que envolve a linguística, a pedagogia e os estudos culturais. Escolas que adotam modelos bilíngues promovem não apenas a aprendizagem de uma segunda língua, mas também o fortalecimento da identidade cultural dos estudantes (Abello-Contesse 2013; García 2009).

O bilinguismo pode ser desenvolvido em diversos cenários, como entre emigrantes, em países oficialmente bilíngues ou multilíngues, e em regiões de fronteira. Além disso, pessoas com deficiências auditivas que utilizam a língua de sinais também são consideradas bilíngues, pois transitam entre a língua de sinais e a língua oral ou escrita do ambiente em que vivem (Megale & Liberali 2016; Quadros & Karnopp 2004). Essa realidade é particularmente relevante no Brasil, onde há mais de 200 línguas indígenas e a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é reconhecida oficialmente como parte do patrimônio linguístico nacional (Severo & Leviski 2019).

A diversidade linguística no Brasil não apenas reflete sua riqueza cultural, mas também impõe desafios significativos à educação e à inclusão social. Embora o português seja a língua oficial em países como Brasil, Portugal, Angola, Moçambique e Timor-Leste, as línguas indígenas e de comunidades migrantes enfrentam um processo de apagamento devido à falta de políticas consistentes de preservação e promoção (Schiffrin 1996; Taylor 2005; UNESCO 2021). Conforme observado por Vitti (2024), a língua é um dos pilares fundamentais da identidade cultural e social de um povo, sendo imprescindível seu reconhecimento e valorização para a construção de sociedades mais justas.

No âmbito educacional, a diversidade linguística muitas vezes se transforma em barreiras linguísticas que impactam diretamente o desempenho acadêmico e a inclusão social dos estudantes (Abello-Contesse 2013; Baker 2006). Estudos apontam que o uso exclusivo de uma língua dominante nas escolas exclui estudantes que falam outras línguas em casa, resultando em altos índices de evasão escolar (Hornberger 2002; Cummins 2001).

O objetivo deste trabalho é analisar a influência da língua no processo de ensino/aprendizagem e sua relação com a exclusão social e a evasão escolar. Para alcançar esse objetivo, foi adotada uma metodologia de pesquisa bibliográfica, documental,

descritiva, exploratória e qualitativa (Libório & Terra 2015). A análise aponta que políticas de educação bilíngue e multilíngue são fundamentais para a criação de ambientes de ensino mais inclusivos, capazes de combater a exclusão social e ampliar as oportunidades educacionais. Um sistema educacional que valorize o bilinguismo e o multilinguismo promove um aprendizado mais significativo e prepara os estudantes para atuarem em um mundo globalizado e multicultural (Schoffen & Martins 2016; Simões 2022).

2. Contextualização

2.1.Diversidade Linguística no Brasil e no Mundo

O Brasil é um dos países mais diversos linguisticamente do mundo, refletindo sua história e formação multicultural. Além do português, língua oficial e amplamente falada, mais de 200 línguas indígenas são usadas por diferentes comunidades, juntamente com dialetos de origem africana que foram preservados ao longo das gerações por descendentes de escravizados (Cunha 2008; Braga 2020). Essa riqueza linguística, no entanto, enfrenta desafios significativos, particularmente no que diz respeito à integração dessas línguas no sistema educacional.

A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelecem o direito à educação bilíngue para comunidades indígenas. Contudo, a implementação dessas políticas enfrenta entraves, como a falta de materiais didáticos adaptados e a escassez de professores bilíngues capacitados. Isso contribui para a exclusão educacional e social dessas populações, que muitas vezes se veem forçadas a abandonar sua língua e cultura em nome da integração ao sistema educacional dominante (Santos & Oliveira 2022; Custódio 2024).

Além das comunidades indígenas, grupos quilombolas enfrentam barreiras culturais e linguísticas no acesso à educação. A ausência de currículos que considerem suas especificidades históricas e culturais reflete uma exclusão estrutural. O ensino frequentemente ignora o papel das línguas africanas preservadas por esses grupos e suas contribuições à identidade nacional (Bolsan 2014; Boas 2023).

Em um contexto global, a diversidade linguística também apresenta desafios e oportunidades. Na África do Sul, por exemplo, existem 11 línguas oficiais, refletindo a complexidade linguística do país. Apesar disso, as línguas coloniais, como o inglês, continuam a dominar o sistema educacional e o mercado de trabalho. Embora políticas de educação multilíngue tenham sido introduzidas, a falta de recursos, materiais e formação docente limita a eficácia dessas iniciativas (Stroud & Richardson 2019; Johnson 2020).

Na Ásia, a Índia é um exemplo paradigmático de diversidade linguística, com centenas de línguas faladas por sua população. O sistema educacional indiano muitas vezes prioriza línguas regionais e o inglês, o que pode marginalizar falantes de línguas minoritárias. Políticas de educação bilíngue que incorporam línguas locais têm mostrado resultados positivos em termos de desempenho acadêmico e redução de evasão escolar.

No entanto, essas políticas são aplicadas de maneira desigual, com áreas rurais frequentemente ficando atrás em termos de recursos e suporte (Hynsjö & Damon 2015; Singh 2022).

Na América Latina, a imposição de línguas coloniais, como o espanhol e o português, sobre as línguas indígenas ainda é um desafio significativo. Países como Bolívia e Peru têm feito avanços na implementação de programas de educação bilíngue intercultural, que buscam valorizar as línguas e culturas indígenas enquanto promovem a inclusão educacional (Morello 2012; Bieber 2023). Esses programas demonstram que é possível equilibrar a integração nacional com a preservação cultural e linguística.

2.2. A Diversidade Linguística e o Desenvolvimento Socioeconômico

A relação entre diversidade linguística e desenvolvimento socioeconômico é um tema de crescente interesse. Pesquisas indicam que políticas educacionais que valorizam a língua materna podem ter impactos positivos não apenas na educação, mas também na economia. Estudantes que aprendem em sua língua materna apresentam melhores resultados acadêmicos, o que, por sua vez, aumenta suas chances de acessar oportunidades de emprego de qualidade (Barrett & Wallace 2023).

Além disso, a valorização da diversidade linguística pode fortalecer o turismo cultural e a preservação de práticas tradicionais. Em países como Nova Zelândia, por exemplo, a integração da língua maori ao sistema educacional tem sido uma ferramenta eficaz para revitalizar a cultura indígena e promover o turismo sustentável (Jones 2019).

Em contextos multilíngues, a educação bilíngue e multilíngue também está associada ao desenvolvimento de competências cognitivas mais avançadas, como a resolução de problemas e a criatividade. Essas habilidades são altamente valorizadas no mercado de trabalho globalizado, onde a capacidade de comunicação em múltiplas línguas é frequentemente uma vantagem competitiva (Grosjean 2010; Pérez & Brown 2021).

2.3. A Influência da Língua no Processo de Exclusão e Evasão Escolar

A língua é um fator determinante no acesso à educação e na qualidade do aprendizado. Em muitos países, o uso de uma língua dominante como meio de instrução pode excluir estudantes de comunidades linguísticas minoritárias. Isso é particularmente evidente em contextos onde a língua oficial do sistema educacional não é a língua materna dos estudantes. No Brasil, por exemplo, estudantes indígenas e quilombolas frequentemente enfrentam dificuldades significativas no processo educacional devido à barreira linguística, resultando em altas taxas de evasão escolar (Alexandrini & Brandl 2024; Barbosa 2013).

A imposição de uma língua estrangeira ou dominante como língua de instrução pode causar desmotivação, dificuldades de compreensão e alienação cultural. Isso impacta negativamente o desempenho acadêmico e pode levar ao abandono escolar. Além disso,

a exclusão linguística não afeta apenas os estudantes, mas também suas famílias. Pais que não dominam a língua de instrução enfrentam dificuldades para se envolver na educação de seus filhos, criando uma desconexão que contribui para a evasão escolar (Custódio 2024).

Estudos demonstram que estudantes que aprendem em sua língua materna têm maior probabilidade de permanecer na escola e alcançar melhores resultados acadêmicos. Por exemplo, na Bolívia e no Peru, programas de educação bilíngue intercultural têm mostrado resultados positivos em termos de inclusão e desempenho acadêmico (Hynsjö & Damon 2015; Morello 2012).

2.4. Impacto da Tecnologia no Ensino Multilíngue

A tecnologia tem desempenhado um papel crucial na promoção do ensino multilíngue e na preservação de línguas em risco de extinção. Ferramentas digitais, como aplicativos de aprendizado de idiomas, plataformas de ensino online e softwares de tradução, estão ampliando o acesso à educação em línguas maternas. Essas tecnologias permitem que comunidades em áreas remotas tenham acesso a recursos educativos adaptados às suas necessidades linguísticas (Pérez & Brown 2021).

Além disso, a inteligência artificial está sendo utilizada para desenvolver materiais didáticos em línguas minoritárias e criar ferramentas de apoio para professores em contextos multilíngues. Iniciativas como essas têm potencial para reduzir barreiras linguísticas em sala de aula e melhorar a inclusão educacional (Johnson 2020).

2.5. Políticas Educacionais e Inclusão Linguística

A implementação de políticas educacionais que reconheçam e integrem a diversidade linguística no currículo escolar é fundamental para combater a exclusão e promover a equidade. Sistemas educacionais inclusivos devem oferecer suporte adequado para o aprendizado da língua materna e para a transição para línguas de instrução. Isso inclui a formação de professores bilíngues, a produção de materiais didáticos adaptados e o desenvolvimento de programas específicos para contextos multilíngues (Miller 2003; Vitti 2024; Taylor 2005).

Na Bolívia e no Peru, programas de educação bilíngue intercultural são exemplos bem-sucedidos de como integrar a diversidade linguística ao sistema educacional. Essas iniciativas valorizam as línguas e culturas indígenas, promovendo a inclusão e o desenvolvimento acadêmico (Morello 2012; Rojas 2001). Da mesma forma, em países como Canadá e Suécia, políticas de educação multilíngue têm contribuído para a integração de imigrantes e refugiados, demonstrando o potencial transformador de abordagens inclusivas (Barrett & Wallace 2023).

A UNESCO tem destacado a importância de ensinar na língua materna, especialmente nos primeiros anos escolares, como uma estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico e reduzir a evasão escolar. Segundo a organização, a valorização

da diversidade linguística é um elemento-chave para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UNESCO 2021).

2.6. Cultura, Identidade e Educação

A língua não é apenas um meio de comunicação, mas também um elemento central da identidade cultural e social de um povo. A exclusão linguística no sistema educacional pode ter impactos profundos na autoestima e no senso de pertencimento dos estudantes. Quando a língua e a cultura de um estudante não são reconhecidas ou valorizadas, ele pode sentir que sua identidade não é respeitada, o que pode levar a desmotivação e abandono escolar (Braga 2020; Barbosa 2013).

Por outro lado, a integração de línguas e culturas minoritárias no currículo escolar pode fortalecer a identidade cultural dos estudantes e promover um ambiente de aprendizado mais inclusivo. Isso também contribui para a preservação de línguas em risco de extinção e para o fortalecimento da diversidade cultural (Hynsjö & Damon 2015; Alexandrini & Brandl 2024).

Figura 01 - A importância das políticas educacionais bilíngues e multilíngues é instrumentos essenciais para a inclusão social

Brasil	a falta de reconhecimento e apoio às línguas indígenas e às línguas dos imigrantes tem contribuído para a marginalização desses grupos e, consequentemente, para a evasão escolar.
Angola e Moçambique	a coexistência de múltiplas línguas locais com o português também apresenta desafios significativos para a educação, sendo que a falta de materiais didáticos apropriados e a formação inadequada de professores têm dificultado a implementação eficaz de programas bilíngues.
Portugal	a chegada de imigrantes de várias partes do mundo criou uma demanda por políticas que não apenas ensinem o português como segunda língua, mas que também valorizem as línguas maternas desses estudantes.
Esses desafios são ainda mais acentuados em contextos de migração por guerra, onde as barreiras linguísticas podem agravar a exclusão social e dificultar a integração educacional.	

Fonte: Construído pelas autoras, 2024.

Figura 02 - *Dados Estatísticos sobre Diversidade Linguística*

Assunto	País	Dados Estatísticos	Fonte

Diversidade Linguística	Brasil	Mais de 200 línguas indígenas faladas por 160 grupos étnicos. Mais de 30% das línguas indígenas em risco de extinção. 6 mil comunidades quilombolas, mas menos de 15% têm acesso a um currículo adaptado.	(IBGE 2021)
	África do Sul	11 línguas oficiais; inglês e africâner dominam o sistema de ensino.	(Stroud & Richardson 2019)
	Índia	22 línguas oficiais e mais de 1.600 dialetos. 40% dos estudantes em áreas rurais têm o hindi como língua de instrução, apesar de falarem línguas regionais em casa. Taxas de abandono escolar no ensino primário chegam a 27% em estados com maior diversidade linguística.	(Singh 2022; Hynsjö & Damon 2015)
	Bolívia e Peru	Educação bilíngue intercultural reduziu em 15% a evasão escolar entre populações indígenas nos últimos 10 anos.	(Morello 2012; Bieber 2023)
Desenvolvimento Socioeconômico	Global	Crianças que aprendem na língua materna têm 50% mais chances de completar o ensino fundamental.	(UNESCO 2021)
	Brasil	Estudantes indígenas que aprendem em sua língua materna têm desempenho 30% superior em leitura e escrita	INEP
	Nova Zelândia	Inclusão da maioria no sistema educacional aumentou em 25% as visitas a centros culturais maori, gerando mais de 10 milhões de dólares anuais	(Jones 2019)
Exclusão e Evasão Escolar	Brasil	17% dos estudantes indígenas abandonam a escola antes de concluir o ensino fundamental. 60% das mães indígenas relatam não conseguir ajudar nas tarefas escolares devido ao domínio limitado do português.	IBGE 2021
	Peru	Alunos quéchua têm 20% menos chances de passar de ano em escolas onde o espanhol é a única língua de ensino.	Morello 2012; Rojas 2001
	Global	Crianças que aprendem em uma língua que não é sua materna têm 40% mais chances de abandonar a escola nos primeiros cinco anos.	World Bank 2020
Impacto da Tecnologia	Brasil	O "Portal Trilhas Indígenas" oferece materiais didáticos bilíngues e beneficia mais de 10 mil estudantes indígenas.	MEC 2020

	Global	Duolingo introduziu cursos em línguas ameaçadas, como o gaélico escocês, com mais de 500 mil usuários ativos.	UNESCO 2021
Políticas Educacionais	Brasil	Programa Nacional de Educação Escolar Indígena enfrenta déficit de mais de 8 mil professores bilíngues.	MEC 2020
	Bolívia	Programas bilíngues atenderam mais de 1,2 milhão de estudantes indígenas entre 2010 e 2020, reduzindo a evasão escolar em 12%.	UNESCO 2021
	Suécia	Política multilíngue atende a mais de 150 línguas; programas bilíngues aumentam em 25% a taxa de conclusão do ensino médio.	(Barrett & Wallace 2023)
Cultura, Identidade e Educação	Brasil	Abandono escolar entre jovens indígenas é 1,8 vezes maior que a média nacional devido à exclusão linguística.	(IBGE 2021)
	Nova Zelândia	Estudantes maori que recebem ensino em sua língua têm 35% mais chances de alcançar resultados acima da média nacional.	(Jones 2019)

Fonte: Construído pelas autoras, 2024.

3. Análise da Influência da Língua no Processo de Ensino e Aprendizagem, Exclusão e Evasão Escolar no Brasil e no Mundo

A análise da influência da língua no processo educacional revela um cenário complexo, onde a diversidade linguística pode ser tanto uma riqueza cultural quanto um desafio significativo para a inclusão, equidade e redução da evasão escolar.

No Brasil, a riqueza linguística é evidente com a presença de mais de 200 línguas indígenas além do português. No entanto, essa diversidade enfrenta uma barreira crítica: a imposição do português como a língua de instrução predominante. Isso resulta em desafios substanciais para estudantes indígenas, que muitas vezes não falam português como língua materna. A falta de materiais didáticos e professores qualificados que possam ensinar nas línguas indígenas agrava essa exclusão e contribui diretamente para a evasão escolar, pois estudantes que não compreendem plenamente o idioma da instrução podem se sentir desmotivados e incapazes de acompanhar o ritmo escolar. As políticas de educação bilíngue Iniciativas para a educação bilíngue no Brasil, embora bemintencionadas, frequentemente falham na execução devido à falta de recursos adequados. A inclusão efetiva requer não apenas a presença de materiais e professores, mas também um ambiente escolar que valorize e respeite as culturas indígenas, promovendo um senso de pertencimento e autoestima entre os alunos, fatores que são essenciais para reduzir a evasão escolar. Em contexto global e países bilíngue e multilíngue Na África, a coexistência de línguas coloniais e locais apresenta um desafio educacional único. A utilização de línguas coloniais como principal meio de instrução

muitas vezes marginaliza estudantes que falam línguas locais. Políticas de educação multilíngue, como as da África do Sul, têm tentado abordar essa questão, mas a falta de recursos e a formação inadequada de professores continuam sendo barreiras significativas. O resultado é uma alta taxa de evasão escolar e baixo desempenho acadêmico, refletindo uma exclusão sistêmica que impede muitos estudantes de completar sua educação básica. A diversidade linguística na Ásia, especialmente em países como a Índia, torna a questão da língua na educação ainda mais complexa. Programas de educação bilíngue que incluem línguas locais têm mostrado sucesso, mas sua implementação varia amplamente. As áreas rurais frequentemente têm menos recursos e suporte, exacerbando as desigualdades educacionais. A falta de uma política educacional uniforme que acomode essa diversidade linguística resulta em exclusão e elevada evasão escolar, pois estudantes em áreas desfavorecidas podem abandonar a escola devido às barreiras linguísticas e a sensação de inadequação. Na América Latina, os esforços de países como Bolívia e Peru para implementar programas de educação bilíngue intercultural têm mostrado resultados promissores. Esses programas visam valorizar as línguas e culturas indígenas, promovendo uma educação mais inclusiva e reduzindo a evasão escolar. No entanto, a sustentabilidade e a expansão desses programas dependem de apoio contínuo e recursos adequados para garantir que estudantes de comunidades linguísticas minoritárias possam completar sua educação.

4. Discussão

A análise demonstra a necessidade urgente de políticas educacionais inclusivas que reconheçam e integrem a diversidade linguística. A imposição de uma língua dominante não apenas marginaliza estudantes de comunidades linguísticas minoritárias, mas também perpetua a exclusão e a desigualdade, contribuindo significativamente para a evasão escolar. Políticas de educação bilíngue e multilíngue são essenciais para criar um ambiente educacional equitativo onde todos os estudantes possam aprender de maneira eficaz e sentir-se valorizados. Embora as políticas educacionais bilíngues e multilíngues sejam um passo na direção certa, sua implementação enfrenta desafios significativos, incluindo a falta de materiais didáticos, formação inadequada de professores e insuficiência de recursos. É crucial que os governos e as instituições educacionais invistam adequadamente nesses programas para garantir sua eficácia e sustentabilidade. Sem esses investimentos, as barreiras linguísticas continuarão a ser uma causa importante de evasão escolar. Além das questões práticas, é fundamental que a educação valorize as culturas e identidades dos estudantes. Um currículo que respeita e integra a diversidade linguística e cultural pode promover um senso de pertencimento e autoestima, melhorando o desempenho acadêmico e reduzindo a evasão escolar. Quando os alunos se sentem reconhecidos e valorizados, a probabilidade de eles permanecerem na escola aumenta significativamente. Em países como Bolívia, Índia e África do Sul mostram que políticas de educação bilíngue ou multilíngue podem melhorar significativamente as taxas de retenção e desempenho acadêmico. Na Bolívia, a introdução de programas de educação bilíngue intercultural reduziu a taxa de abandono escolar entre estudantes

indígenas. Na Índia, programas que incorporam línguas locais na educação primária mostraram uma melhoria na participação e no desempenho dos alunos.

5. Conclusão

A língua é um componente fundamental na construção de uma educação inclusiva e equitativa. A abordagem sensível à diversidade linguística pode ajudar a mitigar a evasão escolar e a exclusão, promovendo um ambiente onde todos os estudantes possam aprender de maneira eficaz e sentir-se valorizados. Políticas educacionais que respeitam e integram as línguas maternas dos alunos são essenciais para construir sistemas educacionais mais justos e eficientes. A língua é um fator determinante na inclusão ou exclusão educacional e na evasão escolar. Políticas educacionais que reconhecem e integram a diversidade linguística são essenciais para combater a exclusão e promover uma educação equitativa. A implementação eficaz dessas políticas requer um compromisso sustentado com recursos adequados e uma valorização das culturas e identidades dos estudantes. Somente assim será possível criar um ambiente educacional onde todos os estudantes possam se desenvolver plenamente e completar sua educação, reduzindo as taxas de evasão escolar.

Referências

Abello-Contesse, Christian. 2013. Educação bilíngue e multilíngue: Uma visão geral do campo. *Educação bilíngue e multilíngue no século XXI: Lições da experiência acumulada em educação bilíngue e multilíngue*, 3-26.

Alexandrini, Fábio, & Edenilson Brandl. 2024. Promovendo igualdade na educação: Inclusão escolar e diretrizes futuras. *Revista de Extensão e Iniciação Científica da Unisociesc, 11*(1).

Barbosa, Anna Carolina. 2013. Educação bilíngue nos Estados Unidos: Uma possível transição moral para a cidadania global. *Educação e Pesquisa, 39*(3), 673-688.

Bieber, Florian. 2023. *Nações e nacionalismos: Uma história global do sentimento nacional, dos extremismos e dos conflitos*. Editora Contexto.

Bolsan, Daniele Blos. 2014. Os desafios da educação bilíngue de escolha em contexto brasileiro: Da construção do currículo à formação de professores. *Web Revista Linguagem, Educação e Memória, 7*.

Brandão, Sílvia Maria, Caroline Carnielli Biazolli, & Marcus Garcia de Sene. 2020. Preconceito linguístico dentro e fora da rede: O projeto, a construção dos corpora e os resultados preliminares. *Revista Falange Miúda, 5*(2), 222-243.

Braga, Adriana de Carvalho Alves. 2020. Educação para imigrantes, cultura escolar e relações sociais em uma escola da cidade de São Paulo. *Périplos: Revista de Estudos sobre Migrações, 4*(1).

Crystal, David. 2005. *Revolução da linguagem*. Zahar.

Cunha, Rodrigo Bastos. 2008. Políticas de línguas e educação escolar indígena no Brasil. *Educar em Revista*, 143-159.

Custódio, Volnei. 2024. Evasão escolar no ensino médio noturno: Determinantes sociais, culturais e históricos. http://65.108.49.104/bitstream/123456789/939/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20-%20VOLNEI.pdf

Flores, Cristina, Sílvia Araújo, & Otília Souza. n.d. Recontos em português [língua de herança]: Análise da diversidade lexical e complexidade sintática de textos escritos por crianças

bilíngues e monolíngues. In *VI Simpósio Europeu sobre o Ensino de Português como Língua de Herança, 73*(2), 55.

Gómez, Abraham Bernárdez & María Luisa Belmonte. 2021. Pedagogia sistêmica e desenvolvimento pessoal na educação, questões a serem consideradas. *Brazilian Applied Science Review, 5*(1), 69-85. Guimarães, E. 2003. Enunciação e política de línguas no Brasil. *Revista Letras, 27*, 47-53.

Hynsjö, Disa, & Amy Damon. 2015. Bilingual education in Latin America: Does Quechua-medium education improve Peruvian indigenous children's academic achievement?

Costa Júnior, João Fernando, Leonardo Silva Moraes, Marta Maria Nascimento de Souza, Luis Carlos Loss Lopes, Aurelina Rocha Meneses, Anderson Rogério de Albuquerque Pontes Pinto, Luana Samara Ramalho dos Santos, e Alini Zocolotto. 2023. A importância de um ambiente de aprendizagem positivo e eficaz para os alunos. *Rebena-Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, 6*, 324-341.

Kailing, Pan. 2023. Um breve estudo da educação bilíngue: O caso de Angola (Tese de doutorado).

Klen-Alves, Viviane, & Laura Rampazzo. 2023. A educação bilíngue no estado da Geórgia, Estados Unidos: Considerações sobre as políticas educacionais, implementação e acesso. *Jornal de Políticas Educacionais, 17*.

Kuerten, Miriam Regina Giongo. 2019. Valorização do multilinguismo: Um mapeamento e planejamento linguístico escolar em Foz do Iguaçu, PR.

Libório, Daisy, & Terra, Lucimara. 2015. *Metodologia científica*. Editora Laureate International Universities.

Limberger, Bernardo, Mailce Borges Mota & Augusto Buchweitz. 2019. Bilinguismo e multilinguismo: Processamento, aprendizagem e uso das línguas. *Caderno de Letras, 35*, 7-11.

Lourenço, Mónica & Silvia Melo-Pfeifer. (2022). A paisagem linguística: Uma ferramenta pedagógica no âmbito de uma educação plurilingue e para a cidadania global. *Diacrítica, 36*(2), 209231.

Luz, Ilma Teles de Menezes da. 2022. O português como língua de acolhimento (PLAc) em cartografias críticas multilíngues: Repertórios de refugiados e imigrantes compulsórios em Salvador.

Megale, Antonieta & Fernanda Liberali. 2016. Caminhos da educação bilíngue no Brasil: Perspectivas da linguística aplicada. *Raído, 10*(23), 9-24.

Mendes, Edleise. 2019. A promoção do português como língua global no século XXI: Um cenário a partir do Brasil. *Linha D'Água, 32*(2), 37-64.

Montes, Paziana Veras, & Ana Vanderlucia Lima Gomes. 2024. Estratégias eficazes para promover a alfabetização no ensino fundamental. *Epitaya E-books, 1*(74), 33-40.

Morello, Rosângela. 2012. Uma política pública e participativa para as línguas brasileiras: Sobre a regulamentação e a implementação do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL). *Revista Gragoatá, 17*, 31-41.

Perna, Cristina Lopes, & Heloísa Orsi Koch Delgado. 2021. O ensino de português como língua adicional em contexto universitário: Por uma pedagogia crítica intercultural. *Revista Linguagem & Ensino, 24*(2), 332-344.

Pires, Fabricio Matias, & Ana Carla Dantas Midões. 2022. Evasão escolar e diversidade de gênero: Um estudo de suas relações no âmbito escolar. *Revista Ciência em Evidência, 3*(1), e022001-e022001.

Pontes-Ribeiro, Dulce Helena. 2020. Linguagem da escola: Um dos agentes da evasão escolar. In Hildeliza Boechat Cabral, Dulce Helena Pontes-Ribeiro & Wagner Luiz Ferreira Lima*, Interfaces da Linguagem,* 231-240.

Reto, Luís, Nuno Crespo, Rita Espanha, José Esperança & Fábio Valentim. 2020. A língua portuguesa como ativo global. *Imprensa Nacional-Casa da Moeda*.

Sampaio, Daiane Araújo, Fernanda Lima Mello, & Teresinha de Fátima Nogueira. n.d. A sociolinguística e sua contribuição para o ensino da língua portuguesa. *X Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba*. 1988-1991.

Santos, Antonia Adriana Gonçalves dos. 2023. Dimensão afetiva no ensino de Língua Portuguesa: Um recurso contra a evasão escolar no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Soares, Ana Cristina Bonetti Brasil. 2020. Do ensino de língua estrangeira à educação bilíngue: Uma breve análise da educação para o bilinguismo no Brasil. *Revista Diadorim, 22*(1), 154-173.

Stroud, Christopher, & Richardson, J. 2019. Bilingual education in South Africa: An overview of challenges and opportunities. *Journal of Multilingual Education*, 21(3), 115-130.

UNESCO. 2021. *The state of linguistic diversity and education: Global trends and challenges*. UNESCO Publishing.

Zau, Domingos Gabriel Dele. 2011. *A língua portuguesa em Angola: Um contributo para o estudo da sua nacionalização* (Tese de doutorado, Universidade da Beira Interior, Portugal).

A INTERAÇÃO NAS AUDIÊNCIAS DO JUIZADO ESPECIAL CÍVEL: CONTRIBUIÇÕES DA SOCIOLINGUÍSTICA INTERACIONAL

INTERACTION IN CIVIL COURT HEARINGS: CONTRIBUTIONS FROM INTERACTIONAL SOCIOLINGUISTICS

Tadeu Luciano Siqueira Andrade
Departamento de Ciências Humanas, Colegiado de Direito, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, Brasil
tadeu.luciano@bol.com.br
ORCID: 0000-0001-6384-564X

Resumo

A linguagem exerce um papel importante nos contextos jurídicos. Por intermédio das diferentes manifestações linguísticas, a jurisdição é exercida. Há uma série de atos sucessivos para a resolução de um conflito que consiste na aplicação do direito ao caso concreto. Todo ato jurídico-processual é constituído mediante a linguagem, uma vez que o Direito é, por excelência, linguagem. Sem a linguagem o Direito ficaria apenas no plano da abstração. Na seara do Direito, a linguagem é imprescindível, não apenas pelas propriedades lexicais, semânticas e pragmáticas, mas também pela força argumentativa que o discurso jurídico apresenta. Toda estrutura linguística tem sua função pragmática. Na audiência, sendo um ato jurislinguístico, os sujeitos da relação processual interagem para resolver a demanda e conceder o direito ao seu titular. Como há diferentes papéis exercidos pelos diferentes sujeitos do processo, a Sociolinguística interacional é importante para compreender as interações no contexto forense, haja vista as diversas trocas linguísticas e redes de interação, considerando os sujeitos do processo, o contexto, as regras e os aspectos sociolinguísticos que a audiência apresenta. Diante do exposto, este artigo visa a analisar a audiência como uma interação institucional com suas propriedades linguísticas, jurídicas, dialogando com a sociolinguística interacional e o Direito.

Palavras-chaves: demanda; discurso; interação; linguagem; princípio; relação processual.

Abstract

Language plays an important role in legal contexts. Through different linguistic manifestations, jurisdiction is exercised. There is a series of successive acts to resolve a conflict that consists of applying the law to the specific case. Every legal-procedural act is constituted through language, since Law is, par excellence, language. Without language, Law would only remain at the level of abstraction. In the field of Law, language is essential, not only for its lexical, semantic and pragmatic properties, but also for the argumentative force that legal discourse presents. Every linguistic structure has its pragmatic function. At the hearing, being a jurislinguistic act, the subjects of the procedural relationship interact to resolve the demand and grant the right to its holder. As there are different roles played by the different subjects of the process, Interactional Sociolinguistics is important to understand interactions in the forensic context, given the different linguistic exchanges and interaction networks, considering the subjects of the process, the context, the rules and the sociolinguistic aspects that the audience presents. Given the above, this article aims to analyze the audience as an institutional interaction with its linguistic and legal properties, dialoguing with interactional sociolinguistics and Law.

Keywords: demand; speech; interaction; language; principle; procedural relationship.

1. Introdução

A linguagem exerce um papel imprescindível nas interações. Por intermédio dela, as pessoas interagem, estabelecem redes de relações, argumentam, expressam seus sentimentos, defendem seus interesses, exercendo, assim, a sua função social. Sem a linguagem, no sentido amplo, não haverá interação em qualquer instância da sociedade, No Direito, como um sistema normativo que regula a conduta humana e a convivência social, a linguagem cria relações diversas, concede a liberdade, garante a propriedade, protege a vida e a intimidade dos sujeitos porque o Direito subsiste mediante a expressão linguística, uma vez que não existiria sem linguagem. As interações, na seara jurídica, apresentam suas especificidades, ocorrem com sujeitos de papéis sociais e processuais diferentes, em contextos formais, contextualizados e com regras definidas.

Este artigo objetiva analisar as interações no contexto forense, sobretudo as audiências nas relações de Consumo no Tribunal de Justiça do Estado da Bahia, considerando a interação Direito e Sociolinguística interacional. Os dados coletados são analisados mediante os fundamentos dessa teoria, haja vista suas contribuições para compreender a audiência como um evento em que se unem a linguagem e o Direito.

Didaticamente, o artigo está dividido em três seções que se intercomplementam. Na primeira seção, apresenta-se o Juizado Especial como forma de acesso à justiça, destacando-se os princípios que fundamentam esse instituto. Na segunda, abordam-se as contribuições da Sociolinguística interacional nos contextos forenses. Na terceira, o cerne da pesquisa, aplicam-se os fundamentos da Sociolinguística interacional às audiências, possibilitando uma compreensão desse evento jurislinguístico em que todos os atos processuais são praticados pela linguagem.

2. Juizado Especial como acesso à Justiça

O Juizado Especial Cível (JEC) define as normas para julgamento e execução de causas cíveis de menor complexidade. Foi criado mediante a Lei nº 9.099 de 26/09/1995, conhecida como Lei do Juizado Especial (LJE), que dispõe sobre os Juizados Especiais

Cíveis e Criminais no âmbito da Justiça Estadual e do Distrito Federal. Falar no JEC é falar no acesso à justiça. Na verdade, "o acesso à justiça é, mais visão do que ingresso no processo e aos meios que ele oferece, modo de buscar eficientemente, na medida da razão de cada um, situações e bens da vida que por outro caminho não se poderiam obter" (Dinamarco 2000: 283). O objetivo do JEC é a simplificação dos atos processuais, porque é comum a prática de atos protelatórios por parte de advogados com o fim de postergar o desfecho da demanda.

2.1 Princípios do Juizado Especial

São cinco os princípios que norteiam os processos que tramitam no Juizado. Esses princípios se entrelaçam, um influencia o outro:

Princípio da oralidade: A linguagem oral é mais simplificada e espontânea do que a escrita, nem sempre, vincula-se às normas prescritivas. Na oralidade, não se analisa apenas o que é dito, mas também a entonação, silêncio, ritmo, pausas, expressão facial e outros aspectos paralinguísticos que traduzem o comportamento do jurisdicionado.

> Na viva voz fala também a fisionomia, os olhos, a cor, o movimento, o tom da voz, o modo de dizer, e tantas outras pequenas circunstâncias diversas, as quais modificam e desenvolvem o sentido das expressões gerais e lhes subministram outros tantos indícios a favor ou contra a afirmação da palavra... Todos os sinais indicados se perdem na escrita muda, e faltam ao juiz os mais claros e seguros argumentos (Chiovenda 1998: 5).

Uma linguagem técnica e de difícil compreensão é um entrave para aqueles que não a domina. É necessária uma desprofissionalização linguística em que o jurista remova a camada que cobre os conceitos a fim de que o raciocínio do senso comum contido e escondido por esses conceitos se torne visível e expresso em linguagem. Assim defende Souza Santos (2014).

Princípio da simplicidade: visa à aproximação dos cidadãos aos ambientes do Poder Judiciário de forma mais simplificada, clara e acessível, objetivando possibilitar aos jurisdicionados uma compreensão dos procedimentos de uma audiência. Para Rocha (2009), a simplicidade é uma espécie de princípio linguístico que objetiva afastar a utilização de termos rebuscados ou técnicos a fim de haver uma compreensão e participação daquele que não tem conhecimento jurídico.

Princípio da informalidade: grande parte dos cidadãos que recorrem ao Poder Judiciário encontram-se em estado de vulnerabilidade. Deve-se evitar o formalismo excessivo, não apenas no que se refere aos procedimentos, mas também aos aspectos linguísticos, às vestes e aos ritos. Para Andrade (2021), a formalização do direito não se refere apenas às questões do processo, mas também à ritualização das vestimentas usadas nos ritos do Judiciário, tais como toga, beca, vestes talares entre outras, sobretudo à linguagem. A interação na audiência entre os profissionais do direito e um cidadão leigo é assimétrica, em que um, por desconhecer, a linguagem técnica pode ter dificuldade de interagir.

Princípio da economia processual: consiste na desburocratização da justiça, possibilitando um menor tempo para a resolução das demandas e menor custo para o demandante.

Princípio da celeridade processual: a prestação jurisdicional deve ser célere, efetiva tempestiva para oportunizar ao cidadão o direito à duração razoável do processo. Cabe ao Estado proporcionar os meios efetivos a essa prestação.

3. As contribuições dos estudos interacionais nos contextos forenses

É inegável a importância da sociolinguística interacional para a análise da interação em contextos forenses, pois permite descrever como as interações ocorrem, considerando o contexto, a situação discursiva e as regras interacionais, haja vista as interações ocorrerem em ambientes mais formais e menos formais, envolvem sujeitos que compartilham de experiências, do mesmo sistema linguístico e estão no mesmo ambiente em graus de entendimento. Por isso, existem interações menos formais e mais espontâneas e interações mais formais e menos espontâneas. Alguns autores, a exemplo de Del Corona (2009), denominam-nas de interações cotidianas e interações institucionais, Goffman (2013) usa os termos agrupamento e encontro, Paul Drew (1992) prefere as denominações interação comum e interação especializada. É apena suma opção terminológica. Na instituição judicial, a linguagem funciona como uma imposição de normas, de definição de comportamentos porque ocorre uma série de relações sociais que, na verdade, são relações de poder. Como o objetivo deste trabalho é analisar as interações em contextos forenses, considera-se que a interação se dá mediante regras institucionais em um discurso de uma classe que tem o poder de dizer o direito. Assim, é perceptível o modo pelo qual o juiz reorganiza e reformula o discurso do outro para que se ajuste ao mundo jurídico, controlando a forma e o conteúdo desse discurso, defende Carapina (2005).

No contexto de relações de poder, a linguagem domina o discurso, tem o poder da instituição ou o poder instituído, constitui a voz institucional, concentrando a finalidade e o poder de julgar. Assim, a linguagem é usada para fomentar a inclusão e a exclusão sociais quando permite identificar grupos sociais e gera ou ratifica antagonismos entre eles. A interação se estrutura mediante a troca verbal e apresenta elementos contextuais. O autoritarismo do discurso jurídico torna a audiência um discurso um quase monólogo institucional, segundo Carapina (2005). Todo o contexto, considerando a arquitetura, a decoração, a ritualização dos atos e a linguagem técnica exercem uma função crucial para sustentar o poder do Direito, configurando a administração de uma justiça mais excludente e inacessível ao cidadão leigo.

A interação envolve sujeitos que compartilham de experiências, do mesmo sistema linguístico e estão no mesmo ambiente. Daí, os diferentes tipos de interação. Destacamse a interação cotidiana e a interação institucional ou institucionalizada.

A interação cotidiana ocorre contextos flexíveis, onde os participantes constroem as redes interacionais, “negociam” as regras e troca de turnos, flexibilizam e administram os aspectos organizacionais, adaptando-os as às condições ecológicas. As regras interacionais são cooperativas, as relações simétricas, as prerrogativas e obrigações recíprocas. Todo esse contexto visa à eficácia da comunicação.

A interação institucional ocorre em contextos mais formais, rígidos. A organização e regras são pré-determinadas, a alocação dos participantes é pré-definida, a troca de turno é ritualizada e coordenada, existe uma relação assimétrica, e um dos integrantes tem a prerrogativa de coordenar a interação. Em uma audiência, por exemplo, observam-se os seguintes aspectos: i) a alocação do juiz, do advogado, do promotor e dos sujeitos do processo é pré-determinada em regras seguidas conforme o rito; ii) a troca de turnos não

é coconstruída, coordenada pelo juiz e obedece a uma sequência pré-definida; iii) a seleção lexical ocorre conforme a doutrina jurídica, há um grau de formalismo no uso das estruturas linguísticas. Nessas interações, as prerrogativas e obrigações não são as mesmas para todos os integrantes. A assimetria é definida pelos papeis sociais e pelo próprio contexto. Essa assimetria está relacionada aos papeis socialmente institucionalizados. Referindo-se à assimetria na interação, destacam-se os pontos apresentados por Drew e Heritage (1992):

i. Questões de participação: o representante do ambiente institucional tem o controle do fluxo interlocucional.
ii. Domínio de conhecimento: o representante detém o domínio dos atos comunicativos, considera quais tópicos são relevantes ou irrelevantes e excluilos da interação.
iii. Questões linguístico-discursivas, a autoridade julga quais os itens lexicais e estruturas são adequados ou inadequados à interação.
iv. Acesso a rotinas e procedimentos institucionais: um dos interagentes desconhece a rotina da instituição, e o contato com o ambiente pode ser o único de sua vida.

No estudo da interação institucional, observam-se as regras que possibilitam o fluxo interacional. Goffman (2011) divide essas regras em duas categorias: i) regras de conduta simétrica determinam que cada indivíduo tem, em relação aos outros, as mesmas obrigações e expectativas que os outros têm para com ele. ii) regras de conduta assimétrica que impõem aos outros um tratamento diferente daquele com as quais tratam e são tratados no seu ambiente. Essas regras abrange a forma de vestir-se, agir, comportarse e as questões linguísticas. Os ritos e as regras são institucionalizados. Por exemplo, um cidadão leigo, em uma audiência em que esteja desassistido por advogado, nem sempre interage devido ao seu desconhecimento sobre os ritos processuais da interação, inclusive a linguagem, defende Andrade (2021).

Drew e Heritage (1992) definem três características da interação institucional:

(i) O mandato institucional é um tipo específico de enquadre que orienta as ações dos participantes da interação. Esse mandato define a meta-fim a ser alcançada na interação e concede a um dos participantes o poder de regular o fluxo interacional e definir quais contribuições dos participantes são relevantes ou irrelevantes para o objetivo da interação, conforme Ladeira (2005). Na interação institucional, todos os atos voltam-se para o cumprimento do mandato inerente à instituição, que é a resolução de um litígio. Os interagentes atem-se a um só objetivo, mesmo existindo vencedor e vencido. O juiz assume a coordenação das atividades, e os sujeitos do processo limitam-se a responder apenas o que lhes é perguntado.

(ii). As restrições às contribuições aceitas: envolvem limites e particularidades em relação ao que está sendo tratado, ao ambiente e aos participantes, pois poderá haver comportamentos (in)admissíveis ao contexto. “Esse fato demonstra, assim, como a conduta dos participantes em uma interação institucional pode ser restringida pela estrutura do evento em que estão inseridos”. (Del Corona 2009: 20). No caso da audiência, as restrições são definidas por regras-legislação, determinadas em códigos e em leis específicas.

(iii) A inferência de enquadres e procedimentos: surgida com Gregory Bateson, o enquadre, considera o que está acontecendo, as relações interpessoais e os alinhamentos que constituem as interações, afirmam Garcez e Ostermann (2013). Para Goffman (2002), o enquadre consiste na definição do que está acontecendo em uma determinada interação e depende da interpretação coconstruída pelos participantes.

Segundo Drew e Heritage (1992), a interação institucional vincula-se a arcabouços inferenciais, a procedimentos e a contextos específicos. Por exemplo, nas interações forenses, o juiz formula as perguntas fundamentado no conhecimento obtido a com a análise do processo. Ele detém o conhecimento técnico e coordena a interação, obedecendo a normas institucionais. Os interagentes não possuem conhecimento partilhado do assunto tratado.

4. As dimensões relevantes na interação

Drew e Heritage (1992) apresentam cinco dimensões que devem ser observadas na interação:

A. Escolha lexical refere-se aos itens e estruturas linguísticas. É possível observar a orientação dos participantes para o tipo de atividade e seu papel social. Em um contexto institucional, quando um sujeito do processo apresenta uma linguagem mais informal tem mais dificuldade em narrar os fatos em audiência, como também construir o raciocínio e se expressar, afirma Pessoa (2019).

B. Construção dos turnos: corresponde à tomada de turnos e consiste na sequência e organização da fala durante o fluxo interacional. Na interação institucional, devido à formalidade, há um integrante com a função de controlar os turnos de fala. Em uma audiência, percebe-se que a fala do autor, réu, testemunhas e de outras pessoas envolvidas na relação é coordenada e controlada pelo juiz e obedece-se a uma sequência, garantindo o direito ao contraditório.

C. Organização da interação ou a sequência dos atos interativos: os mecanismos interacionais devem estar conforme o ambiente. A alocação dos turnos, a disposição dos participantes tanto no que se refere aos lugares onde são alocados quanto ao momento de falar, o que falar e como falar ficam a critério do representante da instituição, que gerencia toda a interação, afirma Del Corona (2013). O juiz segue e coordena todos os ritos, formula as perguntas. Os depoentes, testemunhas, autor e réu apenas as respondem, jamais questionam. Ocorrem sempre em pares adjacentes, por exemplo, pergunta/resposta: uma solicitação exige uma resposta.

D. Organização macroestrutural consiste no foco dos participantes: Essa dimensão analisa a interação em um contexto mais amplo, tendo em vista os aspectos vinculados ao contexto da interação.

Na interação institucional, o mandato institucional molda a organização do evento, o cenário e o comportamento dos interagentes. O fluxo interacional segue regras prescritivas e pré-determinadas, que definem conduta. Essas regras são divididas por Goffman (2011) em duas categorias: i) regras de conduta simétrica: cada indivíduo tem,

em relação aos outros; ii) regras de conduta assimétricas: impõem aos outros um tratamento diferente daquele com as quais tratam e são tratados no seu ambiente. Há uma sub ordenação entre os participantes da relação.

E. Epistemologia social observa às diferenças de acessos de profissionais e clientes aos recursos que acarretam determinadas relações na interação comunicativa. Essas diferenças são explícitas nas relações jurídicas em que há um sujeito hipossuficiente ou vulnerável.

Em síntese, a audiência é uma interação com padrões definidos que segue uma estrutura formal, cujo mandato institucional direciona os atos interacionais. Na seção seguinte, o direito e a sociolinguística interacional se encontram a partir da análise dos dados coletados nas audiências.

5. Analisando a audiência à luz da sociolinguística interacional

Os dados presentados e analisados foram coletados em uma audiência de Relação de Consumo – Tribunal de Justiça – BA. Apesar de o processo ser público, exceto os casos previstos em lei, os dados dos sujeitos da relação processual foram omitidos.

A audiência é um evento jurislinguístico em que se praticam atos de natureza jurídicoprocessual em uma sequência de atos destinados a resolver um conflito. Esses atos são praticados na e pela linguagem, uma vez que o Direito é a linguagem aplicada ao caso concreto judicial e administrativamente. "Dissociar o Direito da Linguagem será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem", defende Calmon de Passos (2001: 63-64).

Nesse evento, as regras interacionais são pré-definidas, cujos participantes tem papeis sociais definidos na relação processual, pois o ouvir deriva de um dizer. O Direito nasce nas e das interações. Já dizia Ulpiano na Roma Antiga *Ubi societas, ibi jus* (onde há sociedade, há Direito). Por isso, defende-se um diálogo com a sociolinguística interacional e o Direito.

Para analisar a audiência na perspectiva da sociolinguística interacional, adotaram-se os seguintes critérios:

1. Quanto às informações: na audiência, as informações são incorporadas. Portanto, a audiência é uma interação focada (Goffmam, 2013), em que todos os interlocutores estão focados em um objetivo. Ocorre uma interação face a face, contextualizada e com um padrão de comportamento estabelecido. Inicia-se com a fala do juiz e termina quando a penúltima pessoa fala. É um evento social mais amplo, limitado no tempo e no espaço, apresenta uma sequência de atos coordenados pela conciliadora, que configura na troca de turnos, conforme a narração:

Aberta a audiência nos termos que seguem. Proposta a tentativa de conciliação com base na Resolução nº 12/2007 (que aprova o REGIMENTO INTERNO DO SISTEMA DOS JUIZADOS ESPECIAIS DO ESTADO DA BAHIA), a mesma não logrou êxito, iniciando imediatamente a audiência de INSTRUÇÃO, nos termos dos art. 15 da Resolução acima mencionada, cad. 01. Pág. 07 c/c54 art. 27 da Lei 9099/95

Ato 01: abertura do evento: inicia-se pela conciliadora.

Com a palavra as partes acionadas, as mesmas disseram que: Reitera os termos da inicial. Pugna pela improcedência dos pedidos.

Ato 02: Tentativa de acordo: desenvolvimento do evento. Iniciam-se os debates entre os sujeitos do processo:

A senhora sabe por que houve descontos na sua conta? Respondeu: num sei; 2). A senhora tem outras demandas contra o banco?; Respondeu: num sei; 3). A senhora consulta sua conta, tira extrato, vê o saldo, tem algum investimento financeiro ou aplicação? Respondeu: num sei.

Ato 03: Perguntas da advogada à parte reclamante: as partes interagem. É garantido o direito à fala aos interlocutores. Obedecendo a sequência. Primeiro, fala o autor, em seguida, o réu.

A conciliadora interveio no diálogo, alegando que "perguntas diretas e claras são necessárias para a resolução da demanda, porque, nos autos, há documentos que respondiam a tais questionamentos". Esse ato representa o papel da conciliadora, que é intermediar as relações, uma vez que as perguntas induziam a reclamante entrar em contradição, sobretudo por estar desassistida por advogada.

Diante da impossibilidade de acordo entre as partes, bem como o quanto acima mencionado, remete-se os **autos conclusos para o (a) Meritíssimo (a) Magistrado (a) desse Juizado**. Em caso de requerimento de audiência de instrução se oposição, remeta-se os autos para a secretaria para as devidas providências.

Ato 04: encerramento do evento

1. Quanto às regras: A audiência apresenta as propriedades situacionais que definem as regras e as dividem em:

a. Regras regulamentos: prescritas em códigos e leis, por exemplo, a Lei do Juizado Especial e as normas advindas do Código de Processo Civil (CPC). Como se trata de uma interação institucional em que se regulam conflitos, a audiência detém uma função social importante, ouvir os sujeitos do processo para que, a partir daí o juiz formule seu convencimento e resolva o conflito de maneira equânime.

Nessas regras, destacam-se as regras processuais que regulam a sequência dos atos processuais a fim de cumprir o mandato institucional e as regras de decoro que consistem no comportamento

b. Regras interacionais: oriundas do fluxo interacional, em que se destacam a seleção lexical, altura de voz, polidez, a troca de turnos e organização da fala a fim de manter o tônus da interação. Segundo Goffman (2018), há regras claras para o início e o término da interação, para a entrada e saída dos participantes que uma interação focada requer e para que o decoro seja observado em função dos participantes. Na audiência analisada, essas regras foram obedecidas a fim de garantir o fluxo interacional e a resolução da demanda, cumprindo, dessa maneira, o mandato institucional.

3. Quanto ao tipo de interação: a audiência é uma interação institucional com características espaciotemporais definidas. Ainda, segundo Goffman (2018), é uma interação focada, uma vez que as pessoas se juntam e cooperam e mantêm um foco de atenção e cada sujeito da relação processual tem uma função definida. Trata-se do *princípio da cooperação*. Esse princípio apresenta uma dupla função na audiência:

(i) função processual: conforme dispõe o artigo 6º, CPC: "todos os sujeitos do processo devem cooperar entre si para que se obtenha, em tempo razoável, decisão de mérito justa e efetiva".
(ii) função interacional: as pessoas cooperam para que o fluxo comunicativo ocorra harmoniosa e polidamente.

Do ponto de vista processual, na sequência de falas, evidencia-se o princípio do contraditório e da ampla defesa, pautado no par adjacente *dizer/contraditar* que possibilita ao réu contestar os argumentos do autor do processo.

As audiências deveriam ocorrer em um espaço físico mais interativo para que os sujeitos do processo possam sentir-se mais próximos e interagir. A distribuição de espaços expressando hierarquia e a diferença dos espaços destinados ao juiz/conciliador, advogados, reclamante e reclamado possibilitam um diálogo vertical.

6. Considerações finais

A interação nos contextos forenses caracteriza-se por um conjunto de atos e ritos que se fundamentam em um aparato legal. Por meio desse aparato, o juiz/conciliador coordena os atos para instituir o exercício da jurisdição mediante a linguagem, buscando a resolução de um conflito e o equilíbrio das relações jurídicas. O universo jurídico é rígido e formal, cujos eventos obedecem sempre a procedimentos bem definidos, seja nos aspectos linguísticos, seja nos aspectos processuais. Por isso, considera-se a audiência um evento interacional, sobretudo, jurislinguístico.

A congênita instabilidade dos conflitos sociais propicia ao Direito uma nova perspectiva no que se refere à aplicação da lei. O contexto judiciário, é sem dúvida, um ambiente com ritos predefinidos e não fazem parte da realidade sociocultural do cidadão comum, tampouco compreende o *modus operandi* do Poder Judiciário. A audiência é o evento mais influenciado pela visão autoritária da justiça. É onde o exercício do poder se materializa. Embora as interações sejam rígidas em obediência ao princípio da legalidade, são fundamentadas na e pela linguagem. É necessário um direito mais interativo em uma linguagem mais acessível a serviço do cidadão comum. Enfim, o Direito é, por excelência, um campo linguageiro.

Dessa forma, a sociolinguística interacional possibilita ao profissional do Direito, sobretudo tratando-se de audiência, fundamentos imprescindíveis para a resolução de conflitos de forma equânime e harmoniosa, considerando:

a. As regras interacionais aplicadas às interações nos contextos forenses;

b. Preservação da polidez., de faces e *selfs* durante o fluxo interacional;
c. Compreensão dos ritos e procedimentos da audiência como ritos interacionais;
d. Correlação do princípio da cooperação processual com o princípio da cooperação interacional;
e. Interação Direito e linguagem em todas as instâncias do Poder Judiciário;
f. Sopesar o excesso formalista nas audiências, levando em conta os aspectos linguísticos e processuais.

Espera-se que este estudo contribua para os estudos da linguagem nos contextos forenses em uma perspectiva discursivo interacional, sobretudo para melhor compreender as relações processuais no Brasil e em um futuro próximo adotar uma sociolinguística jurídica.

Referências

Andrade, Tadeu Luciano Siqueira. 2021. *A vulnerabilidade comunicativa em audiências nas varas de relações de consumo: Uma análise à luz da ecolinguística*. Brasília, DF: Universidade de Brasília PhD dissertation.

Brasil. 1995. Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995. Dispõe sobre os Juizados Especiais Cíveis e Criminais e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm (4 Julho, 2024)

Brasil. 2015. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm (4 Julho, 2024)

Carapinha, Conceição. 2005. *Contributos para a análise da linguagem jurídica e da interacção verbal na sala de audiências*. Coimbra: Universidade de Coimbra PhD dissertation.

Chiovenda, Giuseppe. 1998. *Instituições de direito processual civil*. Vol. III. 2nd edn. São Paulo: Saraiva.

Del Corona, Márcia. 2009. Fala-em-interação cotidiana e fala-em-interação institucional: Uma análise de audiências criminais. In Letícia Ludwig Loder & Neiva Maria Jung (eds.), *Análises de fala-em-interação institucional: A perspectiva da análise da conversa etnometodológica*, 13–44. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dinamarco, Cândido Rangel. 2000. *A instrumentalidade do processo*. 8th edn. São Paulo: Malheiros.

Drew, Paul & John Heritage. 1992 [1978]. Analyzing talk at work: An introduction. In Paul Drew & John Heritage (eds.), *Talk at work: Interaction in institutional settings*. New York: Cambridge University Press.

Garcez, Pedro de Moraes. 2002. Interação e discurso: Estudos na perspectiva da sociolinguística interacional. Formas institucionais de fala-em-interação e conversa cotidiana: Elementos para a distinção a partir da atividade de argumentar. *Palavra* 8. Rio de Janeiro: Departamento de Letras da PUC-Rio & Editora Traria.

Garcez, Pedro de Moraes & Ana Cristina Ostermann. 2013. Glossário conciso da sociolinguística interacional. In Branca Telles Ribeiro & Pedro M. Garcez (eds.), *Sociolinguística interacional*. 2nd edn., 257–264. São Paulo: Loyola.

Goffman, Erving. 2002. *Comportamentos em lugares públicos: Nota sobre a organização social dos ajuntamentos*. Petrópolis: Vozes.

Goffman, Erving. 2011. *Ritual de interação: Ensaios sobre o comportamento face a face*. Petrópolis: Vozes.

Goffman, Erving. 2013. A situação negligenciada. In Branca Telles Ribeiro & Pedro M. Garcez (eds.), *Sociolinguística interacional*, 13–20. São Paulo: Loyola.

Ladeira, Wânia Terezinha. 2005. *O papel do mediador no gerenciamento e negociações de conflitos em audiências de conciliação*. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro PhD dissertation.

Pessoa, Olívia A. G. 2019. Interações no Juizado Especial Cível: Quem fala com quem? In Roberto Rocha C. Pires (ed.), *Implementando desigualdades: Reprodução de desigualdades na implementação de políticas públicas*, 505–524. Rio de Janeiro: Ipea.

Rocha, Felipe Borring. 2009. *Juizados Especiais Cíveis: Aspectos polêmicos da Lei 9099/95, de 26/09/95*. 5th edn. Rio de Janeiro: Lumen Juris.

Santos, Boaventura de Sousa. 2014. *O direito dos oprimidos: Sociologia crítica do direito*. São Paulo: Cortez.

A AQUISIÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA FINS ESPECÍFICOS NO NOVO MODELO DE ENSINO SUPERIOR: CONTRIBUIÇÕES E ABORDAGEM DIDÁTICA

THE ACQUISITION OF COMPETENCES IN PORTUGUESE FOR SPECIFIC PURPOSES IN THE NEW HIGHER EDUCATION MODEL: CONTRIBUTIONS AND DIDACTIC APPROACH

Rosa Maria Fréjaville
Université Jean Monnet, Saint-Etienne, França
rosa.maria.frejaville@univ-st-etienne.fr
ORCID: 0000-0001-7200-4674

Pedro Guedes de Oliveira
Université Jean Monnet, Saint-Etienne, França
pedro.oliveira@univ-st-etienne.fr
ORCID: 0000-0002-4352-5187

Resumo

Vivemos uma transformação no ensino superior impulsionada pelo Espaço Europeu de Ensino Superior, com novos motores como o plurilinguismo e o pluriculturalismo. Surge, assim, um paradigma mais adequado às necessidades atuais: o ensino baseado no "programa por competências". Neste modelo, o professor é um recurso que apoia o desenvolvimento da autonomia e a autoavaliação do aluno. O presente trabalho baseia-se nos princípios da Linguística Aplicada, da Terminologia, da Linguística de Corpus e da Psicologia Cognitiva, promovendo processos para a reflexão, a análise, a síntese, a memória e a fluência linguístico-cultural. Estas bases apoiam uma pedagogia por competências no ensino de línguas estrangeiras com objetivos específicos. Damos destaque ao conceito de "competência", que integra recursos internos e externos em contextos variados. O paradigma "abordagem por competências" inclui três pilares: saber, saber-fazer e saber estratégico. Para além destes, e porque se trata da aprendizagem de disciplinas específicas partindo da aquisição de competência linguística, são tidas em conta os princípios que norteiam o projeto Content and language integrated learning assim como as propostas do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, ou seja, as atividades de compreensão e de expressão escritas e orais assim como a mediação e o processo de interculturalidade. A partir destas premissas, identificamos as competências essenciais para a formação em português de especialidade no ensino superior, com base no novo modelo pedagógico. Assim sendo, partimos de um estudo de caso aplicado à licenciatura de português, língua aplicada às relações comerciais, e descrevemos o processo ensino-aprendizagem implementado, com ênfase nas situações de aprendizagem e de avaliação (SAA).

Palavras-chave: PLE, ensino superior, programa por objetivos, programa por competências, sistema de aprendizagem e avaliação.

Abstract

We are experiencing a transformation in higher education driven by the European Higher Education Area, with new drivers such as multilingualism and multiculturalism. This has given rise to a paradigm better suited to current needs: competency-based learning. In this model, the teacher serves as a resource to support the development of students' autonomy and self-assessment. This study is based on the principles of Applied Linguistics, Terminology, Corpus Linguistics, and Cognitive Psychology, fostering processes for reflection, analysis, synthesis, memory, and linguistic-cultural fluency. These foundations support a competency-based pedagogy in teaching

foreign languages for specific purposes. We emphasize the concept of "competence," which integrates internal and external resources in varied contexts. The "competency-based approach" paradigm includes three pillars: knowledge, know-how, and strategic know-how. In addition, since this involves learning specific subjects rooted in linguistic competence acquisition, we consider the principles underlying the Content and Language Integrated Learning approach, as well as the proposals of the Common European Framework of Reference for Languages, which encompass activities of written and oral comprehension and expression, as well as mediation and intercultural processes. Based on these premises, we identify the essential competencies for training in PFL for specific purposes in higher education, grounded in the new pedagogical model. Thus, we present a case study applied to a Portuguese degree course focused on language for business relations, describing the teaching-learning process implemented, with emphasis on learning and assessment situations.

Keywords: Portuguese as foreign language, higher education, objective-based program, competency-based program, learning and assessment system.

As mutações do ensino superior na Europa são o resultado do projeto de construção do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). A transformação do ensino superior passou por uma harmonização dos cursos com transferência de créditos (Ects) e consequentemente pelos incentivos à mobilidade estudantil, um dos meios para a defesa do multilinguismo (Conselho da Europa, 2001: 20). O espaço europeu do ensino superior é, portanto, promotor de multilinguismo em todos os setores da sociedade, entre os quais, a formação e o emprego.

A Universidade passou a ser um universo aberto ao multilinguismo, à transversalidade e ao mundo profissional. Neste âmbito, um novo paradigma de ensino, considerado mais eficaz e mais próximo dos desafios societais atuais, veio sobrepor-se: o chamado "programa por competências" (Muler, 2012; Johnstone & Soares, 2014). Neste novo paradigma, o professor é mais um dos recursos ao serviço do aluno; recursos estes que são necessários para o desenvolvimento da sua autonomia e da prática da sua autoavaliação.

O sucesso de uma pedagogia apoiada no desenvolvimento de competências deve também muito aos princípios teóricos e metodológicos da Linguística Aplicada, da Terminologia, da Linguística de Corpus e das contribuições da Psicologia Cognitiva. Estas áreas do saber, quando interligadas, promovem a construção de processos cognitivos, desenvolvendo importantes formas de reflexão, de análise, de síntese, de mecanismos de memória e de fluência linguístico-cultural.

Estas bases teóricas e metodológicas são, portanto, essenciais para a construção de uma pedagogia baseada numa abordagem por competências no ensino de uma língua estrangeira com objetivos específicos. Elas permitem a aquisição de conhecimentos aplicados a discursos especializados, como, por exemplo, na área da economia, partindo da aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso, a língua portuguesa.

Neste sentido, é importante debruçar-nos sobre o conceito fundador de *competência* como alicerce do novo paradigma de ensino-aprendizagem, realçando os componentes fundamentais e a interligação com os princípios que norteiam os projetos de aprendizagem de uma língua estrangeira em contexto específico, tais como o *Content and language integrated learning* (CRIL) e o *Quadro Europeu Comum de Referência*

para as Línguas (QECR).

1. A construção do espaço europeu de ensino superior e o conceito de "competência" como núcleo central do modelo ensino-aprendizagem

Partindo do princípio que a construção e harmonização do espaço europeu de ensino superior tem como finalidade prioritária a promoção do multilinguismo, em que contexto surge este novo paradigma de ensino?

A transformação da universidade tem seguido o seu curso, desde finais do século XX, manifestando uma abertura nítida de adaptação às necessidades do mundo atual, nomeadamente na sua preocupação em promover formações que, para além da aquisição de conhecimentos, preconizam a inserção profissional, integrando o estudante num sistema de formação específica e com preparação multilingue e pluricultural. Os objetivos do ensino superior pretendem conjugar não só a aquisição de conhecimentos, mas também a aquisição de competências.

O conceito de *competência* é objeto de reflexão apurada desde o século XX. Podemos citar precursores como Linda Allal (2003, 2010, 2011, 2015) da Universidade de Genebra que produziu imensos trabalhos científicos sobre a aprendizagem, o ensino e a avaliação; Guy le Boterf (1994, 1997, 2002, 2013), criador da metodologia "agir e interagir com competência em situação"[46], com trabalhos sobre a competência coletiva e o trabalho em rede; e François Lasnier que contribuiu muito com a sua obra *Réussir la formation par compétences.*

O conceito de *competência* tem vindo, pois, a ser um objeto de investigação essencial para transformar os processos de aprendizagem. Reunimos, abaixo, as diferentes propostas de definição de *competência*. Roegiers (2000), da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, define a competência como a possibilidade, para um indivíduo, de mobilizar individualmente um conjunto integrado de recursos com vista a resolver uma família de situações-problema. Para Jonnaert, Barrette, Boufrahi & Masciotra (2004) e Jonnaert, Masciotra, Boufrahi, & Barrette (2005):

> La compétence est la mise en œuvre par une personne en situation, dans un contexte déterminé, d'un ensemble diversifié, mais coordonné de ressources ; cette mise en œuvre repose sur le choix, la mobilisation et l'organisation de ces ressources et sur les actions pertinentes qu'elles permettent pour un traitement réussi de cette situation[47]. (Jonnaert, Masciotra, Boufrahi, & Barrette, 2005 : 674).

Tardif (1992, 2006) define a competência como um saber-agir complexo que se constrói a partir de uma eficaz conjunção de múltiplos recursos internos e externos no interior de uma família de situações. Develay (2015) indica que:

> la personne compétente se donne le « pouvoir d'agir », parce qu'elle dispose des connaissances et de l'expérience de situations dans lesquelles il convient d'agir, et que de

[46] Tradução nossa de "Agir et interagir avec compétence en situation".
[47] Tradução: a competência é a implementação por uma pessoa, numa dada situação e num contexto determinado, de um conjunto diversificado, mas coordenado, de recursos. Esta implementação tem como base a mobilização e a organização dos recursos e as ações pertinentes que elas permitem para um tratamento eficaz da situação.

> surcroît elle se montre capable de juger de la pertinence de son action. La compétence correspond ainsi à ce que nous nommerons un savoir agir réfléchi[48]. (Develay, 2015: 51).

O "saber-agir" é, por conseguinte, uma constante nesta abordagem. Trata-se de um saber- agir ou saber mobilizador que indica que é na ação que a competência se produz, preconizando a mobilização de recursos de maneira integrada, apropriada e intencional numa dada situação (combinatória de múltiplos *saber-fazer*). Trata-se também de um saber-agir em contexto complexo (ou em situação-problema, ou tarefa profissional), marcando a necessidade de construir um certo número de tarefas combinadas e adequadas para resolver uma certa situação (de aprendizagem).

É um saber-agir que exige uma mobilização de recursos internos (como os conhecimentos declarativos, conceptuais, processuais e condicionais) e externos (como elementos físicos

- documentos, lugares, humanos como o professor, temporais). Trata-se, por fim, de um saber-agir que se materializa no desempenho (que é a manifestação da competência), porque numa determinada situação as pessoas podem ter desempenhos diferentes com a mesma eficiência.

2. Programa por objetivos pedagógicos e programa por competências

O modelo de ensino com base em criação de programas por objetivos pedagógicos teve um grande impacto em pedagogia e na formação dos professores durante grande parte da segunda metade do século XX.

Para tal muito contribuiu a obra de Bloom (1956) sobre a classificação dos objetivos pedagógicos e a sua taxonomia (para aquisição de conceitos) para avaliação da progressão da aprendizagem. A taxonomia dos objetivos, mais conhecida por taxonomia de Bloom, propõe uma classificação de níveis de aquisição de competências.

As dimensões propostas são as seguintes: cognitiva (desenvolvimento de competências e de conhecimentos), afetiva (atitudes e emoções) e psicomotora (tarefas físicas). Três subcategorias dos domínios são igualmente apresentadas: domínio cognitivo que se traduz em *conhecer*, *compreender*, *aplicar*, *analisar*, *sintetizar* e *avaliar* (competência cognitiva), o domínio afetivo que se traduz por *receber*, *responder*, *valorizar*, *organizar* e *caraterizar* (competência de interação social) e o domínio psicomotor que engloba a perceção, a visão de conjunto, a resposta orientada, o mecanismo, a adaptação, a origem e a resposta complexa (competência física para resolver problemas).

Concomitantemente, são preconizados seis níveis para a construção de um quadro lógico para os objetivos de ensino-aprendizagem de aquisição de conhecimentos: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Neste modelo o professor age como motor do ensino-aprendizagem. Em 2001, a taxonomia de Bloom foi revista e adaptada (Figura 1) para melhor responder à necessidade de modernizar o ensino

[48] Tradução: a pessoa competente adquire o "poder de agir" porque ela dispõe de conhecimentos e de experiência de situações nas quais convém agir; para além disso mostra-se capaz de julgar a pertinência da sua ação. A competência corresponde, assim, àquilo que denominaremos como um saber agir refletido.

nas escolas.

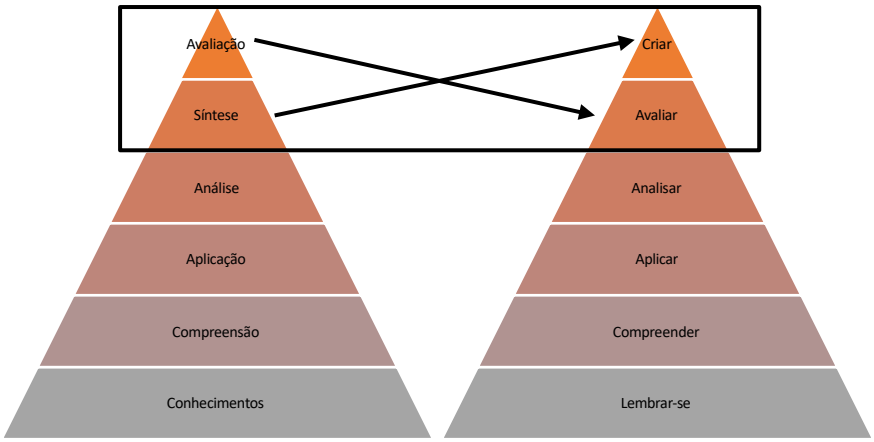


Figura 1 - Evolução da taxonomia de Bloom: 1956 à esquerda e 2001 à direita (adaptado de Bloom, 1956; 2001)

Assim, as categorias constantes da taxonomia preconizam que as competências devem ser hierarquizadas para indicar a progressão que vai do conhecimento ao processo cognitivo. As categorias para a consecução do processo são indicadas por verbos que indicam os níveis que os estudantes devem atingir, a saber:

– *definir, descrever, identificar, classificar, listar, resumir, lembrar* e *reproduzir* para memorizar informações;
– *explicar, parafrasear* para compreender a informação;
– *aplicar* para utilizar a informação e apropriar-se desta, utilizando-a em situações reais;
– *analisar* para estabelecer conexões entre as ideias utilizando o espírito crítico;
– *apreciar, concluir, criticar, defender, sintetizar* para avaliar e criar algo de novo;
– *julgar* e *contestar* a informação para criar algo de novo como, por exemplo, a apresentação de uma empresa, a criação de modelos temáticos.

Mas quais são as vantagens e os limites deste programa? À partida, no centro do ensino- aprendizagem encontra-se o professor que tem como meta final atingir os seus objetivos de ensino. Na verdade, este modelo confere ao professor o papel central já que é ele que define os objetivos e as estratégias de aprendizagem que podem ser atingidos.

A pedagogia por objetivos dá a possibilidade ao professor de estruturar o seu ensino com mais eficácia (organização de conteúdos e criação de estratégias e situações de aprendizagem em conformidade com os objetivos visados) e de realizar com mais sucesso a avaliação formativa (Tyler, 2013).

Este modelo permitiu também uma maior comunicação entre colegas para a harmonização das práticas didáticas. Em síntese, este tipo de modelo privilegia a planificação pedagógica e a coerência interna dos programas, a coerência entre objetivos visados e atividades/estratégias e tipo de avaliação propostos.

Os objetivos servem aqui para descrever o que o aluno deve ser capaz de atingir no final de uma situação de aprendizagem. Trata-se, pois, de objetivos que indicam o que o professor quer que o aluno aprenda (saberes e saber-fazer), sendo, pois, construídos em torno de comportamentos que são específicos e comensuráveis.

No entanto, o programa de ensino por objetivos pedagógicos mostrou-se com o tempo e a evolução da sociedade insuficiente, uma vez que demonstrou tratar-se de uma perspetiva redutora do que é essencial com falta de visão de conjunto, com dificuldade em avaliar domínios conexos como o afetivo e o psicomotor, com falta de focalização nos valores humanos (Perrenoud, 1997).

O programa pedagógico por competências[49] é uma evolução teórica e prática que se apoia nos seguintes pilares: através de Tyler (1949[2013]) ou Bloom (1956), onde os autores fundamentam os objetivos pedagógicos; posteriormente, Perrenoud (1997, 1998) adaptou esses conceitos para o ensino centrado no aluno e na mobilização de recursos; Dewey (1938), por sua vez, é um precursor da pedagogia ativa, com foco no "aprender fazendo" (*learning by doing)*; finalmente, Landsheere (1994) amplia as discussões sobre como a educação pode atender às exigências do mercado de trabalho e Tobón (2005) vai focar a implementação prática nos currículos, sistematizando e expandindo os princípios do APC em contextos educacionais.

O APC pretende revolucionar os papéis tradicionalmente atribuídos ao professor e ao aluno. Se no programa por objetivos o professor se encontra no centro do ensino-aprendizagem, nesta nova proposta o papel inverte-se e é o aluno que se encontra no centro da sua própria aprendizagem, transformando o papel do professor em um facilitador da aprendizagem, conforme descrito por Tobón (2005).

Este novo modelo, inicialmente aplicado na formação profissional em empresas, foi transposto ao domínio da educação. O modelo foi aplicado, progressivamente, nos primeiros níveis de ensino e a partir da primeira década do século XXI no ensino universitário, especialmente sob a influência do *Framework for Qualifications of the European Higher Education Area* (EHEA, 2005)[50].

Quais são as finalidades deste novo paradigma? Trata-se de um modelo de pedagogia ativa que prioriza o que o aluno deve *ser capaz de aplicar* no final de cada ano ou ciclo de estudos. Neste contexto, o professor, funcionando como simples recurso, organiza a aprendizagem de forma a que o aluno atinja o nível requerido, mostrando-lhe, nomeadamente, a pertinência e o sentido do que aprende. É o princípio do « aprender fazendo ». O aluno é, pois, levado a realizar um certo número de situações concretas que avaliam o *saber-agir* em contextos reais e não a restituição de saberes desligados do mundo real.

O modelo de ensino centrado na aquisição de competências concebe o conceito como a capacidade de utilizar de forma interligada um conjunto de conhecimentos, de aptidões e de competências para levar a cabo com eficiência as funções ou as tarefas num quadro de trabalho definido. A aquisição de competências é fundamental para o bom desempenho de responsabilidades pessoais e profissionais e possibilita métodos de avaliação pragmáticos[51].

[49] Abordagem por competências (*approche par compétences*, APC).

[50] Com ensino e investigação nas universidades canadianas e ponto de partida da estruturação das formações de licenciaturas e mestrados em universidades francesas. No caso da Universidade Jean Monnet, desde 2022 as formações são todas estruturadas por blocos de competências.

[51] O modelo de aprendizagem pela aquisição de competências inclui um sistema de avaliação que permite verificar se o aluno adquiriu as competências o que estavam previstas nos objetivos da formação.

3. As componentes teórico-metodológicas aplicadas na licenciatura de português do curso de LEA

O programa de formação dos alunos universitários em português língua estrangeira (PLE) para fins específicos segue o novo modelo de formação centrado na aquisição de competências[52].

O ensino de PLE em contexto especializado é, neste modelo, e como ponto de partida, estruturado em torno de quatro descritores fundamentais para a aquisição da competência linguística: receção, produção, interação e mediação (inspirado dos programas CLIL e estruturado a partir dos descritores do QECR) e de dois tipos de processos de realização: o processo onomasiológico e o processo semasiológico. São estes os principais objetivos que regem o programa.

A sala de aula é o instrumento de construção de espaço de diálogo permanente (cenários de interatividade para a aquisição das competências (socio)linguística, pragmática, etc.). A sala de aula é, por conseguinte, uma alavanca para a aquisição da competência linguística, comunicativa e discursiva. E é neste contexto que os preceitos da Terminologia são essenciais para a consecução do programa por competências. Um conjunto estruturado de situações comunicativas são postas em prática para dar resposta a questões como: *O que é? Como se diz* (em português, em francês, em inglês)*? A que área pertence? Para que serve? Como utilizo?*

O modelo é aplicado em três tipos de situações: os saber-agir em sala de aula, os saber- agir partindo de recursos disponíveis e os saber-agir partindo de criação em autonomia de situações-problema com técnicas de sala de aula invertida.

Relativamente à estruturação do curso de PLE para fins específicos no curso de LEA, trata-se de um curso estruturado em binómio (inglês-português) em que as línguas estão subdivididas em disciplinas que abrangem a língua, a cultura e a mediação. A formação engloba também disciplinas ligadas ao domínio profissional tais como, Direito Empresarial, Comércio internacional, *Marketing*. Realce-se que este tipo de curso liga conhecimentos específicos em línguas e conhecimentos em matérias dos setores económicos. O aluno formado em Línguas Estrangeiras Aplicadas prepara-se para integrar o mundo do emprego em contexto internacional e de globalização[53].

O aluno no primeiro ano da licenciatura chega à universidade com o nível B2 em Inglês enquanto em português nenhum pré-requisito é exigido. A grande maioria dos alunos não teve aprendizagem em português no ensino secundário e, apesar de a língua francesa ser a sua língua materna, a influência comunitária é forte (nomeadamente, culturas árabes, africanas e de Europa de leste).

O curso de português em LEA aderiu ao desafio do programa que leva os alunos a saber- agir e a adquirir ao longo da licenciatura níveis de língua adequados para serem utilizadores independentes em variados contextos comunicativos (Figura 2).

[52] Alunos do Curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas (variante inglês-português).

[53] O Licenciado e o pós-graduado em Línguas Estrangeiras Aplicadas tem empregabilidade em muitos setores, como por exemplo, departamentos de recursos humanos de empresas, serviços de importação/exportação, serviço de logística, organismos internacionais, etc.



Figura 2 - Aquisição dos níveis de competência linguística em português ao longo da formação

São cinco as competências a adquirir para a obtenção da Licenciatura em português, a saber:

- Utilizar a língua estrangeira em contexto de comunicação geral e de comunicação profissional;
- Utilizar uma rede de convergências que favoreçam abordagens multilingues de mediação e de intercompreensão;
- Utilizar uma rede de convergências que favoreçam abordagens pluriculturais, interculturais e setoriais em contexto académico e profissional;
- Utilizar ferramentas de documentação e de informação em contexto profissional;
- Aplicar conhecimentos económicos em contexto profissional multilingue.

O aluno de português até ao final da licenciatura é capaz de dialogar em português em diversos contextos do quotidiano e também em contextos específicos (reunião de negócios, apresentação de uma empresa e/ou produto, etc.); é, ainda, capaz de criar projetos interculturais e de mediação, utilizando os conhecimentos setoriais e os suportes adequados. O processo ensino-aprendizagem põe em evidência a importância, deste modo, das situações de aprendizagem e de avaliação (SAA).

3.1 Um estudo de caso: *Português para negócios*

Uma das unidades curriculares obrigatórias do curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas é a disciplina de *Português para Negócios,* que pode servir como um exemplo da aplicação do novo paradigma de ensino superior.

As competências visadas em Português para Negócios são a competência linguística, comunicativa intercultural, plurilingue, terminológica, crítica, operacional (saber-fazer) e comportamental (saber-estar).

Os objetivos a atingir pelo aluno descrevem-se abaixo:

- desenvolver a competência linguística, discursiva e comunicativa em português para objetivos específicos;
- adquirir capacidade de interagir em situações interculturais;
- adquirir conhecimentos em linguagem de especialidade;
- adquirir uma metodologia de trabalho em terminologia e em linguística de corpus;
- adquirir capacidades de observação, de análise e de síntese no domínio económico e em desenvolvimento sustentável numa perspetiva plurilingue e pluricultural.

No processo ensino-aprendizagem em *Português para Negócios* na licenciatura de português LEA é dada relevância a uma tipologia de recursos necessários para a

mobilização e a realização de situações complexas.

As atividades e estratégias utilizadas são apoiadas, pois, por um lado, por recursos internos para a aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades pessoais e, por outro lado, por recursos externos disponíveis para a construção da competência visada, que são de dois tipos:

- o professor que exerce a função de "maestro de orquestra" no início da aquisição de conhecimentos e que progressivamente tem um papel de simples recurso. Neste âmbito, a sala de aula é o laboratório de concretização da situação de aprendizagem;
- a plataforma Moodle (módulo estruturado para a consecução da aquisição de competências: documentos de informação escritos e audiovisuais, exercícios em autonomia, documentos de autoavaliação progressiva…);
- Recursos digitais (bancos de dados, dicionários eletrónicos, sites especializados, *webinars*;
- Plataformas direcionadas para o empreendedorismo (ENACTUS, etc.);
- Encontros e conferências temáticas com especialistas.

Como se concretiza o processo ensino-aprendizagem em *Português para Negócios*? Podem-se assinalar vários tipos de ações do processo de aquisição da competência na disciplina, declináveis com verbos de ação. Assim, na primeira fase de aprendizagem, a ação de memorização é aplicada a partir de verbos como *identificar, denominar, lembrar- se, duplicar, listar, localizar, reconhecer, reproduzir, encontrar;* a ação de compreensão a partir de verbos como *dizer, comparar, descrever, distinguir, explicar, interpretar, reformular, resumir, traduzi;* a ação de aplicação a partir de verbos como *classificar, completar, mostrar, demonstrar, simular, executar, ilustrar, utilizar.*

A segunda fase de aprendizagem focaliza-se em ações ligadas ao processo de aplicação e de análise através de verbos como *organizar, implementar, resolver, praticar, utilizar, analisar, ponderar, categorizar, comparar/contrastar, diferenciar, testar, modificar;* ações ligadas à criação com verbos como *planificar, construir, conceber, imaginar, inventar, planificar, propor, adaptar, selecionar* e à avaliação com verbos como *verificar, argumentar, defender um projeto, debater, avaliar, justificar, recomendar*.

A terceira fase da aprendizagem focaliza-se sobre o saber-agir em autonomia e os saber- fazer. Para além dos recusos internos e externos, o aluno, nesta fase, deve poder utilizar os recursos de forma original. Vai ser capaz de utilizar com sucesso os conhecimentos teóricos, criar e aplicar processos, experimentar e dar prova de saber-estar. O aluno encontra-se progressivamente em contexto de trabalho profissional[54].

As situações de aprendizagem e de avaliação (SAA) acompanham todo o processo de aprendizagem e são forçosamente de cariz formativo. O professor observa, tira conclusões e avalia as competências adquiridas centradas no desempenho.

4. Conclusão

Desde a criação do curso de português na formação em Línguas Estrangeiras

[54] Como por exemplo: apresentação de criações sobre desenvolvimento sustentável, apresentação de uma empresa, etc.

Aplicadas, os novos licenciados têm sido integrados com facilidade no mundo profissional quer no seu próprio país, a França, como também em países lusófonos, com especial incidência em Portugal e no Brasil.

Os benefícios do programa por competências são deveras manifestos. Por um lado, os alunos usufruem de uma aquisição de um saber-agir efetivo e, por outro, possuem um conjunto forte de conhecimentos adquiridos, de saber-fazer e saber-estar graças à progressiva implicação e motivação na construção da sua própria aprendizagem.

A dimensão cognitivo-afetiva em sala de aula, como um espaço de experiência e de criações interligadas, possibilita a interligação e a implicação com o mundo real. O sistema de avaliação contínua e integral abriu as portas às modalidades de realizações coletivas, de auto e hetero-avaliação.

A par, a adoção do programa pedagógico por competências na formação PLE para alunos universitários tem vindo a usufruir de um número crescente de alunos devido aos resultados obtidos em termos de formação profissionalizante. Vale aqui referir que o nível adquirido em português por estes alunos tem tido reconhecimento pelas universidades lusófonas que os recebem em mobilidade ERASMUS+ e igualmente pelas empresas onde fazem estágios ou onde encontram o primeiro emprego.

O programa por objetivos teve um grande papel na mudança de paradigma, porque mostrou a possibilidade de uma avaliação do desempenho e das competências. A par, o programa por competências, mais do que o programa por objetivos pedagógicos, requer uma grande implicação e harmonização da equipa pedagógica, não só em relação ao papel do aluno como centro da sua aprendizagem, como também aos meios utilizados para a construção de famílias de situações. A resolução de dificuldades da prática de avaliação é também elemento de reflexão na medida em que, para além da prática da avaliação do desempenho, têm de ser consideradas as relações interpessoais, o desenvolvimento da personalidade e o saber-estar como elementos fundamentais do profissionalismo adquirido.

Referências

Allal, Linda. 2003. “L’acquisition et l’évaluation des compétences dans le contexte du curriculum.” *Puzzle – Bulletin du CIFEN* 13. 5–8.

Allal, Linda. 2010. “Assessment and the regulation of learning.” In Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (eds.), *International encyclopedia of education*, 348–352. Oxford: Elsevier.

Allal, Linda. 2011. “Pedagogy, didactics, and the co-regulation of learning.” *Research Papers in Education* 26. 329–336.

Allal, Linda. 2015. “Le rôle de la co-régulation dans des activités de production textuelle.” *Lettrure* 3. 1–14.

Bloom, Benjamin. 1956. *Taxonomy of educational objectives.* Toronto: Longmans, Green and Co.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação.* Lisboa: Edições ASA.

Develay, Michel. 2015. *D’un programme de connaissances à un curriculum de compétences.* Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Johnstone, Sally M. & Louis Soares. 2014. “Principles for developing competency-based education programs.” *Change: The Magazine of Higher Learning* 46(2). 12–19.

Jonnaert, Philippe, Johanne Barrette, Samira Boufrahi & Domenico Masciotra. 2004. "Contribution critique au développement des programmes d'études: compétences, constructivisme et interdisciplinarité." *Revue des sciences de l'éducation* 30(3). 667–696.
Jonnaert, Philippe, Domenico Masciotra, Samira Boufrahi & Johanne Barrette. 2005. *Compétences, constructivisme et interdisciplinarité: Contributions essentielles au développement des programmes d'études.* Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction de la formation générale des adultes.
Landsheere, Gilbert de. 1994. "L'évaluation dans le domaine de l'éducation: tendances." *L'Orientation scolaire et professionnelle* 23(1). 59–77.
Lasnier, François. 2000. *Réussir la formation par compétences.* Montréal: Guérin.
Le Boterf, Guy. 1994. *De la compétence: essai sur un attracteur étrange.* Paris: Éditions d'Organisation.
Le Boterf, Guy. 1999. *L'ingénierie des compétences.* 2nd edn. Paris: Éditions d'Organisation.
Le Boterf, Guy. 2002. *Développer la compétence des professionnels.* Paris: Éditions d'Organisation.
Le Boterf, Guy. 2013. *Construire les compétences individuelles et collectives.* Paris: Éditions d'Organisation.
Mulder, Martin. 2012. "Competence-based education and training." *The Journal of Agricultural Education and Extension* 18(3). 305–314.
Perrenoud, Philippe. 1997. *Construire des compétences dès l'école.* Paris: ESF.
Perrenoud, Philippe. 1998. "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?" *Pédagogie collégiale* 12(3). 14–22.
Roegiers, Xavier. 2000. *Une pédagogie de l'intégration: Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement.* Bruxelles: De Boeck.
Scallon, Gérard. 2004. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Montréal: Éditions du Renouveau pédagogique.
Tardif, Jacques. 1992. *Pour un enseignement stratégique.* Montréal: Les Éditions Logiques.
Tardif, Jacques. 2006. *L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement.* Montréal: Chenelière Éducation.
Tobón, Sergio. 2005. *Formación basada en competencias: Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica.* Bogotá: Ecoe.
Tyler, Ralph W. 2013. *Basic principles of curriculum and instruction.* With a new introduction by Peter S. Hlebowitsh. Chicago: The University of Chicago Press.

A "PREFÍCLISE" NO PORTUGUÊS EM (DE) ANGOLA

THE "PREFÍCLISE" IN PORTUGUESE IN (FROM) ANGOLA

Albano Agostinho Eduardo
Centro de Estudos e Investigação em Ciências Pedagógicas- EPD, ULAN,
Angola mulombi2015@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6670-3065

Resumo
O uso da Língua Portuguesa tanto no contexto informal quanto no formal constitui um assunto que, em ângulos diferentes, preocupa a sociedade angolana no aspecto da sua identidade sociolinguística e cultural. A sua massificação, desenvolvimento e tendência glotofagiante são motivos de discussões e investigações científicas, não obstante as oposições que o assunto provoca entre os seus defensores e os conservadores da identidade bantu. O seu estudo tem sido defendido numa perspectiva contextualizada a uma realidade híbrida, de maneira a torná-la moldável aos olhos dos seus novos utilizadores, uma vez que o seu ensino na visão impositora de uma Língua Oficial de Angola, subordinada à norma europeia, ainda não satisfaz as necessidades, sobretudo, de ensino formal. Entende-se que o facto de a língua ser uma representação temporal, espacial e multicultural são condições propiciadoras de interferências e influências recíprocas bem como do seu distanciamento do Português Europeu, o que faz com que a sua hibridização seja o que os agentes do processo de ensino e aprendizagem esperam na sua planificação e instrumentalização. É nessa hibridização que numa busca, essencilmante, bibliográfica e documental se reflecte a "prefíclise" enquanto comportamento morfossintáctico com efeito no ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: português; interculturalidade; variação; prefíclise.

Abstract
The use of the Portuguese Language in informal and formal contexts is a matter that, from different points, concerns angolan society in terms of its sociolinguistic and cultural identity. Its large use, development and tendency towards to glottophagy are the subject of scientific discussions and research, notwithstanding the opposition that the subject arises between its suportters and the conservatives of the bantu identity. Its study has been protected from a contextualized to a hybrid reality, in way to make it suitable to the eyes of new users, from its teaching in the imposing vision of an Official Language of Angola, depending on the European standard, still does not satisfy the needs, especially of formal education. It is understood that as the language is a temporal and multicultural representation these are conditions that help the reciprocal interference and influences, as well as its distancing from European Portuguese, which means that its hybridization is what the agents of the teaching and learning process expect in their planning and implementation. It is in this hybridization that, in an essentially bibliographical and documentary search,
"prefiklisis" is reflected as a morphosyntactic behavior with an effect on teaching and learning.

Keywords: Portuguese; interculturality; variation; prefiklisis.

1. Introdução

Em pleno período de globalização e multiculturalismo, a questão linguística é um asssunto de identidade, integração e afirmação de numa comunidade. O estudo de uma língua é uma preocupação social, cultural, económica, política e ideológica de uma

sociedade, porque é nessas esferas que se dinamiza, por meio dos estratos sociais, para atender as suas solicitações.

No entanto, os longos anos de presença da Língua Portuguesa (LP) em África, hoje Língua Oficial de Angola (LOA), e o seu contacto com as Línguas bantu (LB), provocaram várias formas de a expressar em Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo-Verde, São-Tomé e Principe, etc., como interferências recíprocas que estão na base de alterações e consequentes variantes. Retomando a literatura, por exemplo, o neologismo "angola" deriva da extensão e metaforização do bantuismo "ngolo", inovado segundo os interesses sócio-políticos e económicos portugueses, a partir do século XVI-XVII no hemisfério Norte onde os processos migratórios, contactos, transformações e fusão de culturas essencialmente do Reino do Kongu e do Império Lunda[55] terão originado o Sub-Reino mbundu (Lukala, Kunda dya Baze, Kela, Kakulama, Marimba, Kwangu, Xamuteba, Kawungula, Kapenda Kamulemba)[56]. Segundo Santana (2016), os lundas destacaram-se nessa expansão por maior uso da técnica do ferro e da arte que, na âncora da oralidade, terá sido iniciada pelo grupo do Cilwaje desde a margem do rio Katanga ao oeste e, mais tarde, pelo do Cinyama em direcção ao sul de África subsariana.

É nesse início da interculturalidade que surge o topónimo *Angola* assente na analogia que a cultura Lunda-Cokwe estabelece entre a "resistência e eternidade" do mamífero **ngolo**[57] "zebra" e o título político-tradicional atribuido aos seus conquistadores **Cilwanje** "vertigem", herdado pelos sucessivos **reis ngola** (Ngola Musuri −Ngola-a-Ari) ao longo da Baixa de Kasanje, nos novos espaços "mbundu", entre os rios Lukala, kwanza e kwangu, segundo Lima (1988), onde também exerceram influência. O mesmo autor dá conta de que a formação dos novos estados passava pela aventura e peripécia do heróicivilizador ao conquistar o poder e território, distanciando-se da ordem sociocultural originária para substituí-la pela nova, rompendo os laços familiares à favor do estabelecimento do poder. É esse percurso, ainda que impreciso, que a tradição e a literatura despreconceituosa procuram convergir em relação à antropologia de **Cinguli**, − "Ngola Tchilwanji antecedeu Tchinguri" (Lima, s/d : 43), cuja influência deste, na expansão da influência sociocultural, foi menor e limitada.

Nessas culturas primárias, as línguas não deixaram de ser contínuos de variantes (Lusakalalu, 2005: 45) cujo começo e término ainda oferecem complexidade quanto à delimitação do espaço, tempo, historicidade e do estilo de a utilizar. Hoje, a sobreposição da Língua Segunda (L2), LOA, nos grupos etnolinguisticos angolanos, faz com que esta não se confine aos seus nativos, mas de todos quantos a seu estilo comunicativo a preservam com características inusitadas. É do contacto e intimidade onde a hibridização inicia a ressignificação e tornando a variação inevitável. A partir de revisões e confronto de estruturas sintácticas adaptadas e indutivas reflecte-se o contacto e a influência morfossintáctica bantu na base da questão *que cliticização adoptar para o ensino e aprendizagem do português de Angola*?

[55] O corporativismo lunda foi multietnico (cokwe, xinji, bangala, songo, minungu, bondo, ngangela, luvale, mbunda, lunda-ndembo, etc).
[56] De acordo com pesquisas geológicas, é a região que corresponde ao relevo da Baixa de Kasanje.
[57] Ngolo, kufa mwaka kwmulya mwaka (a zebra mesmo morta é lembrada como sinónimo de força, eternidade e resistência).

2. A Política e a Prática Sociolinguística

A política é a arte de olhar para o passado, presente e projectar acções futuras de um indivíduo, colectividade ou de uma instituição. É a partir dessa visão que o multiculturalismo obrigou ao governo angolano, no período pós-independência, a uma política linguística de nacção nos limites geográficos herdados da colonização.

Uma análise longitudinal dessa consciência, incorporada nas leis, conduz-nos a um paralelismo quanto à actuação dos governos; a proíbição explícita das Línguas Bantu /Nacionais (LN) na esfera oficial pelo governo anterior à independência, por um lado, e, por outro, a herança dos efeitos psicopolíticos pelo governo pós-independência. Esta herança e estratégia para uma cultura nacional submeteu as LN, isto é, "código de afirmação de originalidade ético-cultural" (Cristóvão, 2008 : 606) à LOA[58], indicando uma incapacidade técnico-científica para a inversão da política e afectando o ambiente linguístico bantu, uma vez que a forte massificação da LOA nos ambientes escolares e de trabalho (Lei de Bases do Sistema de Educação, N.º 13/01 de 31 de Dezembro de 2001) perpectua aquele sistema elitista que, segundo Zau (2013: 106), serve aos "requisitos do modo de vida metropolitano do que o das nações africanas".

A literatura mostra que os vários movimentos migratórios das comunidades bakongu, lunda-cokwe, ambundu, ovimbundu, ovambu, nyaneka, khoisan, nganguela e de origem europeia se juntaram aos compulsivos dos conflitos armados, 1975 −2002, que, entre outros factores, aceleraram uma prática linguística[59] heterogênea que hoje exige uma consciência dos contextos[60] para os propósitos de escolarização e educação em concreto. Porque, apesar das reformas político-educativas, 1977/78 a 2001, na prática, é notório o desequilíbrio na promoção[61] das línguas, sendo uma atitude que, para além do preconceito e da discriminação, por exemplo, a imposição do monolinguismo no ensino e nas instituições públicas reforça a crise de identidade cultural ao não assentar na visão etnolinguística[62], tal como Guthrie (1967-71) delimita. O contexto actual dá indicações de que essa política se associa à da planificação que, ao omitir a pedagogia que estimule o uso das LN na aprendizagem, como internacionalmente se recomenda, desvaloriza a sua experiência e identidade, enquanto conhecimento primário do aluno. Costa-Húbes (2008) dá a entender que esse vazio é preenchido por uma metodologia prescritiva, actividades reprodutivas que obrigam à memorização e menos engajam os alunos quanto à sua aplicação, tal como Gartner (1996), Gaspar, Osório e Pereira (2012) e Soma (2014), constatam no ensino tradicional da LP, acabando por ser orientado como Língua Primeira (L1) ao contrário do seu uso.

Portanto, o reconhecimento da sua base antropológica é fundamental por determinar a interface léxico-sintaxe que, segundo Gonçalves (2013:167), afecta as "propriedades de

[58] Segundo dados do INE (2016), o português possui 71% de falantes no país.
[59] Diglossia, bilinguismo social e bilinguismo individual.
[60] A necessidade de conhecimento de uma LM, LO, LE e ser bilingue.
[61] Surgiu o projecto de inserção das LN no Ensino Primário desde 2010, cuja implementação ocorre com limitação nas escolas de experimentação.
[62] Três **zonas**: norte, **H**, localizam-se os Bakongo (Kikongo) e noroeste situam-se os Ambundu (Kimbundu); leste do país, **K**, predominam os Tucokwe (Cokwe, Luvale, Ngangela, etc) e o centro-sul, **R**, domínio dos Ovimbundu (Umbundu, Oshikwanyama, Oshihelelo, Olunyaneka, etc).

seleção categorial" e, na estratificação social, trazem novas significações, assim como o insucesso escolar, inclusive para os alunos que a adquirem como L1 sob influência multilinguística. Ou seja, ao ser também a língua dos espaços rurais, o uso das LN no ensino é um factor para a revisão da política linguística do país, na base da ressignificação de um querer linguístico em que o currículo seja flexível e acomode a justiça e a solidariedade (Calvet, 2007), ao contrário da exclusão.

3. A Importância da Interculturalidade na LOA

Hoje, a diversidade sociocultural é uma realidade inegável em quase todas as sociedades. Com base nela, a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, artigo 2.°, (UNESCO, 1996) aconselha ao equilíbrio sociolinguístico observando os direitos das comunidades linguísticas, no âmbito dos antecedentes antropológicos, históricos, incluindo a vontade, como factores equilibradores de política e de planificação linguísticas. Essa visão é também partilhada por autores como Ramos (2013: 343) que reitera a necessidade de promoção de estratégias que permitam a aquisição e o "desenvolvimento de competências interculturais".

Em Angola, depois da experiência inicial (séculos XVII – XVIII) de segregação (metropolitanos, colonos, assimilados e indígenas) e criação de "uma elite afroportuguesa" (Venâncio, 1996: 51 *apud* Inverno, 2009 : 89), isto é, com a missão de "ocupar os principais cargos da administração pública nos centros urbanos e a agir no interior como capturadora de escravos, protetora das rotas comerciais e mantedora da paz"(*ibid*), o governo angolano idealizou integrar as experiências estrangeiras, organizando a educação num processo de preparação do cidadão para as "exigências da vida política, económica e social do País" segundo o artigo 1º. daquela Lei, incidindo sobre a convivência humana sem desprimor ao aspecto cultural.

Se por um lado, a experiência europeia aponta para uma diversidade linguística e cultural que adequa o ensino às necessidades de um mundo contemporâneo, em África, é uma realidade que ainda necessita de descolonização e despreconceituação para a sua identificação. Por exemplo, a LP, apesar do estatuto oficial, é, culturalmente, uma Língua Segunda (L2), na maioria dos casos, noutros uma L1 (nova geração) e uma Língua Estrangeira (LE) (aldeias distantes dos centros urbanos). O convívio populacional indica que mesmo sendo uma L1 para a nova geração, é sem dúvida adquirida numa prolixidade de uma L2, porque, desde a missionação, as LN resistem à imposição da LOA o que a torna pouco eficaz às necessidades comunicativas de certos estratos sociais, como é o caso dos grupos periféricos. Essa última realidade, que se procura omitir em determinados sectores e pesquisas científicas, sob escudo do estatuto político, faz dela a língua de menor interacção intercultural.

Byram, Gribkova e Starkey (2002) ao analisarem a interculturalidade linguística, reconhecem que um diálogo esclarecido também entre comunidades de diferentes culturas visa desenvolver no aprendente uma competência intercultural e linguística que resulta numa preparação para interacção com outras culturas o que permite a compreensão e aceitação das mesmas, dos valores, comportamentos enquanto elementos enriquecedores de experiências e relacionamentos. Nisso, a experiência europeia (Conselho da Europa 2001: 73), a qual Angola se atrela por meio de convenções, mostra que a aprendizagem

de mais uma língua é um direito que deve ser assistido aos que a desejarem, porque é nesse contacto onde ocorre o enriquecimento e desenvolvimento linguístico, como abertura a novas experiências socioculturais.

A realidade empírica angolana tende a mostrar que a influência de uma LN, no processo de aquisição da LOA, é um fenómeno incontornável em todas as suas áreas (fonética, lexical, sintáctica, semântica e pragmática), o que leva autores como Marques (1983), Gonçalves (2013) e Soma (2014) a identificarem alterações morfossintáticas, realçando entre outras, o uso do infinitivo flexionado; o modo indicativo em situações de declínio na norma da LOA; o uso do clítico *lhe* na posição de objecto directo, isto é, discordância entre a forma verbal e o pronome (a retomar mais adiante); a tendência para a omissão da flexão nominal (substantivo, verbo, adjectivo) até ao vazio de algumas formas na designação da 2.ª pessoa. No entanto, é na aprendizagem da LOA e na especificação da identidade linguística dos falantes que, ao contrário de erro ou interferência negativa, estudos como os de Mudiambo (2014) procuram afastar os esteriotipos socioculturais, enfatizando os efeitos de enriquecimento, apesar de, numa visão primária, a norma estar implícita em qualquer língua. Pois, entende-se ser a maneira de integrar os desafios do século XXI em relação ao binómio cultura-língua; desde a adaptação à realidade e complementaridade aos contextos de aprendizagem, enriquecimento das línguas em contacto, até à identidade da nova língua.

Analisando o contexto angolano, não basta a origem da LOA: há que considerar a qualidade de contactos e aceitação sociocultural, o seu grau de compenetração com as LN, porque a sua relação com a multiculturalidade pressupõe uma educação multilinguística despreconceituada, uma vez que, segundo a UNESCO (2005), a multiculturalidade proporciona a interculturalidade e esta a interacção equitativa das culturas e de uma formação de gerações que, por via do respeito mútuo e do diálogo, pode partilhar (ao contrário de imposição) expressões culturais. Este é um motivo para as significações antropológicas de uma comunidade serem relevantes nas outras e, por conseguinte, numa nova comunidade sociolinguística que, parafraseando Clanet (1993), incorpore aqueles elementos como um conjunto de valores identitáios da cultura.

4. A Concordância Natural e Convencional

A língua, sendo um produto da linguagem, na sua naturalidade, representa uma constante escolha de signos que, por via dessa cadeia, os usuários procuram a combinação, *concordância,* para satisfazer a comunicação. Trata-se, antes, de um processo natural porque deriva da necessidade de harmonizar a linguagem, desde a simples a mais complexa estrutura, de modo a produzir o efeito desejado na veiculação da mensagem. Nessa acepção, o Dicionáio ***Lello*** Prático Ilustrado (2004 : 276) define aquele termo, no âmbito sonoro, como um processo de "harmonia" e, na vertente gramatical, como um acordo, "segundo as regras, das formas acidentais entre as palavras", o que leva Azeredo (2011) a destacar a incorporação da cultura, de acordo com o ambiente, que se harmoniza a intencionalidade e o simbolismo.

Do exposto acima, percebe-se que é em cada cultura onde vivem os valores que se pretendem representar, o que a anterioriza à qualquer forma de a convencionar por um

processo fonético, morfossintático e semântico que exija um acordo tácito – motivo para a concordância, na sua convenção, atrair diferentes classes de fonemas, palavras e frases visando a sua efectivação. Por isso, é nela que Lima (2011 : 496) vê as motivações de natureza psicológica ou estética como determinantes para a visão gramatical de uma linguagem boa e inviolável, tornando as discordâncias/erros oposições às regras estabelecidas.

Na LOA, a concordância é tida como uma das áreas críticas de formação de discursos, na qual, autores como Peres e Móia (1995 : 449) entendem que, entre vários factores, depende de "determinadas propriedades em comum", sendo a "coincidência de propriedade uma condição necessária para a gramaticalidade do discurso". Também, nesse quadro de propriedades, Bechara (2009) reconhece a concordância como a necessidade de harmonizar as palavras *ao tipo*, *número* bem como à *pessoa* no enunciado, enquanto regras fixadas formalmente pela comunidade de maior prestígio, sendo a sua oposição rotulada como uma *desarmonia*, *discordância*, *irregularidade*, *desparate*, *desvio*, ou mesmo como um *erro*.

Focando a cultura e prescrição portuguesa (posterior aos séculos XIII e XIV), admitem que a variação do verbo deve acompanhar o número e a correspondente pessoa, porque caso ocorram mudanças ao nível do verbo, o sujeito deve concordar com aquele pelo facto de o sujeito ser um elemento da mesma frase e de consistência (Cunha & Cintra,1999). Por isso, qualquer natureza de interferência linguística tende a criar constrangimento, sobretudo, quando ao falante não-nativo não lhe é proporcionado uma motivação.

Para um ambiente linguístico híbrido (bantu, não bantu e europeu) como o de Angola, a concordância pressupõe a submissão dos seus falantes aos dois sistemas que, inevitavelmente, desencadeiam um sistema bilingue (activo e/ passivo) com a possibilidade de condicionar o desempenho linguístico, sobretudo, o de pouco uso, cujo resultado, segundo Pereira (1997) analisado por Cardoso (2005), pode estar isento de factores de aquisição de outras línguas. Por essa razão, o atendimento daquela dualidade e complementaridade na concordância, sobretudo no contexto formal, exige o conhecimento dos sistemas linguísticos em contacto pelo professor para mediar as possíveis/inevitáveis interferências.

5. A Concordância nas Línguas Nacionais

As línguas de pequenas nacções, designadas por LN, constituem a base linguística da República de Angola e, ao contrário das línguas como francês, espanhol, português, italiano, etc., aquelas apresentam uma estrutura morfológica diferente, atendendo a sua base "antroepistemológica" que, segundo Lima (2011: 496), assenta essencialmente no humanismo e na sua carga afectiva, originando a tendência prefixativa na produção de um enunciado. Esta tendência terá levado Guthrie (1967-71), citado por Ngunga (2004), a dedicar-se dos seus traços morfológicos comuns e representativos, na base de nomes aparentados, incluindo uma classe de prefixos que funciona junto dos seus radicais.

No entanto, o nome (verbo, adjectivo, advérbio, etc) ao atrair outras sub-unidades gramaticais impõe modificações morfossintácticas (Andrade, 2007), pela força de classes nominais, garantindo a concordância; variando desde os pequenos aos maiores

constituintes discursivos, à semelhança do que descreve em termos de prefixos subjectivos que são desinências pessoais e infixos objectivos, com a mesma forma para atender as funções de objecto directo, assim como de objecto indirecto (Miguel, 2003 : 55), através de sua junção e, noutros casos, de eliminação. O processo, antes, condicionado pelo subsistema fonético-fonológico, alarga-se à flexão e à harmonização de 'novos' enunciados, segundo a flexibilidade do sistema linguístico, e, por meio de combinação/concordância, as LN asseguram o funcionamento dos constituintes nos enunciados em distintos contextos.

Portanto, é por meio daquelas estruturas, com posições permanentes, que as LN e outras se compenetram em cada espaço sociolinguístico e, por via de influências recíprocas, tendem a produzir efeitos adversos nas variantes socioletais segundo os interesses (conservadores e modernizantes) defendidos pelos grupos linguísticos. A partir desse ambiente, entende-se que as estruturas morfossintácticas da LOA possam apresentar elementos da linguística bantu como efeito da hibridização, como se reflecte nas secções a seguir.

6. Da Cliticização à "Preficlização"

Segundo a norma morfossintática, aceite como LOA, os pronomes clíticos correspondem aos pronomes pessoais átonos, rotulados como elementos desprovidos de acento próprio, e subordinam-se aos acentos de outras palavras que surgem antes ou depois (geralmente verbos) daqueles. Por esse comportamento fonomorfossintáctico, são palavras que se posicionam ao lado dos verbos que os amparam, tornando-os pronomes reflexivos, complementos directo, indirecto e oblíquo.

Duarte (1983) e Cunha e Cintra (1999) indicam que, no português europeu contemporâneo, aqueles pronomes, diversificados em *me, te*, *a*, *o*, *as,os*, *lhe*, *nos*, *vos* e *lhes,* se colocam em duas posições principais; pré-verbal (proclítica) e pós-verbal (enclítica), para além da posição mesoclítica (no meio das formas verbais entre a raiz e a terminação sobretudo do condicional e do futuro). Em Angola, apesar de ser LOA, observa-se uma generalização (Inverno, 2009), instabilidade (Miguel, 2003; Soma, 2014) e uma tendência para generalização (Gerards, 2018), resumidas em predomínio da próclise sobretudo no uso coloquial, reflectindo no uso escrito, que explicam a Tendência do Português de Angola (TPA), a julgar, sobretudo, pela influência dos substratos (LN).

Por isso, reflecte-se, com base naqueles estudos[63] e na Língua regional Cokwe (Martins, 1990; Barbosa, 2012), recorrendo, nessa, às classes dos prefixos pré-radicais no discurso bantu destacando a força proclítica como um aspecto positivo na generalização/tendência, enquanto marca conservadora do substrato bantu que especifica o PA.

[63] Pela transversalidade, ligação com o uso e o ensino da LOA, bem como pelo recurso a corpus que analisam discursos, obras de escritores e textos jornalísticos, em que a LOA é socioculturalmente uma L2 em Angola. [10] Insere-se também na reflexão metodológica com base nas aulas acompanhadas (2021) no âmbito do Pro- jecto de Apoio à Educação Bilingue.

7. Metodologia

O procedimento consistiu numa revisão da literatura, aliada à experiência empírica para os propósitos de análise de dados. Foram extraídas 10 frases (de autores referidos na secção anterior) de *corpus* sobre a variedade angolana. A escolha deveu-se ao facto de abordarem o fenómeno de cliticização em *orações finitas* bem como em *orações não finitas*. A comparação foi feita por meio de frases intuitivas na LN Cokwe[10] e, do confronto, apresenta-se o que a literatura designa por TPA:

Forma enclítica é a colocação pós-verbal (por um hífen), em oposição, por exemplo, à forma da Língua Cokwe que, permanentemente, e segundo o género, a prefixa (Classe I, 3ª Pess. Sing) por aglutinação, a partir de um radical nominal ou verbal, como nas correspondências abaixo:

1. a) O professor ofereceu-***me*** um caderno.
   Mulonguexi ka-***ngw***aha umwe mukanda wa kusoneka.
   O professor ***me*** ofereceu um caderno. (TPA)
   b) O Mulombi viu-***o*** e de seguida saudou-*o*.
   Mulombi ka-***mu***mona, mba ka-***mu***meneka.
   O Mulombi ***lhe*** viu e de seguida ***lhe*** saudou. (TPA)
   c) Meu "ídolo" o Papa Francisco nós *te* amamos (Contexto desviante, Gerards, 2018 apud Mutali 2019) (TPA)

À semelhança de outros autores, esta é a razão que leva Inverno (2009) a admitir a influência do substracto no uso dos pronomes na variedade angolana como sendo próxima das LN.

Caso a **forma verbal** seja **composta**, na LOA, o pronome clítico surge depois do verbo auxiliar (Azeredo, Pinto & Lopes, 2011). À semelhança dessa morfologia composta, a Língua Cokwe, atendendo à especificidade aglutinadora, remete o prefixo-tónico para a posição medial da forma morfossintáctica do verbo, isto é, entre a marca do tempo e o radical, prefixando o pronome clítico ao radical da respectiva forma verbal:

2. a) A Carme tinha-***as*** pintado.
Carme kana-ka-***yi***soneka
A Carme ***lhes***/***as*** tinha pintado. (TPA)
b) O Kafundanga tinha-***lhes*** explicado a matéria de Estilística.
Kafundanga kana-k***à***lweza malongeso a Estilistica.
O Kafundanga ***lhes*** tinha (/ ***lhes***) explicado a matéria de Estilística. (TPA)
d) "vai me vender o carro" (Adriano, 2014) (TPA)

A **forma proclítica**, cerne do presente estudo, é a colocação pré-verbal e activa-se em construções com polaridade negativa (*não*, *nunca*, *nada*, etc.), orações subordinadas, frases interrogativas (*quem*, *o que*, *que*, *quanto*, *qual*, *quando*, *qual*, *como* e *onde* ?), etc. Atendendo a estrutura morfossintáctica bantu, o uso proclítico é diversificado como o traço que especifica a variante angolana; sociolinguística (Miguel, 2003; Inverno, 2009; Martins, 2021), didactização oxilante (Soma, 2014) e uso coloquial virtual crescente (Gerards 2018), por ser o que acomoda o comportamento psicolinguístico e

morfonológico do substrato dos falantes, sobretudo de PL2, ao ocorrer na posição favorável à classe dos prefixos (Classe I, 1ª P. Sing e Classe 11, 3ª P. Sing):

3. a) Não *me* diga isso agora! (Estrutura equivalente à da LOA) Khanda u-***ngu***-lweza ayo nawa!
Não ***me*** diga isso agora! (TPA)
b) Quando *o* despachar. Muze ma-***mu***mbata.
Quando ***lhe*** / ***o*** despachar. (TPA)
c) Não dançaste. *Me* mentiste Juião (Contexto desviante, Gerards, 2018 in Mutali 2019) (TPA)

Entende-se ser nessa aquisição da LOA que a força da *lheização* (1.b, 2.b e 3.b), também, se evidencia na procliticização, porque a posição permanente em que ocorre o OD e o OI, na Língua Cokwe e nas demais LN (Miguel, 2003), tende a ser activada no uso da LOA, contudo sem criar embaraços entre os falantes uma vez que a interpretação é auxiliada pela gramática passiva (LN).

Já a **forma** /colocação **mesoclítica**, de pouco uso no vernáculo e na LOA, reservada para o condicional e casos do futuro, o pronome clítico é intercalado na forma verbal (radical e terminação), em oposição à forma morfossintáctica da Língua Cokwe que o conserva prefixado ao radical na contrução daqueles tempos e modos (Classe I, 3ª P.Sing; Classe 11, 3ª P. Sing).

4. a) O Tinho levá-***la***-ia se viesse hoje.
Tinho te ka-***mu***mbatanga nyi kejiye musono.
Apagamento..... (TPA)
b) A Rosa apagá-***lo***-á quando terminar de copiar. Rosa maka-***mu***jima nyi wamanyiisa kusoneka.
Apagamento ..... (TPA)
c) "vão-*me* fazer o favor*"* (TPA) (Soma, 2014)

Os exemplos, na LOA (4), fazem parte de um uso que já se enquadra no enfraquecimento e nas omissões, analisadas por Marques (1983) e Gonçalves (2013) como sendo de provável flexão dificil. Já em relação à língua de partida (Cokwe), à semelhança da análise em Kimbundu (Miguel, 2003), nota-se a pouca tendência de perturbações no uso dos infixos na posição pré-verbal quando se pretende formar o condicional e o futuro.

Apesar dos estudos analisados apresentarem dados de contextos sociais diferentes (ambiente sociocultural, escola, comunicação social, literatura e facebook), há uma relação entre eles; tendência para próclise e generalização da próclise em vários contextos sintácticos, revelando, por um lado, a intrínseca complexidade fonológica, semântica, intuitiva, afectiva e estética. Esse entendimento não se distancia do paralelismo que se estabelece com frases intuitivas, uma vez que os falantes, por interferência da Língua Cokwe e insuficiência de conhecimentos da LOA tendem a substituição noutros à convergência do uso proclítico e do prefixativo bantu "prefíclise", dada a facilidade/familiaridade e analogia dos mesmos na posição pré-verbal que tende a estatificação. Assim, do ponto de vista didáctico, é uma situação que pode ser despreconceituada com uma estratégia de bilinguismo em que a Línga Cokwe suportaria

a compreensão das estruturas morfossintácticas da LOA, mas partindo do real para o ideal de modo a atender a variedade emergente.

Logo, se por um lado é necessário uma descrição das características do PA, por outro, essas não devem limitar-se a uma mera réplica das estruturas do LOA, sem ter em conta as influências reais das LN, porque é nesse contexto de intercomunicação que se especifica a nova variedade.

7. Considerações Gerais

Em África, e em particular em Angola, a LOA é essencialmente um instrumento de aculturação e de comunicação, cuja influência ainda se reveste de complexidade para os seus falantes. É na interculturalidade que se percebe a variação da sua norma cuja estrutura, ao sofrer alterações, tem efeito na sua adaptação e aceitação. No entanto, as interferências e influências recíprocas derivadas dos contactos e, apesar de não crioulizarem, tendem a provocar a adopção de usos das LN para as necessidades comunicativas em português, como é o caso da cliticização, cuja ênclise se subordina à procliticização, dando lugar a uma prefíclise decorrente da familiaridade entre a próclise e a prefixação.

Assim, a preficlização é uma riqueza do ponto de vista do direito à sua especificidade etnolinguística e ideossincrática dos seus falantes, pois, sublinhando Matinet (1991), é nesta posição que a maioria dos angolanos analisa a sua experiência comunicativa bantu adaptada à norma da LOA, o que pressupõe a sua consideração na padronização do PA tendo em conta os usos proclíticos espontâneos e socialmente reconhecidos na literatura. Metodologicamente, há que considerar a qualidade de exposição, sobetudo, às estruturas derivadas da realidade imediata dos artistas (de L2), dos alunos (de L2 e LE), dos docentes (de L2), etc., procurando privilegiar a estrutura bantu para facilitar a compreensão e a aprendizagem daquela norma (LOA). Nessa visão, clarificar-se-ia a aprendizagem da sintáxe e eliminar-se-iam os preconceitos na cliticização no PA. Logo, a prefíclise, sendo uma hibridização sintáctica constitui uma variação de cuja política, planificação, pedagogia e vitalidade linguísticas requer uma reflexão e comprometimento descolonializados sobre a sua identidade face à intenção comunicativa vernacular, pois simplifica a complexidade sintáctica da LOA e permite a inclusão.

Referências

Andrade, Ernesto. 2007. *Línguas africanas*: *breve introdução à fonologia e à morfologia*. Santo António dos Cavaleiros: A. Santos.

Assembleia Nacional. *Lei de Bases do Sistema de Educação*. Diário da República de 31 de Dezembro de 2001. Luanda.

Barbosa, Adriano C. 2012. *Noções básicas de gramática Cokwe*. 1ª Edição, Luanda.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev., ampl. E atual. Rio de Ja neiro: Nova Fronteira.

Byram, Michael, Gribkova, Bella., & Starkey, Hugh. 2002. Développer la dimension intercultu turel le de l'enseignement des langues. *Conseil de L'Europe, 45*.

Chavagne, Jean-Pierre. 2005. *La langue portugaise d'Angola*: *étude dês écarts parrap port à lanorme européenne du portugais*. (Tese de Doutorado). Université Lumiière. Em: http:// demeter.univlyon2.fr/sdx/theses/lyon2. (2 de Abril, 2024).

Clanet, Claude. 1993. *L'interculturel: Introduction aux approches interculturelles en education et sciences humaines*. Toulouse: Press Universitaire du Mirail.

Costa-Húbes, Terezinha. C. 2008. Reflexões linguísticas sobre metodologia e prática de ensino de língua portuguesa. *Revista do Instituto de Língua Portuguesas*, 35(36), 130-144.

Cristóvão, Fernando. 2008. *Da Lusitanidade à lusofonia*. Coimbra: Almedina.

Cunha, Celso; Cintra, Lindley.1999. *Nova gramática do português contemporâneo*. 15.ª ed. Lis boa: João de Sá Costa.

Dicionáio Lello Prático Ilustrado. 2004. Novo dicionário enciclopédico. Lello Editores.

Duarte, Inês. 1983. Variação paramétrica e ordem dos clíticos. *Revista da Faculdade de Letras.* Número especial comemorativo do 50 º aniversário da RFL. 158-178.

Gaspar, Lisete, Osório, Paulo & Pereira, Reina. 2012. *A língua portuguesa e o seu ensino em Angola*. Editora: Dialogarts. Rio de Janeiro. http://www.dialogarts.uerj.br/arquios/ 2012115_monog%20_web_rev8 .pdf. (2 de Abril 2024).

Gartner, Eberhard. 1996. Particularidades morfosintáticas do português de Angola e Moçambique. *Confluência*. Revista do Instituto de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro 12. 27-58.

Gonçalves, Perpétua. 2013. "As variedades angolana (PA) e moçambicana (PM) do português". In Eduardo B. Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa Segura e Amália Mendes (orgs.), *Gramática do Português.* I volume, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian: 161-178.

Inverno, Liliana. 2009. Transição de Angola para o português vernáculo: estudo morfossintático do sintagma nominal. In: Carvalho, A.M. (ed.). *Português em contato*. Madrid, Frankfurt: Iberoamericana/Editorial Vervuert, p. 87-106. https://www.academia.edu /7344801 (28 de Abril 2024).

Inverno, Liliana. 2018. Contacto linguístico em Angola: retrospetiva e perspetivas para uma política linguística. In:Paulo Pinto. F., Sílvia Melo-Pfeifer. *Políticas linguísticas em português*. Lisboa. LIDEL. p. 82-105.

Lima, Mesquitela. .s.d. A sociedade tchokwe, a baixa de kassanji, os Jinga e a rainha jinga. In: *1º Encontro de reflexão sobre cultura e ambiente no leste de Angola*. Associação de Na turais e Amigos do Leste (ASLESTE). p. 37-60.

Lusakalalu, Pedro. 2005. *Línguas e unidades glossonímicas*. *Contribuição para um estudo da diversidade linguística de Angola e Namíbia*. Editorial Nzila, Luanda

Marques, Irene G. 1983. «Algumas considerações sobre a problemática linguística em Angola» In: *Actas do Congresso sobre a Situação Actual da Língua Portuguesa no Mundo*.Vol. I, pp. 205-223. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa: Lisboa.

Martinet, André. 1991. *Elementos de linguística geral*. Colecção «Nova Universidade» Tradução adaptada para leitores de língua portuguesa. 11ª ed. Portuguesa. Livraria Sá da Costa Editora.

Martins, Ana. M. 2021. A "língua desportuguesa". Próclise no português angolano e no português moçambicano. *Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto* - N.º Especial - 2021 - 71-97 https://ojs.letras.up.pt/index.php/EL/article/ view/ 11055/ 10114.pdf? (19 de Agosto 2023)

Martins, João. 1990. *Elementos da gramática Utchokwe*. Lisboa.

Miguel, Maria. H. 2003. *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda*. Luanda: Nzi la.

Mudiambo, Quibongue. 2014. *Da Lexicologia e Lexicografia de aprendizagem ao ensino da língua portuguesa no II ciclo do Ensino Secundário: 10ª,11ª,12ª e 13ª classes na E.F.P. Cor Mariae do Uíje*. (Tese de Doutorado), Universidade Nova de Lisboa. Em: http://hdlhan dle.net/10362/10963 (19 de Agosto 2023).

Mutali, Henrique. S. 2019. *A colocação dos pronomes clíticos no português angolano escrito.* Dis- sertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Lisboa.

Ngunga, Armindo. 2004. *Introdução à língua bantu*. Faculdade de Letras e Ciências Sociais. Edi tora Imprensa Universitária. UEM. Maputo. Moçambique.

Peres, João A. & Móia, Telmo .1995. *Áreas críticas da língua portuguesa*. Editorial Caminho. S A, Lisboa.

Santana, Feira de. 2016. Formação de Angola e as resistências africanas. In: *VIII Encontro Esta dual de História*. ANPUH. Em: http://snh2011.anpuh.org/resources/anais/49/147 6981 752_Arquivo_FormacaodeAngolaeasresistencias Africanas.pdf (21 de Março 2024).

Soma, Paulino A. 2014. *Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do Portu guês em Angola – divergência em relação à norma europeia*. Tese de Doutoramento em Linguística. Universidade de Évora. Portugal.

Ramos, Natália. 2013. Interculturalidade(s) e mobilidade (s) no espaço europeu: viver e comuni- car entre culturas. Em: https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12349.pdf (21 Março 2024)

UNESCO. 1996. Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Em: http://www. dhnet. org.br /direi/deconu/a_pdf/dec_universal_dir_linguisticos. (13 de Maio 2024)

UNESCO. 2005. *Convenção sobre a proteção e promoçãoda diversidade das expressões cultu- rais sões culturais*. Outubro. Em: https://unesdoc.unesco.org/notice? id=p::usmarcdecf _0000149742 (13 de Dezembro 2023)

A REPETIÇÃO EM RECONTO DE HISTÓRIA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM ARAPIRACA/AL

REPETITION IN STORY TELLING IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES IN BASIC EDUCATION IN ARAPIRACA/AL

Maria Francisca Oliveira Santos
Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas – UFAL, Maceió, Alagoas, Brasil
mfosal@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0455-6431

Gabrielle Dos Santos Barbosa
gabriellee54321@gmail.com

Resumo

Este trabalho analisa a repetição em práticas orais por meio do gênero reconto de história, visto que essas práticas são de importância ao processo de ensino e aprendizagem dos alunos, por considerar que a oralidade funciona como ferramenta capaz de auxiliar o desenvolvimento de capacidades cotidianas e sociais. Assim, o trabalho busca os efeitos de sentido da repetição em formas orais nas práticas educativas para executar, explorar e analisar a linguagem oral em sala de aula, seguindo uma sequência didática com base em Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004) sobre o ensino de gêneros orais e escritos na escola. O estudo permitiu a possibilidade de análise da repetição que aparece no texto dos estudantes com o objetivo de ajudá-los a desenvolver a capacidade de se expressar oralmente, desenvolver autonomia, enriquecer o vocabulário, desenvolver o pensamento crítico e ainda socializar-se. O trabalho encontra-se ancorado nos postulados teóricos de Antunes (2005), Flick (2009), Koch (1996, 2003), Kock; Elias (2010), Marcuschi (2003, 2006, 2007,2008,2010,2012), Santos (2008), entre outros. Seguiu uma linha qualitativa com o objetivo de investigar um determinado fenômeno social, trabalhando com descrições, comparações e interações. Desse modo, para a realização da coleta do *corpus*, foram realizadas oito aulas de Língua Portuguesa, das quais foram retirados momentos interativos para exibição do *corpus*. Os resultados apontaram para a possibilidade de ensino de categorias especificas da oralidade, como o turno, as pausas e as chamadas repetições (foco de análise dessa pesquisa), entre outras, além de categorias textuais que contribuem para a construção do sentido dos gêneros em que estão inseridas. A relevância do trabalho se dá por meio dos dados obtidos que apontaram ser possível alcançar um resultado positivo com a aplicação da sequência didática, uma vez que os estudantes alcançaram a meta de produção dos textos orais, adequando-se à determinada situação comunicativa.

Palavras-chave: Oralidade; sequência didática; reconto de história.

Abstract

This study analyzes repetition in oral practices through the storytelling genre, since these practices are important to the teaching and learning process of students, considering that orality works as a tool capable of assisting the development of everyday and social skills. Thus, the study seeks the effects of meaning of repetition in oral forms in educational practices to execute, explore and analyze oral language in the classroom, following a didactic sequence based on Dolz; Noverraz and Schneuwly (2004) on the teaching of oral and written genres in school. The study allowed the possibility of analyzing the repetition that appears in the students' text with the objective of

helping them develop the ability to express themselves orally, develop autonomy, enrich their vocabulary, develop critical thinking and also socialize. The study is anchored in the theoretical postulates of Antunes (2005), Flick (2009), Koch (1996, 2003), Kock; Elias (2010), Marcuschi (2003, 2006, 2007, 2008, 2010, 2012), Santos (2008), among others. It followed a qualitative line with the objective of investigating a specific social phenomenon, working with descriptions, comparisons and interactions. Thus, in order to collect the corpus, eight Portuguese language classes were held, from which interactive moments were taken to display the corpus. The results indicated the possibility of teaching specific categories of orality, such as turns, pauses and so-called repetitions (focus of analysis of this research), among others, in addition to textual categories that contribute to the construction of the meaning of the genres in which they are inserted. The relevance of the work is given by the data obtained, which indicated that it was possible to achieve a positive result with the application of the didactic sequence, since the students achieved the goal of producing oral texts, adapting to the specific communicative situation.

Keywords: Orality; didactic sequence; story retelling.

1. Introdução

Há muitos anos, o ensino da oralidade na educação básica tem sido negligenciado por muitos professores que optam pelo ensino tradicionalista, centrado em regras gramaticais. Pensando nisso, buscou-se inserir práticas orais em sala de aula, visando fortalecer o uso da produção oral dos estudantes com ênfase em sua argumentação, para garantir sua maior inserção nos meios sociais e assegurar melhor desempenho da oralidade de cada um, pois, com base em Marcuschi (2003), a fala de todo e qualquer indivíduo mostra a sua identidade social, além de ser a prática social mais comum no dia a dia das pessoas.

Este trabalho tem por objetivo evidenciar a importância do estudo da oralidade em sala de aula, razão por que esse eixo educativo deve ser explorado apesar de ser uma categoria pouco desenvolvida no ensino tradicional em contexto escolar. Assim, o trabalho se baseia em detalhar a importância do gênero reconto de história para o estudo das questões da oralidade em sala de aula. Para fundamentação teórica, discorremos sobre as ideias de Brasil (1997), Carvalho; Ferrarezi Jr. (2018), Fávero, Andrade e Aquino (1999), Koch; Elias (2010), Marcuschi (2003; 2010), entre outros.

Seguimos, no percurso deste trabalho, a tentativa de responder às seguintes questões norteadoras: Qual a importância do ensino da oralidade em sala de aula da educação Básica? Quais os efeitos de sentido da repetição (categoria da oralidade) no estudo do gênero Reconto de história em sala de aula?

O texto se compõe das seguintes partes: em primeiro lugar, aparecem os fundamentos teóricos que subsidiaram a temática estudada, com conceituações e exemplificações; após, aparecem considerações acerca do gênero reconto de história; por fim, aparecem os aspectos metodológicos e uma análise. A seguir, vêm as considerações finais e as referências bibliográficas.

2. Desenvolvimento

A oralidade é uma habilidade plural e pode ser aplicada em diversas práticas com ou sem a interação face a face, como: aula dialogada, seminário, entrevistas, exposição oral, ou ainda o que se chama de reconto de história, que é o foco de análise deste trabalho.

Quanto à oralidade, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998) vão orientar os professores sobre a necessidade de a escola ensinar ao aluno a usar a linguagem oral, tendo em vista que tal linguagem demanda uma adequação aos seus contextos situacionais. É preciso ressaltar que não basta apenas treinar a língua formal, uma vez que esta não demanda de toda situação de comunicação do indivíduo.

Esse documento também frisa algumas das inúmeras situações do uso da oralidade no dia a dia do indivíduo como, por exemplo, em entrevistas de emprego, consultas médicas, entre as mais variadas situações de seu uso. Com base nesses contextos, os PCNs (1997) consideram a adequação da fala como um dos gêneros orais importantes para a formação do indivíduo na sociedade.

A oralidade é um meio privilegiado de interação e comunicação, o trabalho com os gêneros orais deverá, portanto, subsidiar como uma prática discursiva que permite a compreensão do então processo de adequação da linguagem. Pode-se observar diferenças entre uma conversa em uma roda de amigos e em uma audiência judicial, por exemplo. Cada uma dessas atividades envolvendo a oralidade possui suas particularidades, bem como os seus recursos linguísticos e textuais que garantem o funcionamento da língua em cada contexto de uso.

Com base em Marcuschi (2010), no que diz respeito à oralidade na sala de aula, é evidente que é dever central da escola ensinar a escrita. Em torno disso, pode-se dizer que os aspectos orais continuam sendo negligenciados no que se refere à aplicação de práticas pedagógicas de alguns docentes em sala, já que não se trata de ensinar a falar e sim, apenas ensinar escrever e a ler de maneira adequada.

Para este trabalho, foi escolhido o gênero reconto de história em sua modalidade oral. Referente a esse gênero textual, Carvalho, Ferrarezi Júnior (2018: 112) vão dizer que “poucas atividades orais são tão relevantes e apreciadas nas sociedades quanto contar e ouvir histórias. É como se nascêssemos para isso.”

O gênero Reconto deve atender aos aspectos de adequação ao estilo de linguagem adotado para fazer a narração, consistindo, desse modo, na escolha mais formal ou informal da língua, assim, deve atender à situação comunicativa, ao tema do reconto, bem como, à sua estrutura. Segundo Silveira (2006), a prática das narrativas orais tem como função estimular um espaço maior para o trabalho com a oralidade em aulas de Língua Portuguesa, uma vez que, assim como o autor pontua, “na tradição escolar ocidental, a língua falada sempre foi desprestigiada” (Silveira 2006: 75).

O reconto permite que o aluno explore um gênero tradicional oral, o que o leva a trabalhar com a oralidade posteriormente em aulas não só de Língua Portuguesa, sendo, desse modo, bastante pertinente. Carvalho, Ferrarezi Júnior (2018:113) salientam que “a contação de história desenvolve no aluno “uma boa expressão oral, organização mental no ato de expressão além de uma desinibição.”

Com base em Schneuwly e Dolz (2004: 60-61), o reconto é um exemplo de gênero que pode ser aplicado em sua modalidade falada ou escrita, no caso desse trabalho, o

foco é para sua modalidade falada, encontrando-se ancorado na tipologia do narrar. Os autores expressam uma profunda preocupação ao se falar em gêneros na sala de aula, e buscam compreender as relações mantidas entre os gêneros trabalhados dentro e fora do âmbito escolar.

Os autores propõem um modelo de sequência didática que foi adotada durante a coleta do *corpus* desse trabalho. Nessa perspectiva, tem-se a sequência didática como:

> [...] uma seqüência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem. As seqüências didáticas instauram uma primeira relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam esta apropriação. Desse ponto de vista, elas buscam confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para dar-lhes a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem (Dolz e Schneuwly 2004: 51).

Para os estudos de categorias da oralidade, aparecem as pausas, repetições, marcadores conversacionais, alongamento de vogais entre outros. Para este trabalho, privilegiamos a repetição, visto que aparecem com muita frequência na análise. A repetição surge como uma das características da Língua Falada, mais presentes na oralidade, caracterizando-se como uma ferramenta que visa favorecer a coesão textual, o que ajuda a estimular a coerência, bem como auxiliar nas atividades interativas da fala, garantindo sequências mais compreensíveis. A repetição não é um descontinuador textual, mas sim uma estratégia de composição do texto e condução do tópico discursivo.

3. Aspectos metodológicos e análises

A referida pesquisa é de cunho qualitativo, tendo como objetivo evidenciar as práticas orais como ferramentas eficazes no processo de ações educativas que propiciam momentos dinâmicos, lúdicos e de aprendizagem em contexto escolar, permitindo que os alunos explorem e desenvolvam sua comunicação social com êxito. Conforme Mayaring (2002), a pesquisa qualitativa atua como um processo adaptado que possui caráter comunicativo e está inserida no contexto de métodos e técnicas que respaldam um caráter processual e reflexivo. Flick (2004) salienta que esse tipo de pesquisa é complexo e dialoga com a diversidade e a flexibilidade e encontra-se arraigada a tendências fundamentadas de raízes filosóficas.

A pesquisa qualitativa deriva de uma investigação real de um determinado fenômeno social, tendo como regra a coleta e a análise de dados reais e concretos não estabelecidos em uma pesquisa rígida. Os dados que compõem o *corpus* deste trabalho foram coletados em uma determinada Escola da Educação Básica da cidade de Arapiraca no agreste alagoano.

O *corpus* do trabalho foi colhido, tendo como participantes alunos do segundo ano do Ensino Médio. Com base em Appolinário (2011), os dados da pesquisa qualitativa são coletados nas interações sociais e por isso sua importância; são analisados pelo pesquisador, que, por sua vez, preocupa-se com a investigação do fenômeno.

Cada estudante dirigiu-se para frente da turma e começou a recontar a história escolhida; esse reconto foi gravado e devidamente transcrito seguindo as normas de

transcrição de Marcuschi (2003) e Preti (2000).[64] A seguir, aparecem as transcrições que serviram como *corpus*, com suas devidas análises.

3.1 Análises

O fragmento transcrito apresentado corresponde ao reconto de história de um determinado estudante da turma. Cada um recontou a história do livro que foi previamente escolhido e lido em casa. Segue passo a passo da transposição didática anteriormente explicada. Foi escolhido 1 fragmento do reconto de um desses estudantes para análise.

A história escolhida pelo estudante com o nome fictício de José Marcos intitula-se "A bicicleta voadora" do autor Antônio Prata.[65] A história narra as aventuras de duas amigas, uma pipa e uma bicicleta. A pipa contava para a bicicleta sobre todas as aventuras que via durante seus passeios pelo céu, deixando-a encantada com aquele mundo mágico visto do alto. Em um certo dia, ao notar a tristeza por parte da bicicleta em não poder vivenciar de fato aquilo, a pipa teve uma ideia brilhante e junto com outras pipas fizeram a magia acontecer. Elas conseguiram formar um redemoinho que levou a bicicleta até o céu, deixando-a extremamente feliz, pois ela finalmente pôde voar e ver todas as belezas que a pipa contava em suas histórias.

O fragmento a seguir, foi retirado dessa história recontada pelo estudante com nome fictício de José Marcos:

1: bom dia aqui é o aluno josé marcos do segundo m02... a história que eu escolhi foi a icicleta voadora... então... vou começar a história... a história começa com a se/se eguinte... é:: eram duas amigas' uma pipa e uma bicicleta voadora... mas a bicicleta oadora vou contar por conta... ao fim da história vocês vão entender... a pipa' não a icicleta ela tinha inveja da pipa por conta que a pipa voava e ela não[...]

Este fragmento foi retirado da primeira parte da transcrição do reconto de história feito pelo estudante em sala de aula. O estudante primeiramente se identifica e logo após inicia o reconto, contextualizando os ouvintes, ao dizer que a história trata de uma pipa e de uma bicicleta que eram amigas. A oralidade entra em cena como uma atividade verbal de extrema importância no ambiente escolar, pois garante que o estudante faça uso de sua fala de modo simples, que é uma das características da língua falada, onde é possível com o uso do aparelho fonador transmitir conhecimentos armazenados na memória.

Dentro do fragmento transcrito, podemos observar categorias conversacionais que são características da oralidade, presentes na fala informal dos indivíduos como, por exemplo, as pausas: "bom dia aqui é o aluno josé marcos do segundo m02... a história que eu escolhi foi a bicicleta voadora... então... vou começar a história..."; dentro da conversação as pausas estabelecem um papel de extrema importância, pois servem para

[64] As normas de transcrição encontram-se disponíveis no apêndice A.
[65] O reconto completo da história encontra-se disponível no apêndice B

o falante organizar pensamentos e programar o próximo turno. Em turno, ainda surge a presença de outras categorias como: marcadores conversacionais, a repetição (foco de estudo dessa monografia), entre outras.

A repetição encontra-se presente em todo reconto do estudante, surgindo como uma das principais características da oralidade, pois atua como ferramenta para favorecer a coesão e a coerência do texto. No fragmento transcrito, podemos observar que a palavra "história" foi repetida quatro vezes. Com base em Marcuschi (2015), a repetição de uma mesma palavra, num mesmo evento comunicativo, não significa obrigatoriamente dizer a mesma coisa. Assim, "[...] identidade e diferença, sob o aspecto lexical, não equivalem a identidade e referência sob o aspecto referencial." (Marcuschi, 2015: 209). Ao repetir a palavra "história", o aluno faz uso da figura de linguagem da epanalepse, que consiste na repetição de uma ou várias palavras para reforçar a ideia que se deseja expressar. "a **história** que eu escolhi foi a bicicleta voadora... então... vou começar a **história.**.. a **história** começa com a se/se seguinte... é:: eram duas amigas' uma pipa e uma bicicleta voadora... mas a bicicleta voadora vou contar por conta... ao fim da **história."**

Todos os recontos observados encontram-se em um único turno, tendo em vista que a prática do gênero textual reconto de história na sala de aula conduz o aluno ao uso do turno individualmente, o que possibilita o desenvolvimento de seu raciocínio e de sua capacidade comunicativa, bem como de sua competência linguística

4. Considerações finais

A partir da reflexão e discussão aqui estabelecida, fica claro que os gêneros orais são eficazes ferramentas para ajudar aos alunos no que diz respeito à compreensão dos textos trabalhados em sala de aula, além de ajudar os estudantes em sua produção verbal (oral e escrita).

O gênero textual reconto de história (reconstrução oral de um texto já existente) atuou como ferramenta para suprir um pouco da defasagem dos alunos que se mostravam apáticos para participar das atividades que envolvessem a oralidade. Somando-se a isso, percebemos que esse gênero pode se manifestar por meio de um texto oral, sendo esse relativamente longo, monologal e que se constitui como uma prática social real, onde o estudante vai recontar o que ficou em sua memória.

Ao decorrer do trabalho, foram discutidos os conceitos que dizem respeito à análise da conversação, sendo assim possível investigar questões ligadas à categoria de análise desse trabalho (repetição), com o intuito de responder às questões que nortearam essa pesquisa. Assim, a oralidade é uma prática de extrema importância dentro e fora do contexto de sala de aula, onde seu uso possibilita múltiplos benefícios para os indivíduos que dela fazem uso. No contexto escolar da educação básica, a oralidade estabelece uma importante missão que é estimular o crescimento pessoal do aluno, garantindo um indivíduo preparado para os mais variados usos da conversação. A repetição atua como uma ferramenta organizacional que ajuda no processo de formulação do turno,

garantindo coesão e estabelecendo sentidos nos processos de construção de um determinado texto da língua falada.

Por fim, é importante salientar ser possível trabalhar com categorias da oralidade, como a repetição, nos mais variados gêneros orais em sala de aula, garantindo um ensino significativo da língua materna. Os professores de Língua Portuguesa devem buscar formas de trabalhar essas práticas orais, levando em consideração o contexto social de cada turma, respeitando sempre o seu tempo de aprendizagem.

Referências

Appolinário, Fábio. 2011. *Dicionário de metodologia científica*. 2nd edn. São Paulo: Atlas.

Brasil, Ministério da Educação. 1997. *Parâmetros curriculares nacionais: Apresentação dos temas transversais: Língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil, Ministério da Educação. 1998a. *Parâmetros curriculares nacionais: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil, Ministério da Educação. 1998b. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. (7 Julho, 2023.)

Brasil, Ministério da Educação. 2017. *Base nacional comum curricular: Educação infantil e ensino fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (4 Julho, 2023).

Carvalho, Renata S. de & Carlos Ferrarezi Júnior. 2018. *Oralidade na educação básica: O que saber, como ensinar*. 1st edn. São Paulo: Parábola.

Dolz, Joaquim, Marc Noverraz & Bernard Schneuwly. 2004. Sequências didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*, trans. & ed. Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro, 95–128. São Paulo: Mercado de Letras.

Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly. 2011. O oral como texto: Como construir um objeto de ensino. In Joaquim Dolz & Bernard Schneuwly, *Gêneros orais e escritos na escola*, 125–155. São Paulo: Cortez.

Fávero, Leonor, Maria Lúcia Andrade & Zilda Aquino. 2005. *Oralidade e escrita: Perspectiva para o ensino de língua materna*. 5th edn. São Paulo: Cortez.

Flick, Uwe. 2004. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Bookman.

Koch, Ingedore G. Villaça. 1996. *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

Koch, Ingedore G. Villaça & Vanda Maria Elias. 2010. *Ler e escrever: Estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2003. *Análise da conversação*. 5th edn., 6th reimpr. São Paulo: Ática.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2006. Repetição. In C. C. A. S. Jubran & Ingedore G. Villaça Koch (eds.), *Gramática do português culto falado no Brasil*, 219–254. Campinas: Editora Unicamp.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2007. Gêneros textuais: Definição e funcionalidade. In Ângela Dionísio, Ada Machado & Maria Bezerra (eds.), *Gêneros textuais e ensino*. 5th edn. Rio de Janeiro: Lucerna.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. *Da fala para a escrita: Atividades de retextualização*. 10th edn. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2012. *Linguística de texto: O que é e como se faz?* São Paulo: Parábola Editorial.

Mayring, Philipp. 2002. *Einführung in die qualitative Sozialforschung* [Introdução à pesquisa social qualitativa]. Weinheim: Beltz.
Preti, Dino (ed.). 2000. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas.
Schneuwly, Bernard & Joaquim Dolz. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trans. & ed. Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.
Silveira, Maria Inês M. 2006. Narrativa: Sua importância na nossa vida e na escola. In Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante & Neiza de Lourdes Frederico Fumes (eds.), *Educação e linguagem: Saberes e práticas*, 1st edn., vol. 1, 75–89. Maceió: EDUFAL.
Travaglia, Luiz Carlos & G. R. C. Negreiros. 2019. Qual é o status tipológico da conversação? *Revista (Con)Textos Linguísticos* 13(25).

Anexos – normas de transcrição

OCORRÊNCIAS	SINAIS
Qualquer pausa, como: ponto e vírgula, vírgula, ponto final e dois pontos.	....

Incompreensão de palavras ou segmentos.	( )
Dúvidas ou suposições do que se ouviu.	(Hipótese)
Truncamento (junção de duas palavras ou interrupção brusca pelo interlocutor)	/
Entonação enfática.	MAIÚSCULA
Silabação	-
Comentários descritivos do transcritor.	((minúscula))
Interrogação	?
Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático.	-- --
Falas simultâneas: dois falantes ao mesmo tempo.	[[Ligando as linhas
Sobreposição de vozes: usa-se a partir do ponto que começa a outra fala.	[Ligando as linhas
Sobreposição localizada de vozes	[ ]
Indicação de que a fala foi tomada ou Interrompida em determinado ponto.	(...)
Citações	“ ”

Indicação de transcrição parcial ou de eliminação	/.../
Repetições	Duplica-se a parte repetida.
Prolongamento de vogal e consoante.	:: Aumentando de acordo com o alongamento :::::
Pausa preenchida, hesitação ou sinais de atenção.	ah, éh, oh, ih, ahã, ahn, ehn, uhn, hum, tá
Sinais de pausa.	(+) ou (2.5)
	Para pausa além de 1,5s, indica-se o tempo.
Iniciais maiúsculas.	Nomes próprios ou siglas
Não se usa ponto de exclamação.	

Fonte: Critérios de Transcrição (adaptado), segundo Marcuschi (2003) e Preti (2000).

Anexo - b- transcrição do reconto de história lida pelo contador

História 1: "A Bicicleta Voadora" de Antônio Prata.

aluno(a) 1: bom dia aqui é o aluno josé marcos do segundo m02... a história que eu escolhi foi a bicicleta voadora... então... vou começar a história... a história começa com a se/se seguinte... é:: eram duas amigas' uma pipa e um bicleta voadora... mas a bicicleta voadora vou contar por conta... ao fim da história vocês vão entender... a pipa' não a bicicleta ela tinha inveja da pipa por conta que a pipa voava e ela não... ai era assim' as duas criaram uma amizade... enquanto a bicicleta saia pedalando a pipa saí empinando junto... ai quando a pipa tava lá em cima... a bicicleta parava e fazia a seguinte pergunta... é::: pi o que você está vendo ai" ai a pipa olhava o que tava vendo e contava o que tava vendo para a bicicleta ai... primeiramente' ela fez a primeira pergunta... pi o que você está vendo aí" ai... a pipa respondeu... estou vendo um barco com seu redor cheio de barquinhos... ai tudo bem né... continuaram seguindo pedalando a pipa empinando... aí a bicicleta fez a pergunta novamente... e ai pi o que você está vendo aí" aí a pi responde estou vendo uma praça cheia de crianças e tem um neném ali... eitaa ele tá comendo areia... eita neném faz isso não neném... ai beleza continua a seguir a viagem... ai a bicicleta faz a seguinte pergunta novamente... que que você tá vendo aí" ai a pi responde... estou vendo uma mulher tocando trombone com seu filho pelado tomando banho de esguicho aí começa a rir ((risada forte)) a bicicleta e a pipa... aí... continuando a história... né... pedalando a bicicleta e a pipa voando... ai chega lá na frente a bicicleta pergunta de novo e ai pi o que é que você tá vendo" ai a pipa responde to vendo o pasto

cheio de vaca... aí continua pedalando ai novamente a pipa faz a seguinte pergunta... eita pipa não bicicleta... a bicicleta faz a seguinte pergunta e aí pi o que é que você tá vendo ai" ai a pi responde... to vendo uma festa junina... tem até fogueira de são joão... mais que animado papai... ai separa e vai cada um para a sua casa ... no dia seguinte... a:: pipa vem voando e está la a bicicleta triste... ai.. chega a pipa na bicicleta e pergunta o bi porque você ta triste" que que tem com você" você não quer mais que eu conte" não é assim é porque só você que voa... só você que vê as coisas aí de cima é::: eu queria poder voar vê as coisas daí de cima... não queria continuar pedalando e tals... mas tudo bem... aí a pipa teve a seguinte ideia... ela olhou para cima viu aquele montão de pipa lá em cima e saiu cochichando no ouvido de cada uma... chamando para se reunir para fazer fazer a bicicleta voar... ai reuniu todas as pipas que estavam no céu... pegou as pipas se enrolaram na bicicleta e fizeram a bicicleta voar pela cidade inteira... a bicicleta viu uma fábrica de pirulitos viu uma partida de futebol... que estava com o estádio tudo lotado... e a partir desse dia a bicicleta ficou tão feliz que ela sabia que enquanto ela tivesse essa amizade com a pipa ela::: poderiam voar sobre o céu e não precisava mais invejar ela por exemplo... e é isso.... fim

A REDAÇÃO DO ENEM 900+

THE ENEM 900+ WRITING

Gláucia Xavier
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG), Campus Ribeirão das Neves/Ouro Branco, Minas Gerais, Brasil
glaucia.xavier@ifmg.edu.br
ORCID: 0000-0003-3133-7354

Resumo

A redação do ENEM tem sido amplamente explorada nos estudos linguísticos contemporâneos, justificando a produção deste artigo diante da necessidade de entender os aspectos constitutivos do desenvolvimento da produção de textos dissertativo-argumentativos. A compreensão profunda do vocabulário presente nas temáticas do ENEM é crucial, pois permite a elaboração de textos completos, com desenvolvimento argumentativo coerente e enriquecedor. Para além da contribuição de um bom uso vocabular e de uma argumentação consistente, a utilização de um repertório sociocultural como base lógica aprimora a estrutura da argumentação, sustentando os pontos apresentados no texto. Dessa forma, a importância da coesão textual não pode ser subestimada, pois ela conecta os argumentos e evidencia a lógica interna do texto. Portanto, a compreensão e evolução desses aspectos são essenciais para contribuir significativamente na melhoria da escrita dissertativo-argumentativa dos estudantes. Este é o objetivo deste artigo: apresentar o vocabulário, a argumentação e o repertório sociocultural como temáticas essenciais a serem estudadas no tocante à escrita da redação do ENEM. A escolha dessas três temáticas, sempre perpassadas pela coesão textual, deu-se pela observação e correção de redações de alunos do ensino médio técnico-integrado do Projeto Redação do ENEM, que é realizado desde 2020 no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ribeirão das Neves. Este projeto tem fornecido dados valiosos sobre as dificuldades e os sucessos dos alunos na redação do ENEM, permitindo uma análise detalhada dos elementos que mais influenciam na qualidade da produção textual. Assim, possibilitando a elaboração de mecanismos de ensino mais assertivos que contribuem para a melhor aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Redação do ENEM; vocabulário; argumentação; repertório.

Abstract

The ENEM writing has been widely explored in contemporary linguistic studies, justifying the production of this article given the need to understand the constitutive aspects of the development of the production of dissertation-argumentative texts. A deep understanding of the vocabulary present in ENEM themes is crucial, as it allows the creation of complete texts, with coherent and enriching argumentative development. In addition to the contribution of good vocabulary use and consistent argumentation, the use of a sociocultural repertoire as a logical basis improves the structure of the argument, supporting the points presented in the text. Therefore, the importance of textual cohesion cannot be underestimated, as it connects the arguments and highlights the internal logic of the text. Therefore, the understanding and evolution of these aspects are essential to contribute significantly to improving students' dissertation-argumentative writing. This is the objective of this article: to present vocabulary, argumentation and sociocultural repertoire as essential themes to be studied in relation to writing the ENEM essay. The choice of these three themes, always permeated by textual cohesion, was made through the observation and correction of essays by integrated technical high school students from the ENEM Writing Project, which has been carried out since 2020 at the Federal Institute of Minas Gerais, Ribeirão das campus. Neves. This project has provided valuable data on students' difficulties and successes in writing the

ENEM, allowing a detailed analysis of the elements that most influence the quality of textual production. Thus, enabling the development of more assertive teaching mechanisms that contribute to better student learning.

Keywords: ENEM writing; vocabulary; argumentation; repertoire.

1. Introdução

A melhoria da habilidade de produzir textos dissertativos-argumentativos é um processo contínuo e crucial no percurso educacional. Essa competência ganha ainda mais destaque em avaliações de grande escala, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que a redação desempenha um papel significativo, já que "representa 20% da nota final do estudante" (Oliveira in Xavier et al. 2023: 7). Assim, uma boa nota na redação é fundamental para garantir o sucesso.

Considerando a importância atribuída à redação, não apenas como uma parte substancial da pontuação, mas também como um critério de desempate em processos seletivos, como Sisu, FIES e ProUni, aprimorar a capacidade de construir argumentos sólidos e expressar ideias de forma coesa, torna-se essencial para os estudantes que almejam sucesso nessas avaliações. Nesse sentido, a construção de textos dissertativosargumentativos não se trata apenas de uma habilidade avaliada em exames, mas de uma competência que permeia diversas esferas acadêmicas e profissionais. A busca por um aprimoramento contínuo, aliado a um planejamento eficaz, é fundamental para garantir um desempenho sólido nessa área, impactando positivamente o desempenho geral do estudante.

Este artigo trata de forma escalar de três tópicos relevantes na redação do ENEM 900+: primeiramente, o uso de um vocabulário sofisticado na construção das sentenças do texto; em seguida, o texto apresenta o valor da boa argumentação: coesa e coerente, e, por fim, esta pesquisa apresenta a necessidade do uso e bons repertórios socioculturais. Portanto, torna-se evidente a importância de um vocabulário amplo, com léxico sofisticado no contexto específico do ENEM, que requer a habilidade de produzir textos dissertativos-argumentativos. Seguindo essa linha de raciocínio, de acordo com as observações de Stein (2023: 1), os temas propostos abrangem diversas áreas, tais como saúde, educação, tecnologia, mercado de trabalho, meio ambiente, desenvolvimento sustentável, patrimônio artístico e cultural, segurança pública, diversidade e inclusão, entre outros. Por conseguinte, as afirmações de Aldair Neto e Lima (2023: 13) ganham relevância ao destacar que:

> Esse posicionamento nos instiga a perceber que, possivelmente, o estudante que participa do processo avaliativo terá grandes chances de se deparar com temáticas das quais possa não disponibilizar de informações e argumentos suficientes para desenvolver o texto, além de dificuldades de interpretação pelo desconhecimento de algum termo que possa soar, enquanto palavra-chave, na formulação temática da redação.

Neste contexto, redigir uma redação implica a habilidade de entender e manejar terminologias específicas provenientes de diversas áreas do conhecimento. Esses desafios ressaltam a importância não apenas de uma articulação coerente de argumentos, mas

também da capacidade de utilizar vocabulário técnico de maneira precisa, evidenciando um domínio amplo e apurado sobre o tema proposto. Essa habilidade não só demonstra a competência do estudante em construir uma linha de raciocínio consistente, mas também evidencia sua capacidade de dialogar de forma especializada em diferentes campos do saber, enriquecendo a qualidade do texto produzido. Ao observar o histórico de temas do ENEM, percebe-se a presença constante de termos especializados, os quais exigem dos participantes um repertório vocabular amplo e uma habilidade de emprego preciso desses termos.

Diante dessas questões, é imprescindível salientar, para além do domínio lexical, a importância de uma boa argumentação, pois ela possui grande relevância, podendo ser o mais importante em um texto dissertativo-argumentativo. A habilidade de construir argumentos consistentes não apenas fortalece a persuasão do texto, mas também evidencia a capacidade do autor em sustentar suas posições de maneira lógica e fundamentada. Conforme apontado pelo Blog do EAD (2022) “Afinal, o objetivo deste tipo de texto é convencer o leitor do posicionamento do autor, e isso só pode ser feito com a construção de linha argumentativa coerente. É ela que vai dar todo o fundamento e amarrar as ideias do seu texto”. Essa competência não só contribui para a clareza e coesão do discurso, assim como desempenha um papel essencial na persuasão do leitor, tornando-o mais propenso a aceitar as ideias apresentadas. Dessa forma, aprimorar a técnica de argumentação é fundamental para elevar a qualidade e eficácia do texto dissertativo-argumentativo.

Considerando a busca por uma produção textual de qualidade, é fundamental destacar o impacto significativo que um repertório sociocultural exerce na construção de uma argumentação coesa e refinada. O enriquecimento da argumentação é potencializado pela riqueza do repertório do autor, composto por conhecimentos abrangentes sobre elementos sociais, culturais e históricos. Assim, compreender e incorporar um repertório sociocultural robusto não apenas aprimora, porém é crucial para desenvolver uma argumentação mais consistente e sofisticada. Ainda nessa linha, quando falamos sobre uma boa produção textual, é preciso levar em consideração a necessidade de se atentar às repetições desnecessárias de palavras presentes no texto. Com isso, essa falta de coesão, por sua vez, representa um prejuízo à qualidade do texto, comprometendo a fluidez e a clareza da argumentação.

O presente artigo inicia-se delineando a concepção da importância do domínio de um vocabulário amplo, constituído por um léxico sofisticado e a necessidade de empregar terminologia técnica de maneira precisa, sempre considerando o contexto. Em seguida, destaca a relevância de uma argumentação robusta, e, em seguida, ressalta-se o impacto significativo que um repertório sociocultural exerce na construção de uma argumentação coesa e de um vocabulário refinado. Além disso, enfatiza a necessidade de atenção às repetições presentes no texto analisado, tudo isso com o intuito de promover uma produção eficaz do texto dissertativo-argumentativo.

Além disso, vale dizer que este texto foi construído por três alunas do ensino médio, bolsistas BIC-Jr[66], em colaboração com a coordenadora do projeto intitulado "Redação do ENEM nota mil: por uma aprendizagem significativa". As bolsistas e o referido projeto fazem parte de um trabalho desenvolvido, desde 2020, no Instituto Federal de Minas Gerais -IFMG, campus Ribeirão das Neves, chamado "Projeto de Redação do ENEM", cujo objetivo é potencializar a escrita de alunos candidatos ao Exame. Como resultados recentes, neste último ENEM, de 2023, os impactos foram os mais positivos de todos os anos do projeto, visto que a média nacional na redação do ENEM é de 641,6 e a média dos discentes do campus de Ribeirão das Neves foi de 895,5. Para além deste resultado, 17,4% dos 63 alunos do campus, que fizeram a redação do Enem em 2023, alcançaram 960 na redação; 46% estão acima de 940 e a porcentagem dos alunos acima de 800 foi de 93%. Desse modo, as três alunas autoras deste artigo estão inseridas nestes dados e, ao mesmo tempo, são formadoras dos discentes participantes no projeto de redação no IFMG- campus Ribeirão das Neves.

Por fim, é importante explicitar que esse artigo foi construído com o intuito de simplificar o processo de aprendizagem acerca da redação dissertativa argumentativa, de modo a tornar a discussão assertiva, com poucas subjetividades relativas à tipologia textual e, consequentemente, desmistificar a redação do ENEM. Sendo assim, o texto discorre de modo detalhado sobre cada tópico necessário para estruturar uma redação 900+ no ENEM, a fim de deixar explícito todos os passos necessários para alcançar uma boa pontuação em cada uma das competências, isto é, desmistificar o senso comum de que o desenvolvimento desse tipo de texto é difícil, de modo a evidenciar que é, na verdade, metódico e científico. Em suma, esse texto foi elaborado para democratizar o conhecimento objetivo sobre o gênero dissertativo argumentativo, de maneira a contribuir significativamente na formação da bagagem teórica dos alunos do ensino médio.

2. A construção do texto 900+ no ENEM

A escrita do texto dissertativo-argumentativo no ENEM é um desafio para inúmeros vestibulandos, não apenas pela estrutura, mas, sobretudo, pela gama de aspectos necessários para desenvolver uma boa argumentação, com desenvoltura de repertórios e vocabulário demandado. Sendo assim, é previsto que os candidatos escrevam, partindo de uma problemática disposta pelo INEP, uma produção textual dissertando e argumentando a partir do seu conhecimento de mundo e das ferramentas problematizadoras que os textos motivadores oferecem. Dessa forma, é entendido que toda a bagagem teórica que o aluno dispõe é de fulcral importância no ato da escrita dissertativa-argumentativa, tendo em vista que o exame será prestado sem nenhum tipo de consulta.

Nessa perspectiva, aprovou-se o projeto " Redação do ENEM nota mil: por uma aprendizagem significativa ", com o intuito de auxiliar os estudantes do Instituto Federal de Minas Gerais, bem como a comunidade de Ribeirão das Neves, a alcançarem a tão

[66] Bolsistas do Edital 65/2022, Linha A, do Programa Institucional de Fomento a Bolsas de Pesquisa do IFMG.

esperada nota 900+ na redação no ENEM. A metodologia abordada para o funcionamento do projeto foi a realização de aulas focadas na elaboração do texto dissertativoargumentativo, com o suporte dos monitores bolsistas, bem como dos professores de língua portuguesa do campus, além da utilização de uma matriz de referência para a correção baseada no modelo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Durante o andamento do projeto, analisou-se redações de cerca de 300 alunos do IFMG, campus Ribeirão das Neves, observando avanços significativos na escrita de vários discentes e, nesse processo, foram identificadas também as dificuldades mais comuns entre os estudantes, reunidas basicamente em quatro aspectos: vocabulário, argumentação, coesão e repertório sociocultural. Sob essa ótica, realizamos estudos e pesquisas a respeito da construção do discurso e da exposição de ideias em textos de alunos do ensino médio, em que o nível de complexidade argumentativa cobrado é difícil de ser atingido. Pode-se citar Calabria e Leurquin (2024) que defendem a ideia de que o planejamento textual deve caminhar em conjunto com a capacidade de argumentação, ou seja, a realização de um texto conectado e coeso, pode vir a ser um processo complexo, com demasiadas dificuldades para estudantes pré-acadêmicos, constituindo, portanto, objeto de importante análise no ensino do texto dissertativo-argumentativo.

Ainda, a necessidade de repertórios, tais como acontecimentos históricos, citações filosóficas, livros, legislação, entre outros são imprescindíveis para a construção de uma redação embasada, em que os argumentos abordados sejam justificados com credibilidade e comprovação, a fim de atingir, também, o entendimento da interpretação acerca do assunto que o escritor da redação possui. Sob essa análise, o conceito de dialogismo discutido por Mikhail Bakhtin possui alicerces na ideia de mais de um ponto de vista no texto, em que o contexto é parte fundamental a ser analisada em um discurso para que a compreensão seja estabelecida, conforme apresentado por Bakhtin (1992: 338) “A explicação implica uma única consciência, um único sujeito; a compreensão implica duas consciências, dois sujeitos. A compreensão sempre é, em certa medida, dialógica”. Dessa forma, faz-se fulcral a utilização de elementos para além da sala de aula, são necessários aspectos socioculturais, históricos e econômicos claros na mente do escritor da redação, para que este consiga desenvolver uma boa produção e demonstrar o seu conhecimento para o avaliador.

Para além do exposto, é crucial destacar a necessidade de trabalhar não só a argumentação, mas também uma possível contra-argumentação como coeficientes determinantes para atingir a nota 900+ no texto dissertativo-argumentativo e sanar as dificuldades supracitadas. Além disso, o vocabulário robusto e amplo, conforme a modalidade escrita formal da língua portuguesa, é fator essencial na escrita da redação, visto que demonstra conhecimento acadêmico e leitura assídua. Pode-se perceber que a obtenção da nota superior a 900 no texto do INEP é um processo que agrupa uma série de regras, sendo, portanto, necessário compreender, além da estrutura, como abordar argumentação consistente, repertórios pertinentes e produtivos, autoria e vocabulário de acordo com a escrita formal.

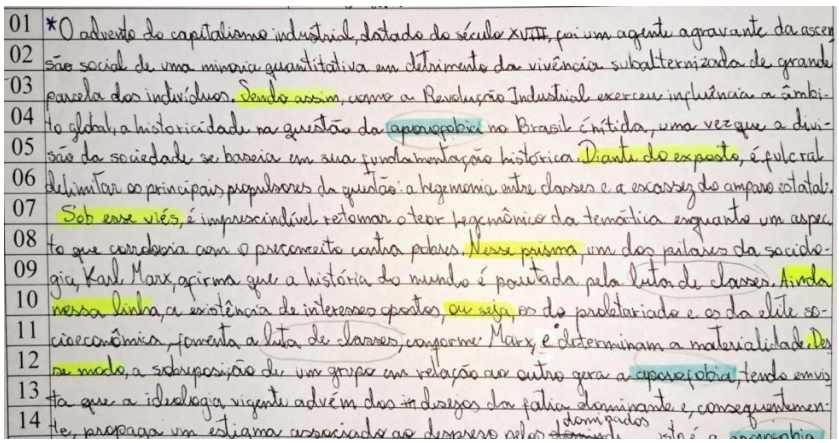
3. Vocabulário

Considerando os temas apresentados pelo ENEM desde a sua criação (1998) é explícito que as objeções apresentadas sempre abordam temas associados à cidadania. Nesse viés, é notório que a compreensão integral dos temas propostos pressupõe ciência de um léxico variado e que se aplique às diversas situações-problemas que serão expostas na redação dissertativa-argumentativa, de maneira a possibilitar que o estudante seja um autor ativo capaz de compreender de forma plena o que aquele cenário problemático propõe, enquanto reflexão sobre a cidadania e melhora na capacidade reflexiva dos vestibulandos (Chiaro; Aquino 2017).

À luz disso, a construção das propostas temáticas, muitas vezes, é enriquecida com vocábulos sociológicos e filosóficos, que carecem de um conhecimento do conteúdo programático disponibilizado no ensino médio brasileiro, tendo em vista que a terminologia, isto é, o conjunto de termos de uma área de conhecimento, é a base para o entendimento da proposta e para a elaboração de argumentos sólidos por meio de uma exposição de ideias satisfatória e alicerçada nos pilares lexicais e argumentativos. Logo, é imperioso que o autor do texto tenha total domínio sobre tais conceitos, sendo possível observar nos resultados: uma produção rica em significado e coesa em seus posicionamentos.

Assim, a qualidade da produção textual que possui conhecimento da terminologia difere daquela que não possui tal conhecimento, uma vez que a aplicação dos recursos coesivos e argumentativos deve ter como suporte a bagagem de conhecimentos que antecede o entendimento de um texto apurado e bem construído. Assim como supracitado, há a necessidade de saber articular corretamente esses aspectos:

Figura 1 - Texto com presença de vocabulário amplo



*O advento do capitalismo industrial, datado do século XVIII, foi um agente agravante da ascen
são social de uma minoria quantitativa em detrimento da vivência subalternizada de grande
parcela dos indivíduos. Sendo assim, como a Revolução Industrial exerceu influência a âmbi-
to global, a historicidade na questão da aporofobia no Brasil é nítida, uma vez que a divi-
são da sociedade se baseia em sua fundamentação histórica. Diante do exposto, é fulcral
delimitar os principais propulsores da questão: a hegemonia entre classes e a escassez do amparo estatal.
Sob esse viés, é imprescindível retomar o teor hegemônico da temática enquanto um aspec
to que corrobora com o preconceito contra pobres. Nesse prisma, um dos pilares da sociolo-
gia, Karl Marx, afirma que a história do mundo é pautada pela luta de classes. Ainda
nessa linha, a existência de interesses opostos, ou seja, os do proletariado e os da elite so-
cioeconômica, fomenta a luta de classes, conforme Marx, e determinam a materialidade. Des
se modo, a sobreposição de um grupo em relação ao outro gera a aporofobia, tendo em vis
ta que a ideologia vigente advém dos interesses da falsa dominante e, consequentemen-
te, propaga um estigma associado ao desprezo aos dominados

Fonte: Repositório do Projeto Redação do ENEM (2023)

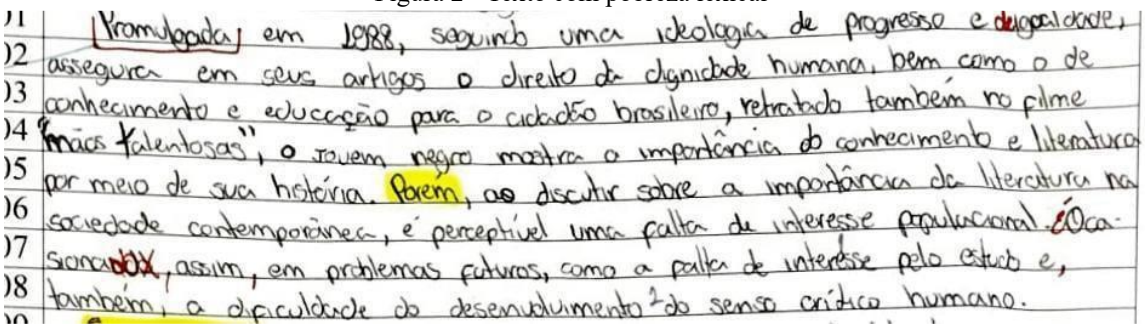
Na figura acima, é apresentado um excerto de um texto de um discente do IFMG que obteve a pontuação nota mil no projeto, sendo explícito o bom uso das ferramentas que a terminologia dispõe, fazendo uma aplicação satisfatória dos termos que o texto motivador e a frase tema oferece, sendo ela “A questão da aporofobia no Brasil”. A aporofobia é um conceito que descreve a aversão ao pobre e tal definição foi esboçada na

década de 1990 pela filósofa Adela Cortina, professora de Ética e Filosofia Política da Universidade de Valência. Contudo, foi tomando a forma que conhecemos no Brasil, especificamente, com a atuação do padre Júlio Lancellotti em prol das pessoas subalternizadas perante a sociedade.

Nessa perspectiva, a composição escrita vista no trecho acima demonstra domínio sobre tais aspectos, uma vez que correlaciona o preconceito contra o pobre às suas raízes dentro da macroestrutura social. Além disso, explicita o entendimento sobre o que é a aporofobia quando cita a historicidade da questão trazida. Para além, a coesão de ideias do texto só é cabível devido à base extensa de léxico, tendo em vista que a ordem dos fatos e argumentos expostos parte de um grande conhecimento linguístico e de vocabulário, permitindo que o autor disponha de tais recursos semânticos-pragmáticos.

Ainda nessa linha, é possível afirmar que uma vez que o escritor não possui conhecimento sobre esses artifícios da língua, o texto é empobrecido, já que a expressão por meio das palavras fortalece o estabelecimento do sentido argumentativo e dá a estrutura necessária para que a ideia central do argumento seja tecida ao longo dos parágrafos e, assim, forme um texto coeso, explorando o uso de frases subordinadas, utilizando de várias ferramentas linguísticas para a expressão aprofundada da tese e enriquecendo a composição textual. Conforme os pontos supracitados, fica nítida a influência da falta de conhecimento lexical, isto é, uma amplitude vocabular extensa, na seguinte produção textual:

Figura 2 - Texto com pobreza lexical


01 Promulgada em 1988, seguindo uma ideologia de progresso e
02 assegura em seus artigos o direito da dignidade humana, bem como o de
03 conhecimento e educação para o cidadão brasileiro, retratado também no filme
04 "Mães talentosas", o jovem negro mostra a importância do conhecimento e literatura
05 por meio de sua história. Porém, ao discutir sobre a importância da literatura na
06 sociedade contemporânea, é perceptível uma falta de interesse populacional. Ocasionando,
07 assim, em problemas futuros, como a falta de interesse pelo estudo e,
08 também, a dificuldade do desenvolvimento do senso crítico humano.

Fonte: Repositório do Projeto Redação do Enem (2023)

Na imagem acima, vê-se uma parte de uma redação de um discente do IFMG Neves que foi penalizada, principalmente, na competência I, que é relacionada ao domínio da modalidade forma da língua portuguesa. O trecho demonstra alguns desvios gramaticais, falta de articulação textual e um uso pobre de alguns vocábulos que, certamente, dificultam a leitura e desvalorizam o texto. Além disso, a clareza de ideias e a exposição de informações também se mostram prejudicadas pois, por meio dos aspectos linguísticos, o texto exprime uma certa confusão de significado e estruturação.

Ainda nesse sentido, a coloquialidade perpassa para a produção textual e isso é evidente na elaboração da frase, tal como na linha 04 do texto acima, pois o tecido textual, a forma com que o autor escolhe dispor das palavras e quais ele usa, escancaram a falta de uma vasta gama de vocabulário, sendo assim, ele utiliza de muitos recursos comunicativos diretos, sem o uso de frases subordinadas e um léxico rebuscado, por

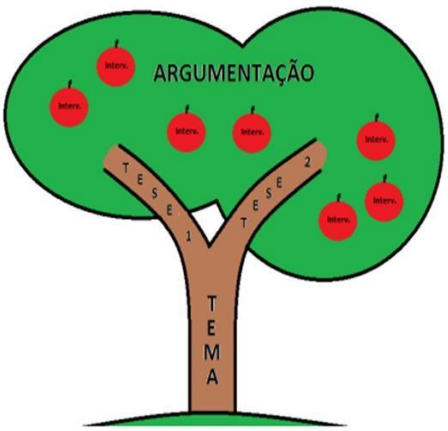
exemplo, o que torna o texto menos formal. Dessa forma, a falta de diversidade lexical e entendimento sobre tal aspecto alteram a densidade argumentativa, sendo explícita a dificuldade em ratificar a tese e expor os pontos argumentativo, tendo em vista que, com a falta de organização das sentenças, devido à simplicidade lexical, o argumento se torna fraco e mal organizado.

Nesse viés, a nível de comparação, as duas produções textuais têm uma discrepância estrutural que tem como essência uma escrita abastada ou não de um léxico diversificado e consistente, podendo, assim, definir a qualidade final de um texto dissertativo-argumentativo e ser um fator decisivo para a estruturação de uma argumentação lógica e rica. Conclui-se, portanto, que o pilar do léxico presente em um texto se mostra um aspecto definidor para o aperfeiçoamento do domínio da escrita, especificamente, para construir uma redação para o ENEM, de modo que ela seja congruente na forma de exprimir ideias, para conseguir defender a tese com excelência e alcançar uma pontuação satisfatória no exame.

4. Argumentação

De acordo com a argumentação a partir da metáfora da árvore, proposta por Otoni (2022), a estrutura do texto dissertativo-argumentativo demanda um passo a passo bem definido a ser seguido para uma boa argumentação. A partir da análise de tal estrutura, pode-se compreender que o tema é o alicerce principal em que a argumentação deve ser baseada, é a partir dele que o estudante deverá apresentar a tese, ou seja, o posicionamento crítico/ponto de vista sobre determinado assunto. Em seguida, devem ser apresentadas as "folhas" do texto, ou seja, a argumentação, que consiste no corpo da redação. Por fim, a partir dos argumentos apresentados nos três primeiros parágrafos da redação do ENEM, deverão surgir os frutos que são as propostas de intervenção sobre os problemas argumentados.

Figura 3 - Teoria da árvore



Fonte: Otoni (2022: 113)

A partir desse contexto, pode-se notar que embora a estrutura seja muito detalhada, a parte árdua da redação é, de fato, a construção da tese e do argumento, que constituem a base do texto e, se não forem bem trabalhadas e explicadas, podem prejudicar todo o

andamento da produção. Dessa forma, entende-se a causa da competência 3 do modelo de correções do INEP ser a mais difícil de ser atingida, uma vez que o processo para alcançar esse nível de argumentação é complexo de se trabalhar em apenas três anos do ensino médio, por exigir uma série de fatores para além da compreensão do modelo dissertativo-argumentativo.

Desse modo, conforme posto por Damiani, Gil e Protásio (2006), a metacognição pode ser entendida como a ação de refletir sobre o que se aprendeu, bem como a capacidade de avaliar e controlar esse aprendizado. Nessa ótica, entende-se a metacognição como um fator crucial na argumentação, pois é a partir do processo de criticidade das informações que se obtém as suas próprias ideias e maneiras de questionar o mundo em que se vive e, por meio dela, o escritor conseguirá preencher a exigência de demonstrar o seu posicionamento e embasar a sua argumentação. Dessa maneira, fica evidente que é necessário fugir da reprodução de modelos prontos para alcançar determinado nível de entendimento do assunto exigido pelo ENEM e, assim, é imprescindível detalhar a argumentação e investir nos recursos necessários para demonstrar o seu posicionamento acerca do tema ao corretor. Portanto, entende-se que o conhecimento sobre políticas públicas, cultura, formação histórica do país e do mundo entre outros elementos, é algo que deve ser tratado durante todo o ensino médio, para que o estudante tenha capacidade de discursar a respeito dos problemas sociais apresentados pelo INEP.

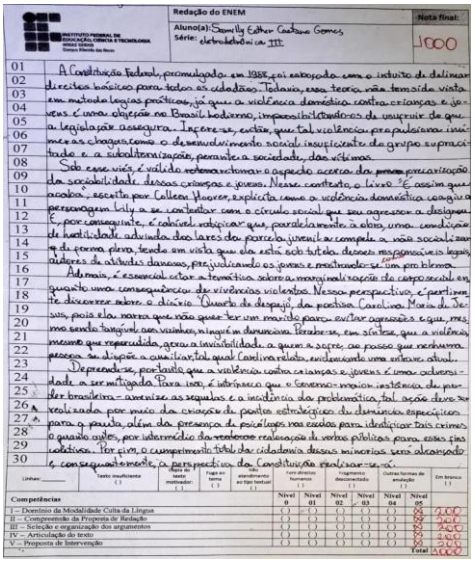
Ademais, a argumentação, conforme Chiaro e Aquino (2017), está presente em diversas situações da vida social e, por envolver processos cognitivos e metacognitivos como o desenvolvimento da criticidade e a defesa do seu ponto de vista, deveria possuir mais enfoque nos trabalhos escolares durante o ensino regular. Nessa ótica, os autores abordam que, além desses aspectos, a mudança de ponto de vistas em um debate e como os atores reagem à contra-argumentação, devem constituir importante material de análise para os estudiosos, uma vez que, baseado no dialogismo, é fundamental considerar as diferentes opiniões, com o intuito de avaliar o seu próprio posicionamento. Diante disso, entende-se a necessidade de considerar o foco na argumentação, que é um elemento mais abstruso do que o ensino focado na produção de redações faz parecer, necessitando de um trabalho anterior ao último ano do ensino médio, fugindo dos padrões de textos descritivos e abordando a perspectiva dialógica. Assim, o caminho para a argumentação em diversos tipos de produções textuais se tornaria mais claro para o discente, visto que a abordagem da argumentação desde o início da vida escolar consistiria em trabalhar um processo que já é natural ao ser humano.

Desse modo, Chiaro e Aquino (2017) abordam que o aluno, na construção do argumento para textos dissertativos-argumentativos, com base na perspectiva de Bakhtin, deve apresentar, para além do ponto de vista, a justificativa para ele, a contraargumentação e a resposta para ambos os fatores. Com isso, o ponto de vista e a justificativa seriam respectivamente a ideia que o autor detém sobre o assunto e o que o levou a pensar dessa maneira (constituindo o conceito de tese). O contra-argumento seria as possíveis ideias contrárias ao ponto de vista do aluno, postas por ele ou por outrem e a resposta: a posição do autor perante à temática mesmo após as objeções e, mais à frente, a possibilidade de mudar a visão de outros indivíduos com a sua concepção. Dessa forma, cabe analisar,

dentre esses, o fator relevante para o desenvolvimento dos parágrafos de argumentação da redação: o contra-argumento.

Nessa ótica, contra-argumentar é imprescindível para a construção de uma boa alegação, pois o segredo da argumentação está na consideração da opinião contrária para a sua própria reflexão e, consequentemente, na desenvoltura do pensamento próprio acerca de diversos conceitos e situações. Logo, a prática de contra-argumentar propicia uma melhor desenvoltura do texto, fazendo com que o aluno se desvie da reprodução de modelos pré-estabelecidos de argumentação e ganhe destaque em seu texto, além de demonstrar o domínio para discorrer sobre o tema, em decorrência da abordagem de mais de uma linha de pensamento. Assim, considerar os diferentes pontos de vista sobre a temática em questão, nos parágrafos de desenvolvimento, é um [67] exercício que contribuirá para uma argumentação consistente, levando, também, a uma proposta de intervenção mais sucinta e direta. Para exemplificar, iremos abordar a redação da aluna Samilly Gomes, participante do projeto Redação do ENEM nota mil:

Figura 4 - Redação modelo ENEM - Samilly Gomes



Redação do ENEM

Aluno(a): Samilly Esther Caetano Gomes

Série: eletrotécnica III

Nota final: 1000

A Constituição Federal, promulgada em 1988, foi estruturada com o intuito de delinear direitos básicos para todos os cidadãos. Todavia, essa teoria não tem sido vista em muitas das práticas, já que a violência doméstica contra crianças e jovens é uma objeção no Brasil moderno, impossibilitando-os de usufruir de que a legislação assegura. Infere-se, então, que tal violência prejudicará inúmeras as chances com o desenvolvimento social insuficiente do grupo supracitado e a subalternização perante a sociedade, das vítimas.

Sob esse viés, é válido ~~reforçar~~ tornar o aspecto acerca da ~~pena~~ precarização da sociabilidade dessas crianças e jovens. Nesse contexto, o livro "É assim que acaba", escrito por Colleen Hoover, explicita como a violência doméstica coagiu a personagem Lily a se contentar com o círculo social que seu agressor a designou. É, por conseguinte, é cabível salientar que, paralelamente à alma, uma condição de hostilidade advinda dos lares da parcela juvenil a compele a não socializar-se de forma plena, tendo em vista que ela está sob tutela desses responsáveis legais, sujeitos de atitudes danosas, prejudicando os jovens e mostrando-se um problema.

Ademais, é essencial citar a temática sobre a marginalização do corpo social em quanto uma consequência de vivências violentas. Nessa perspectiva, é pertinente discorrer sobre o diário "Quarto de despejo", da escritora Carolina Maria de Jesus, pois ela narra que não quer ter um marido para evitar agressões e que, mesmo sendo invisível aos vizinhos, ninguém denuncia. Percebe-se, em síntese, que a violência imposta ou especulada, gera a invisibilidade a quem a sofre, ao passo que nenhuma pessoa se dispõe a auxiliar tal qual Carolina relata, evidenciando uma esfera atual.

Depreende-se, portanto, que a violência contra crianças e jovens é uma adversidade a ser mitigada. Para isso, é obrigação que o Governo - mesmo instâncias do poder brasileira - amenize as sequelas e a incidência da problemática. Tal ação deve ser realizada por meio da criação de portes estratégicos de domínios específicos para a pauta, além da presença de psicólogos nas escolas para identificar tais crimes e quais ações, por intermédio da veiculação de verbas públicas para esses fins coletivos. Por fim, o cumprimento total da cidadania desses minorias será alcançado e, consequentemente, a perspectiva da Constituição realizar-se-á.

Competências	Nível 0	Nível 01	Nível 02	Nível 03	Nível 04	Nível 05	
I – Domínio da Modalidade Culta da Língua	( )	( )	( )	( )	( )	(X)	200
II – Compreensão da Proposta de Redação	( )	( )	( )	( )	( )	(X)	200
III – Seleção e organização dos argumentos	( )	( )	( )	( )	( )	(X)	200
IV – Articulação do texto	( )	( )	( )	( )	( )	(X)	200
V – Proposta de Intervenção	( )	( )	( )	( )	( )	(X)	200
						Total	1000

Fonte: Repositório do Projeto Redação ENEM (2023)

Nesta redação, cujo tema é "A violência doméstica contra jovens e crianças no Brasil", pode-se notar duas linhas de desenvolvimento propiciadas pela autora, constituindo a problematização: o desenvolvimento insuficiente do grupo juvenil e a subalternização social das vítimas. Nesse sentido, observa-se que ao longo do texto (respectivamente no 1º e no 2º parágrafo de desenvolvimento), a aluna aborda mais de um ponto de vista, justificando o primeiro argumento com base na má formação social dos jovens, advinda da negligência dos responsáveis e o 2º (que vem a ser uma contraargumentação) com base na invisibilidade das vítimas de classes sociais mais baixas. Assim, fica evidente a utilização da contra-argumentação, que enriqueceu a afirmação da estudante, fazendo com que ela obtivesse a nota mil no projeto, além de contribuir para a elaboração da proposta de intervenção sucinta e direta, que com apenas

[67] A discente Samilly Esther Caetano Gomes permitiu o uso do texto com exposição da identidade.

cinco linhas, cumpre os requisitos cobrados pelo INEP, fortalecendo ainda mais o conjunto da argumentação - que deve estar presente em todo o texto e não só nos dois parágrafos de desenvolvimento. Dessarte, com a análise de uma redação a qual possui ponto de vista bem elaborado, contra-argumentação e resposta, fica evidente o papel essencial de tais elementos na composição de um texto 900+

Além do compreendimento da estrutura e dos elementos essenciais para realizar uma boa argumentação, é necessária atenção a aspectos que compõem a forma como o aluno vai expor as suas ideias. Nesse contexto, na seção supracitada, foi abordada a importância do vocábulo adequado e robusto na construção do texto e, dentro disso, devese atentar à coesão textual e como as repetições desnecessárias bem como ausência de palavras adequadas e operadores argumentativos enfraquece a argumentação. Desse modo, não basta apenas ter um ponto de vista e uma contra-argumentação em mente, mas também o conhecimento de quais operadores argumentativos podem ser utilizados em cada frase e um vasto conhecimento de palavras para utilizar quando for necessário recorrer à repetição - nesse caso, a repetição é um recurso que se deve evitar. É fundamental que o aluno saiba formular frases com vocabulário amplo, sem redundâncias, explicando de forma direta, contendo apenas o detalhamento necessário para o entendimento do leitor. Por fim, ainda é de suma importância ressaltar o papel dos repertórios socioculturais para a construção da argumentação, como forma de demonstrar o conhecimento de mundo acerca do tema que o estudante possui, como será abordado na próxima sessão.

5. Repertório sociocultural

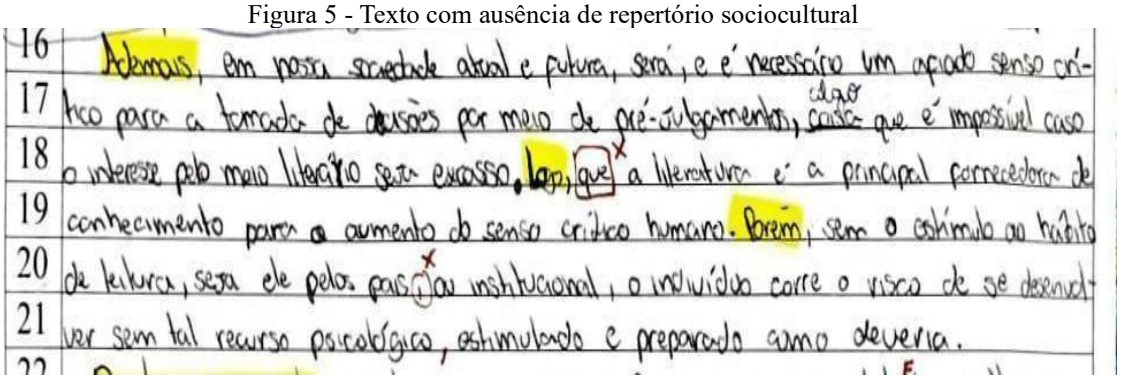
O repertório na redação do ENEM não se refere apenas ao conhecimento enciclopédico, isto é, o armazenamento de informações voltadas ao gênero textual em pauta, mas, sim, à capacidade do candidato de relacionar informações diversas, provenientes de diferentes áreas do saber, e aplicá-las de forma reflexiva e crítica (Ministério da Educação 2018). A seguir, serão explorados os motivos pelos quais a presença de repertórios robustos é fundamental para o desempenho destacado na redação do exame, abrangendo desde o enriquecimento da argumentação até as questões acerca da autoria nos textos dissertativos-argumentativos.

Ainda nessa perspectiva, o repertório sociocultural pode se estender por várias ramificações: mídia audiovisual (filmes, séries, músicas, novelas, podcasts, etc), livros, jornais, filósofos, acontecimentos históricos, conceitos semânticos e qualquer outro bem cultural que esteja disponível para busca e pesquisa. O autor usa dessa ferramenta para conseguir estruturar a base argumentativa e lógica da exposição de ideias do texto, já que a utilização de fatos e materiais verossímeis sustentam os pontos levantados, pois é necessário possuir um embasamento para expor a lógica argumentativa a fim de provar que ela é, de fato, verdadeira.

Dessa maneira, o repertório fornece uma base sólida pela qual o argumento será construído e embasado, de modo que o dado fornecido seja como um guia para o ponto principal da sentença: a argumentação. No entanto, há redações que não utilizam desse

recurso de apoio para tecer as alegações acerca do tema proposto. Com o mau uso dessa ferramenta, o texto fica pouco coeso e gera problemas estruturais, tais como a insuficiência argumentativa e a falta de congruência em relação à tese.

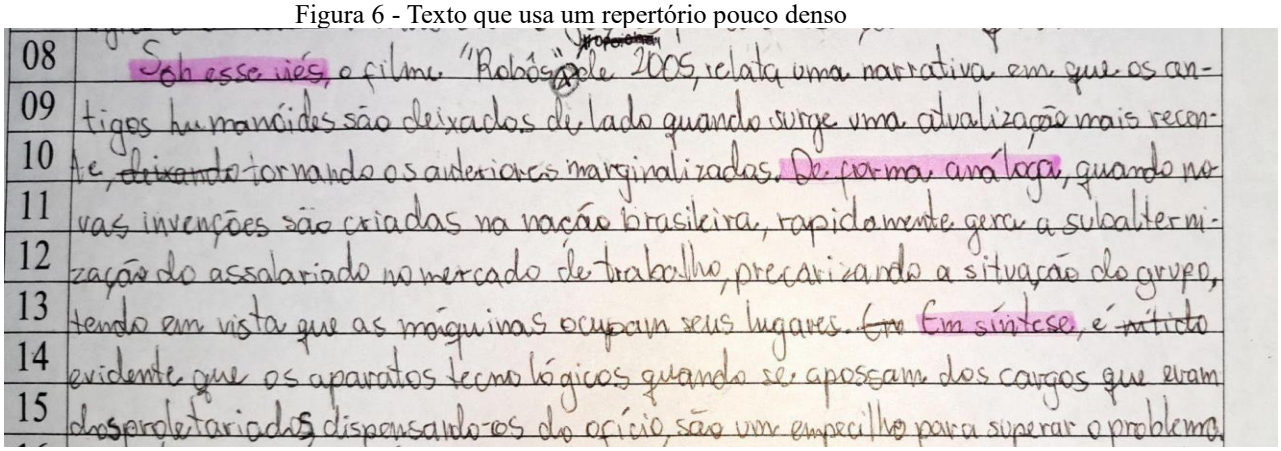
Figura 5 - Texto com ausência de repertório sociocultural



Fonte: Repositório do Projeto Redação do ENEM (2023)

Conforme visto na figura acima, existem produções textuais que não corroboram com a premissa da necessidade de inserir um repertório sociocultural para a criação de uma redação dissertativa-argumentativa. Contudo, esse não é um cenário ideal, uma vez que não há em que ancorar o ponto levantado pelo autor, tornando, assim, um texto baseado estritamente no senso comum da população e não em argumentos válidos para apresentar no corpo textual.

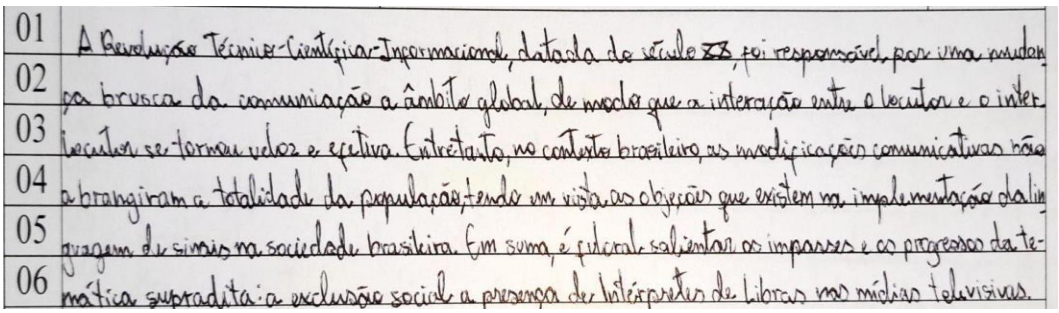
Figura 6 - Texto que usa um repertório pouco denso



Fonte: Repositório do Projeto Redação do Enem (2023)

Ainda assim, existe a situação de uma utilização não tão interessante de repertórios socioculturais, ou seja, a mídia escolhida não possui uma bagagem intelectual tão rebuscada quando uma redação exige um nível de formalidade. Logo, é possível apontar que, mesmo tendo selecionado uma obra para dissertar sobre e correlacionar com as próximas sentenças do texto, não fica acadêmico e o texto não demonstra ser tão polido quanto um repertório mais denso e aprofundado.

Figura 7 - Texto com ótimo uso do repertório sociocultural



01 A Revolução Técnico-Científico-Informacional, datada do século XX, foi responsável, por uma mudan-
02 ça brusca da comunicação a âmbito global, de modo que a interação entre o locutor e o inter-
03 locutor se tornou veloz e efetiva. Entretanto, no contexto brasileiro, as modificações comunicativas não
04 abrangiram a totalidade da população, tendo em vista os objetos que existem na implementação da lin-
05 guagem de sinais na sociedade brasileira. Em suma, é pertinente salientar os impasses e os progressos da te-
06 mática supradita: a exclusão social e a presença de intérpretes de Libras nas mídias televisivas.

Fonte: Repositório do Projeto Redação do ENEM (2023)

Por fim, enquanto uma produção mais próxima de um cenário ideal, o texto acima apresenta um repertório sólido e denso o que, consequentemente, contribui para a formação de uma fluidez textual em relação aos argumentos e a composição lógica na escrita. É possível observar, principalmente na relação repertório-problemática, que há uma congruência muito maior do que as redações antes abordadas. Em resumo, fica explícita a necessidade de utilizar um repertório que seja denso para conseguir embasar devidamente o esqueleto do texto.

Portanto, é cabível reafirmar, a partir da construção frasal e da apresentação argumentativa em cada patamar de uso produtivo dos repertórios, do menos ideal até o mais ideal, que o bom uso dos repertórios socioculturais está intimamente ligado à formação de críticas presentes no texto dissertativo-argumentativo, uma vez que o embasamento que o autor apresenta fornece os pilares de argumentação que será usada ao longo da redação. Sendo assim, tal artifício literário se mostra de grande importância para obter uma boa pontuação na redação do ENEM.

6. Considerações finais

Como foi visto ao longo do texto, a redação do ENEM exerce papel fundamental no processo de avaliação do ensino médio, assim como no processo de entrada na universidade. Para tal, os candidatos devem se dedicar para atingirem notas 900+. Assim, o bom desempenho na redação do texto dissertativo-argumentativo exige competências linguísticas distintas como (1) um bom uso de vocabulário robusto e sofisticado, (2) desenvolvimento de argumento consistente, sustentado por um texto coeso e (3) a apresentação correta de repertórios socioculturais.

Em relação ao uso de um léxico aprimorado, além de proporcionar ao candidato a habilidade da escrita em que as sentenças serão formadas por palavras densas e, por vezes, pouco comuns, dá ao discente a competência da interpretação textual. O vocabulário amplo corrobora a construção da argumentação, uma vez que os aspectos para defender as ideias do texto necessitam da superfície textual, ou seja, utilizar palavras sofisticadas amplia recursos coesivos e, até, auxilia no desenvolvimento do texto e seus argumentos.

Outra técnica importante no segredo da argumentação está na consideração da opinião contrária como impulsionadora para a sua própria reflexão. A contraargumentação também deve estar presente em um texto 900+, uma vez que ela negocia perspectivas

amplas e dá ao texto dinamicidade na exposição de razões e opiniões, isso é feito com a ajuda dos operadores argumentativos corretos. À medida em que o autor da redação enriquece seus argumentos, por meio de conectivos amplos, porém diversificados, ele eleva o texto, no nível das ideias.

Assim, nota-se que é imprescindível o trabalho de fatores socioculturais na aprendizagem, uma vez que é por meio deles que o jovem terá conhecimento de mundo e, consequentemente, bagagem para realizar uma argumentação consistente e embasada, além de vocabulário e repertório necessário para tal feito. Dessa forma, pode-se afirmar que o método de ensino desenvolvido neste projeto, com foco na construção de conhecimentos prévios para além da reprodução de modelos prontos de textos dissertativos-argumentativos, obteve grande sucesso, uma vez que, com base nos dados abordados na introdução, a média nacional na redação do ENEM é de 641,6 e a média dos discentes do campus de Ribeirão das Neves foi de 895,5. Logo, a metodologia abordada neste artigo pode servir de grande influência para a criação de outros projetos semelhantes, os quais, utilizando a mesma metodologia, poderão auxiliar o ensino da argumentação e da elaboração de redações de vestibulandos, sendo, portanto, de suma importância para outras instituições de ensino e para toda a comunidade estudantil.

Diante do exposto, é desejável a análise de aspectos metacognitivos e dialógicos na construção da argumentação bem elaborada, logo no início do ensino médio. Ainda, é por intermédio da prática da escrita que o aluno conseguirá atingir o tão esperado 900+ no texto do ENEM, demandando tempo, estudo e paciência. Por fim, esperamos que este artigo alcance os docentes e discentes que busquem compreender o ponto de vista de estudantes que perpassam pelo processo de evolução na escrita, de forma acolhedora e compreensiva.

Referências

Aldair Neto, Antônio, & Edmar Peixoto de Lima. 2023. O léxico especializado na construção dos temas da redação do ENEM. *Revista Linguagem em Foco* 15(1). 12–31.

Bakhtin, Mikhail M. 1997. *Estética da criação verbal*, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Calabria, Victor Flávio Sampaio, & Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2022. O conceito de autoria e a redação do ENEM: uma compreensão para a didatização do gênero escolar. *Linguagem em (Dis)curso* 22(1). 205–218. https://doi.org/10.1590/1982-4017-220113-5221. 16 jan. 2024.

Chiaro, Sylvia de, & Kátia Aparecida da Silva Aquino. 2017. Argumentação na sala de aula e seu potencial metacognitivo como caminho para um enfoque CTS no ensino de química: uma proposta analítica. *Educação e Pesquisa*.

Damiani, Magda Floriana, Robledo Lima Gil, & Michelle Reinaldo Protásio. 2006. A metacognição como auxiliar no processo de formação de professoras: uma experiência pedagógica. *UNIrevista* (UNISINOS) 1(2). 1–14. https://pdfs.semanticscholar.org/b3b0/31a9a49a6c48f4ecc808a68c0fe4df9bfafd.pdf. 12 maio 2024.

Blog do EAD – Redação. 2024. Estratégias argumentativas: veja como argumentar na redação do ENEM. https://www.blogdoead.com.br/tag/redacao-nota-1000/estrategias-argumentativas. 15 jan. 2024.

Ministério da Educação. 2018. Redação do ENEM 2018: cartilha do participante. https://enem.inep.gov.br/. 23 mar. 2024.

Nascimento, Jaime, & Sylvia Chiaro. 2015. Análise da produção argumentativa em redações de jovens pré-acadêmicos. *Tópicos Educacionais*.

Santos Otoni, Jean. 2022. *A mecanização de correções de redações modelo ENEM em colégio da rede privada de ensino de Contagem: principais intervenções de corretores de texto*. Dissertação (Pós-Graduação em Letras). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Stein, Allan. 2024. Veja quais eixos temáticos têm mais chance de cair na redação do ENEM. *Português e Redação para o ENEM*. https://redacaoparaoenem.com.br/vejaquais-eixos-tematicos-tem-mais-chance-de-cair-na-redacao-do-enem/. 15 jan. 2024.

Xavier, Gláucia do Carmo, et al. 2023. *Rumo à nota mil: a redação do ENEM passo a passo*. Belo Horizonte: Instituto Federal de Minas Gerais.

A REPRESENTAÇÃO DE D. PEDRO EM SETE DIAS EM SETEMBRO, DE VICTOR MASCARENHAS

THE REPRESENTATION OF. D. PEDRO IN SETE DIAS EM SETEMBRO, BY VICTOR MASCARENHAS

João Elias da Cruz Neto
Grupo de Estudos Literários Contemporâneos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Brasil
cruznetojoaoelias@gmail.com
0009-0008-4609-0650

Resumo
Sete Dias em Setembro é um romance histórico, narrado em terceira pessoa, que mistura fatos e ficção para contar a história do correio-geral da Corte Paulo Emílio Bregaro e do major Antonio Ramos Cordeiro, que partiram do Rio de Janeiro com destino a São Paulo, levando cartas urgentes da família real para o príncipe regente D. Pedro, que definiriam o futuro do Brasil. O livro começa com a ordem dada pelo ministro José Bonifácio de Andrada e Silva ao correio-geral no dia 02 de setembro de 1822 e termina em 08 de setembro, um dia após a entrega das cartas. Apesar de não ser o personagem principal do romance, tudo acontece por causa de D. Pedro e ao redor dele, inclusive, somente sabemos sobre suas características e ações, por meio da fala de outros personagens. Neste artigo, mostramos como D. Pedro é representado no romance, ao analisarmos as falas de diversos personagens, a exemplo da governanta do Palácio Real, Maria Genoveva de Rego e Matos; do bodegueiro Pilotinho, a quem D. Pedro devia doze contos de réis; além do correio-geral e do major, mas, antes, fazemos um relato dos acontecimentos históricos do período e discorremos sobre as características do romance histórico, baseando-nos em estudos de diversos autores, como Doblin (1938), Jameson (2007), e Maestri (2022).

Palavras-chave: representação; D. Pedro; romance histórico.

Abstract
Seven Days in September is a historical novel, narrated in the third person, that mixes facts and fiction to tell the story of the Court's postmaster general Paulo Emílio Bregaro and Major Antonio Ramos Cordeiro, who left Rio de Janeiro for São Paulo, carrying urgent letters from the royal family to the Prince Regent D. Pedro, which would define the future of Brazil. The book begins with the order given by Minister José Bonifácio de Andrada e Silva to the postmaster general on September 2, 1822 and ends on September 8, one day after the letters were delivered. Although D. Pedro is not the main character of the novel, everything happens because of him and around him, in fact, we only know about his characteristics and actions through the speeches of other characters. In this article, we show how D. Pedro is represented in the novel, by analyzing the speeches of several characters, such as the housekeeper of the Royal Palace, Maria Genoveva de Rego e Matos; of the wine merchant Pilotinho, to whom D. Pedro owed twelve thousand réis; in addition to the postmaster general and the major, but first, we give an account of the historical events of the period and discuss the characteristics of the historical novel, based on studies by various authors, such as Doblin (1938), Jameson (2007), and Maestri (2022).

Keywords: representation; D. Pedro; historical novel.

O livro *Sete Dias em Setembro*, de Victor Mascarenhas, foi lançado em 2023. Victor Mascarenhas, natural de Salvador, na Bahia, é escritor e roteirista. Sua carreira literária

começou em 2008, quando venceu um concurso e seu livro de contos *Cafeína* foi lançado. De lá para cá, já lançou três livros de contos e três romances, entre eles, o livro de contos, *A insuporável família feliz* (2011), finalista do Prêmio OFF Flip de Literatura; e o romance *O som do tempo passando* (2019). Algumas de suas histórias foram adaptadas para o cinema e a revista em quadrinhos.

Sete Dias em Setembro é o seu primeiro romance histórico e conta a história da Independência do Brasil de Portugal, por um ângulo inusitado, o olhar de dois personagens secundários: os emissários que levaram as cartas de Lisboa, da princesa Leopoldina e de José Bonifácio para o príncipe D. Pedro. O correio-geral Paulo Emílio Bregaro e o major Antônio Ramos Cordeiro galoparam durante cinco dias do Rio de Janeiro para a província de São Paulo para encontrar D. Pedro atrás de uma moita, com problemas intestinais, e entregar as correspondências.

O enredo mistura fatos e ficção e começa no dia 02 de setembro de 1822, com a famosa frase que o ministro José Bonifácio de Andrada e Silva teria dito ao correiogeral: "Se não arrebentar uma dúzia de cavalos no caminho, nunca mais será correio", e até hoje simboliza o trabalho do serviço postal.

A história é contada dia após dia e segue até 08 de setembro, um dia após o então príncipe regente Dom Pedro receber as cartas e ter declarado a independência do Brasil. Na epígrafe do livro, o autor declara "Esta é uma obra de ficção, mas qualquer semelhança com nomes, pessoas ou acontecimentos reais não terá sido mera coincidência" (Mascarenhas, 2023: 6).

Dom Pedro não é o protagonista da história, ele não tem nenhuma fala, mas tudo acontece por causa dele e ao redor dele e o conhecemos por meio de personagens que falam sobre ele. Como já disse, a história é contada sob a ótica dos dois emissários das cartas, que realmente existiram, mas são coadjuvantes da história oficial.

De acordo com os relatos históricos, Dom Pedro chegou ao Brasil, a principal colônia de Portugal, aos nove anos de idade, juntamente com a família Real em janeiro de 1808. Ele era o segundo filho de Dom João VI, Rei de Portugal, e Carlota Joaquina, mas passou a ser o primeiro na linha sucessória, após a morte do seu irmão, em 1801, aos seis anos de idade. A transferência da família real ao Brasil se deu por ordem de Dom João VI para evitar sua captura pelas tropas francesas comandadas por Napoleão Bonaparte, devido a crise entre Portugal e França por conta da disputa da França com a Inglaterra.

Com a chegada da família real, o Brasil deixou de ser uma simples colônia e transformou-se em parte integrante do Reino português, que passou a ser chamado de Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. O Brasil começou, então, a se desenvolver, resultado de uma série de medidas implementadas por D. João VI, como a abertura dos portos brasileiros às nações amigas, a permissão do comércio entre os brasileiros e os ingleses, e a criação de alguns cursos educacionais na localidade.

Na época, Portugal vivia uma forte crise, tanto política quanto econômica, em consequência da invasão francesa. Além disso, havia uma forte insatisfação em Portugal por conta das transformações que estavam acontecendo no Brasil, sobretudo com a liberdade econômica que o Brasil havia conquistado com as medidas de D. João VI.

Devido a isso, em 1820 eclodiu A Revolução Liberal do Porto, organizada pela burguesia portuguesa, inspirada em ideais liberais. Entre os objetivos dos portugueses, estava o retorno do rei para Portugal, e a exigência de restabelecimento do monopólio comercial sobre o Brasil, o que causou grande insatisfação no Brasil, e, realmente, ocasionou o retorno de Dom João VI para Portugal em abril de 1821.

Com o retorno de D. João VI, Pedro de Alcântara tornou-se regente do Brasil. Em dezembro de 1821, chegou a ordem exigindo o retorno de D. Pedro para Portugal, mas depois de receber do Senado do Brasil um documento com mais de oito mil assinaturas, pedindo a ele que ficasse, em janeiro de 1822, Dom Pedro decidiu permanecer.

Em 1822, o Brasil era uma colônia essencialmente agrária, escravagista, com muitos analfabetos, pouca industrialização, poucos incentivos educacionais, muitos impostos e população marginalizada. A maioria das pessoas vivia insatisfeita com o domínio de Portugal e queria a liberdade; enquanto outras gostariam de continuar vivendo sob o domínio da Metrópole.

Em setembro de 1822, Dom Pedro tinha 23 anos de idade. Os emissários o encontraram, às margens do Rio Ipiranga, atrás de uma moita, devido a uma diarréia que o atacara. Entre as cartas que recebeu tinha uma das cortes de Portugal, que o chamava, com deboche, de rapaizinho e brasileiro; e outra de José Bonifácio que dizia que nada havia de se esperar de Portugal, a não ser escravidão e horrores.

> D. Pedro estava à beira do córrego, "quebrando o corpo" - agachado para "responder a mais um chamado da natureza". A correspondência lhe foi entregue enquanto ele ainda abotoava a barguilha do uniforme. As circunstâncias não eram as mais indicadas para a "perpetração da façanha memorável". Mas as notícias eram de tal forma definitivas e pertubadoras que, depois de ler, amassar e pisotear as cartas, D. Pedro montou "sua bela besta baia", cavalgou até a coluna e gritou à guarda de honra: "Amigo, as cortes de Lisboa nos oprimem e querem nos escravizar... Deste dia em diante, nossas relações estão rompidas. Após arrancar a insígnia portuguesa de seu uniforme, o príncipe sacou a espada e, às margens plácidas do Ipiranga, bradou, heróico e retumbante: "Por meu sangue, por minha honra e por Deus: farei do Brasil um país livre". Em seguida, erguendo dos estribos e alcançando a espada, afirmou: "Brasileiros, de hoje em diante nosso lema será: Independência ou Morte". (Bueno 2019: 181).

A relação entre história e literatura remonta ao início dos tempos, quando não havia separação entre as duas áreas do conhecimento. Somente na Idade Média, o processo de autonomização entre literatura e história começou a se aprofundar. Nessa época, a narrativa dramática e o romance passaram a se referir aos acontecimentos humanos, sem compromissos com o relato do passado; já a história definiu objetos e métodos, compreendendo-se sobretudo como crônica do passado.

> No século XIX, a literatura e a história aproximaram-se para, a seguir, negarem-se. A diferenciação entre literatura e história avançou qualitativamente após 1789. A Revolução Francesa fortaleceu a consciência de que era possível aprender racionalmente o devir

histórico - “experiência vivida pelas massas” -, gerando a história científica e o romance histórico. (Maestri 2002: 2).

Mas, de acordo com Doblin (2006), o mais simples e inventado romance necessita de fundo de realidade para que o aceitemos e isso remonta às origens do romance, o antigo épico, que relatava fenômenos que efetivamente haviam acontecido e ele exemplifica:

> No conto “João e Maria”, em que os dois encontram uma bruxa na floresta, têm-se acontecimentos e pessoas vivendo situações totalmente impossíveis, sem qualquer indício de um fato histórico. A situação regurgita em erros e acontecem coisas que transgridem as leis da natureza. No entanto, até aí, na mais pura forma de ficção, se o conto não for tolo e chato, promove-se um determinado e confuso resíduo de realidade, uma autêntica efetividade e transmissão. O tema das crianças, seu comportamento infantil, seus movimentos simples, seus desejos: isto é real. O encontro com pessoas malvadas que enganam crianças e abusam de sua inocência, isto é real. E nossa vontade e nossos sentimentos quedam, silenciosos e ocultamente, no pano de fundo, interpondo-se nosso sentimento com o enredo, com o que se ajuda a dar suporte à narrativa. Vemos como as crianças se comportam, observamos as coisas como elas se passam e queremos ajudar as crianças. E com isso cria-se o argumento, a narrativa, esta forma de ficcionalização da realidade que vem de nós mesmos. (Doblin 2006: 18)

Já o romance histórico, de acordo com Jameson (2007), não deve mostrar nem existências individuais nem acontecimentos históricos, mas a interseção de ambos, pois o evento precisa trespassar e transfixar de um só golpe o tempo existencial dos indivíduos e seus destinos.

> O romance histórico, portanto, não será a descrição dos costumes e valores de um povo em um determinado momento de sua história (como pensava Manzoni); não será a representação de eventos históricos grandiosos (como quer a visão popular); tampouco será a história das vidas de indivíduos comuns em situações de crises extremas (a visão de Sartre sobre a literatura por via de regra); e seguramente não será a história privada das grandes figuras históricas (que Tolstói discutia com veemência e contra o que argumentava com muita propriedade). Ele pode incluir todos esses aspectos, mas tão-somente sob a condição de que eles tenham sido organizados em uma oposição entre um plano público ou histórico (definido seja por costumes, eventos, crises ou líderes) e um plano existencial ou individual representado por aquela categoria narrativa que chamamos de personagens. Seu centro de gravidade, no entanto, não será constituído por tais personagens, ou por sua psicologia, suas vivências, suas observações, suas alegrias ou seus sofrimentos. Esse plano existencial pode incluir todos ou qualquer um desses aspectos, e o modo de ver do personagem pode variar do convencional ao disperso e pós-estrutural, do individualismo burguês ao descentramento esquizofrênico, do antropomórfico ao mais puramente actancial. A arte do romance histórico não consiste na vívida representação de nenhum desses aspectos em um ou em outro plano, mas antes na habilidade e engenhosidade com que a sua interseção é configurada e exprimida; e isso não é uma técnica nem uma forma, mas uma invenção singular, que precisa ser produzida de modo novo e inesperado em cada caso e que no mais das vezes não é passível de ser repetida. (Jameson 2007: 192)

Na Nota do autor, no apêndice do livro, Mascarenhas (2023) destaca que, mesmo sendo ficção, um romance histórico tem a obrigação de ser fidedigno com a história e respeitar os fatos como estão documentados pelos historiadores e pesquisadores. Ele

acrescenta uma bibliografia com 41 livros consultados, que serviram de base para escrever o romance, entre eles, *As maluquices do imperador* 1808 - 1834, de Paulo Setúbal (Geração, 2008); *Brasil: uma história*, de Eduardo Bueno (Leya, 2010); e *1822*, de Laurentino Gomes (Nova Fronteira, 2010).

> A ficção, sempre amparada na realidade factual que sustenta e dá o cenário para este livro, abriu espaços também para histórias inspiradas em fatos documentados envolvendo uma galeria de deliciosos personagens secundários, como Plácido Antônio Pereira de Abreu, o amigo malandro do príncipe, o general holandês exilado Dirk Von Hogendorp, o embaixador britânico Henry Chamberlain ou o maestro português Marcos Portugal, entre muitos outros. (Mascarenhas 2023: s/n).

Em *Sete Dias em Setembro*, no caminho entre o Rio de Janeiro e Santos, à procura do príncipe, os dois homens conhecem diversos personagens, por meio dos quais, o autor traça um panorama de quem eram os futuros brasileiros, como viviam, o que pensavam e sentiam. É também por meio dos personagens do livro que sabemos quem é e como agia o príncipe regente Dom Pedro.

De acordo com o Major Cordeiro, um dos responsáveis por entregar as cartas, o "príncipe é meio estouvado e podemos chegar a São Paulo e estar numa farra, ter provocado uma rebelição, tido um ataque dos nervos, desaparecido atrás de uma rapariga ou tudo isso ao mesmo tempo" (Mascarenhas 2023: 13).

Sobre a habilidade com os cavalos, o major declara: "O homem cavalga como se estivesse possuído pelo demônio e não tem cristão que o alcance. Não há cavaleiro melhor e mais rápido do que ele" (Mascarenhas 2023: 25)

A governanta do palácio Maria Genoveva do Rego e Matos declara, dirigindo-se ao frei Antonio de Arrábida: "Pedro é imprevisível, pode decidir algo num rompante e depois não ter como remediar as consequências. As Cortes querem colocar um cabresto nele e o senhor bem sabe que ninguém consegue fazer isso" (Mascarenhas 2023: 13-14). E acrescenta: "Pobre Pedro, desde criança padece com as agruras de Portugal e com as escaramuças dessa família" (Mascarenhas 2023: 4); "ele tem a energia e a coragem que faltam ao seu pai, um tanto da loucura da avó e, graças a Deus, quase nada da perfídia e da feiura da mãe" (Mascarenhas 2023: 18); "o menino é leal ao pai e a Portugal, embora sinta que ele é mais brasileiro que português" (Mascarenhas 2023: 19).

O frei Antônio de Arrábida, preceptor e confidente de Dom Pedro desde a infância, diz: "O menino já é um homem e, apesar de não termos conseguido educá-lo como um rei deve ser educado, é por demais corajoso para agir da melhor maneira" (Mascarenhas 2023: 13); "o príncipe cresceu mais afastado do palácio, dos livros e das aulas do que deveria, e sempre preferiu andar misturado com cavalariços, escravos e no meio do povo, feito um brasileiro qualquer" (Mascarenhas 2023: 19); "é corajoso, voluntarioso e tem ideias liberais" (Mascarenhas 2023: 19).

O narrador do livro pode ser considerado como onisciente intruso, na tipologia proposta por Norman Friedman, de acordo com Oliveira (2011), como são os narradores dos romances de Balzac (1799-1850).

> Este é o tipo mais tradicional de narrador, desde o surgimento do romance, ainda no século XVIII. Geralmente em terceira pessoa, ele tem controle total sobre a história e sobre o

> passado e futuro das personagens, reservando-se o direito de comentar e julgar seus pensamentos e atitudes, às vezes como verdadeiros ensaios anexados ao enredo. (Oliveira 2011: 128).

O narrador destaca diversas características de D. Pedro, como seus hábitos no palácio real, seu impulso sexual e seus costumes que agradavam a algumas pessoas e desagradavam a muitas outras.

> A inteligência do príncipe era bem conhecida pelo seu velho professor, já suas histórias e maluquices eram conhecidas e comentadas por todos. Muito se falava da estranha mania de D. Pedro em acordar antes de o sol raiar e disparar sua espingarda de caça para despertar os demais moradores do Palácio Real, por exemplo. Assim como não havia quem não conhecesse alguma moçoila seduzida por Sua Alteza, todo mundo sabia de algumas das suas sandices, como nadar no mar com vergonhas à mostra para quem quisesse ver, conduzir a própria carruagem em alta velocidades nos arredores do Rio de Janeiro, passar horas ferrando cavalos nos estábulos do palácio ou dançando o lundu com os negros nos terreiros e em patuscadas nos mais sórdidos botequins da cidade. Porém, romper com a Coroa portuguesa e declarar Independência do Brasil parecia ser maluquice demais. Até para D. Pedro. (Mascarenhas 2023: 20).

Sobre a sua relação com as mulheres, o narrador especifica "que o coração do jovem Pedro acolhia novas amantes, que podiam ser solteiras, casadas, jovens, velhas, viúvas, nobres, escravas ou artistas" (Mascarenhas 2023: 35) e que ele herdara o mais lascívio dos pecados capitais da mãe Carlota Joaquina.

Ainda de acordo com o narrador, o príncipe recebia um conto de réis de mesada, paga por D. João VI e "penava para custear suas farras e diversas aventuras amorosas" (Mascarenhas 2023: 29). Em uma dessas aventuras, ele se apaixonou por uma bailarina e ela engravidou, mas recebeu 13 contos de réis da família real para deixar a Corte, acabando assim o seu primeiro amor. Em consequência, o narrador conta que Pedro "sentiu o corpo enrijecer, uma nuvem turvar sua visão e caiu estrebuchando, babando e rosnando no chão, em mais uma das crises epilépticas que o acompanhariam por toda a sua vida" (Mascarenhas 2023: 37).

Pilotinho, a quem o príncipe devia 12 contos de réis, declara: "Se esse fedelho virar rei mesmo, apesar de estronia, maluco, devasso e liberal, até que não seria de todo mal" (Mascarenhas 2023: 39)

O velho general holandês Dirk van Hogendorp admirava "a postura antiescravagista do príncipe, que fazia questão de pilotar a sua própria carruagem pelas ruas do Rio de Janeiro para dar exemplo aos ricos que usavam escravos escravos para essa função" (Mascarenhas 2023: 52), além de seu combate "ao hábito dos funcionários públicos de mandarem seus cativos trabalharem nos seus lugares" (Mascarenhas 2023: 52), e, também, por dar liberdade e terras a escravos que trabalhavam na Fazenda Real de Santa Cruz.

Ainda sobre sua coragem, o narrador destaca: "jovem príncipe grosseirão e mulherengo, mas de raciocínio aguçado e dono de uma coragem que beirava, e muitas vezes ultrapassava, o limite da prudência" (Mascarenhas 2023: 54). Sobre seus amigos, declara:

> A fama, ou melhor, a má fama dos amigos de D. Pedro era notória na Corte. Praticamente todo mundo na capital já tinha ouvido falar, testemunhado, e - quem sabe - até participado de muitas noites de farra, jogatina e lufa-lufa protagonizada pelo príncipe e seus validos (Mascarenhas 2023: 26).

Especificamente sobre a amizade com Francisco Gomes da Silva, mais conhecido como O Chalaça, que, também era seu conselheiro, secretário, recadista e alcoviteiro, o narrador afirma: "As afinidades eram muitas: mulherengos, boêmios, amantes da música e da farra, a dupla só divergia nos hábitos etílicos. Chalaça era um beberrão contumaz (...), enquanto o herdeiro do trono era praticamente abstêmio" (Mascarenhas 2023: 27).

Em relação à popularidade do príncipe, o narrador relata que enquanto os deputados em Lisboa o chamavam de "mancebo ambicioso e alucinado", "desgraçado e miserável", "rapazinho" e até de "brasileiro", no Brasil, "o príncipe era bem recebido em cada localidade por onde passava. Eram muitos os elogios pela sua simplicidade e simpatia, embora alguns o julgassem um tanto grosseiro para um nobre da sua importância" (Mascarenhas 2023: 89), "porém, assim como os cariocas e os mineiros, os paulistas também acharam o príncipe um tanto maluco, por assim dizer" (Mascarenhas 2023: 90).

Sobre os dotes artísticos, diz que "música era uma das poucas áreas da educação que Sua Alteza tratava com alguma disciplina e dedicação" (Mascarenhas 2023: 76). Em relação a seus ímpetos, o narrador especifica que D. Pedro era "inteligente e sagaz na mesma medida em que era impulsivo e volúvel" (Mascarenhas 2023: 98):

> D. Pedro sofria por não conseguir domar suas variações de humor e seu temperamento inconstante, capaz de atos indignos e de explosões furiosas por motivos banais num instante e, no outro, ver essa fúria se transformar em vergonha e nas mais exageradas demonstrações de arrependimento e mitigação, ou provocar mais uma crise epilética como tantas que o acometeram nos mais constrangedores momentos. Tudo isso incomodava e envergonhava por demais o jovem príncipe, assim como a consciência das suas limitações e da má formação acadêmica recebida por ele e seu irmão, algo que tinha convicções que não poderia legar aos seus descendentes, como confessou certa vez ao Marquês de Barbacena, ao garantir "eu e o mano Miguel seremos os últimos malcriados desta família" (Mascaenhas 2023: 94).

O cônsul-geral da Inglaterra, Henry Chamberlain, gostava do "jeitão despachado, galhofeiro e da fraqueza rude de D. Pedro. Achava-o inteligente, astuto e talentoso, mesmo ciente das limitações na sua formação e dos riscos que seu temperamento explosivo e incontrolável acarretava" (Mascarenhas 2023: 107). Ainda segundo ele, "se tem alguém maluco nesse país infernal, esse alguém é D. Pedro" (Mascarenhas 2023: 109).

Quando, finalmente, os emissários encontram D. Pedro, no dia sete de setembro, surgindo por trás dos arbustos, abotoando-se e recompondo a fardeta, bastante suja de lama e poeira, o narrador faz uma descrição física dele, destacando alguns aspectos de sua vida:

> Era um jovem alto e espadaúdo, com cabelos encaracolados e negros como as vastas e hirsutas suíças que cobriam seu rosto, onde ainda se notavam alguns sinais da varíola que o acometeu nos nem tão longínquos tempos de criança. Seus olhos argutos e inquietos,

> que ainda guardavam algo de infantil, olhavam para os mensageiros enquanto seu cérebro buscava, no turbilhão da sua cabeça real, descobrir de onde conhecia aqueles dois (Mascarenhas 2023: 123).

Todas essas características combinam com as características de D. Pedro descritas no livro de história *Brasil: uma história*, do historiador Eduardo Bueno (Leya, 2019), um dos livros consultados pelo autor do romance. De acordo com Bueno (2019), o jovem D. Pedro andava sozinho na mata, brigava a pau e soco com outras crianças, bolinava as criadas. Ali, tornou-se um exímio, mas imprudente cavaleiro: caiu do cavalo 36 vezes.

> A rudeza desses primeiros anos pode ter agravado a epilepsia congênita: aos 18 anos, D. Pedro já sofrera seis ataques da doença. Alguns, durante cerimônias oficiais - que o príncipe não tolerava (no beija-mão, ele a estendia a adultos, mas, se uma criança se aproximava, ele a socava no queixo). Mas, desde a infância, Pedro revelou ser um sujeito despojado e de bom coração. Andava com roupas de algodão e chapéu de palha, tomava banho nu na praia do Flamengo, ria, debochava e zombava com quem quer que fosse. Era mau poeta a mau latinista, mas bom escultor e excelente músico: tocava clarinete, flauta, violino, fagote, trambone e cravo. Também tocava um instrumento e um ritmo malditos: o violão e o lundu, que aprendera em lugares mal-afamados no Rio, como a taverna da Corneta, na rua das Violas, onde o príncipe conheceu aquele que viria a ser seu melhor amigo, Francisco Gomes da Silva, o Chalaça. Deve ter sido lá também que Pedro teve sua iniciação sexual. E, depois que começou, não parou mais: por toda a vida, D. Pedro foi um amante latino, dândi liberal que tomava o que gostava - cavalos, mulheres ou roupas. Mas quem convivera com ele concordava com algumas de suas últimas palavras: "Orgulho-me de ser verdadeiro, humano e generoso e de ser capaz de esquecer as ofensas que me são feitas" (Bueno 2019: 183).

Como vimos, a ficção e a realidade se misturam no romance histórico e essa é a noção que o autor do romance *Sete Dias em Setembro* tem. Embora muitos fatos do livro não tenham ocorrido exatamente daquela maneira, percebemos que o romance também representa a realidade.

Em relação a D. Pedro, apesar de, muitas vezes, ser retratado como alguém que briga, cavalga, seduz mulheres, tem explosões de cólera, crises de arrependimento, falhas de caráter e se mete em diversas confusões, o príncipe regente de, apenas, 23 anos, é, também, tido como alguém com ideias liberais e que pode lutar pela independência do Brasil de Portugal.

Referências

Bueno, Eduardo. 2019. *Brasil: Uma História.* São Paulo: Leia Brasil.

Doblin, Alfred. 2006. O Romance Histórico e Nós. *História: Questões & Debates*, n. 44. Curitiba (PR).

Jameson, Fredric. 2007. O romance histórico ainda é possível? *Novos Estudos* 77, São Paulo.

Maestri, Mário. 2002. História e Romance Histórico: fronteiras. Novos Rumos, ano 37, n. 36, Marília (SP).

Mascarenhas, Victor. 2023. *Sete Dias em Setembro*. Salvador (BA): P55.

Oliveira, Luiz Eduardo. 2012. *A Questão do Foco Narrativo*. Aula 9. https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalago/10020309102012Teoria_da_Literatura_II_Aul a_9.pdf (02 de maio, 2024).

A REPRESENTATIVIDADE NEGRA NA NARRATIVA VISUAL DAS OBRAS DA "ESTANTE DIGITAL" DO PROGRAMA "LEIA PARA UMA CRIANÇA" DO ITAÚ SOCIAL

BLACK REPRESENTATION IN THE VISUAL NARRATIVE OF THE WORKS ON THE "DIGITAL BOOKSHELF" OF THE "READ TO A CHILD" PROGRAM OF ITAÚ SOCIAL

Denise Giarola Maia
Área de Linguagens, Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Branco, Ouro Branco, Brasil
denise.maia@ifmg.edu.br
ORCID: 0009-0005-5825-0218

Tamires Helena de Souza Venceslau
Área Educação, Instituto Federal de Minas Gerais – Campus Ouro Branco, Ouro Branco, Brasil
helenatamires201@gmail.com
ORCID: 0009-0005-7230-9888

Resumo

Este trabalho pretende apresentar os resultados parciais do projeto de pesquisa "Análise multimodal do *design* de livros digitais e aplicativos de Literatura Infantil", o qual se encontra em andamento e tem como objetivo analisar o(s) discurso(s) - entendido(s) como forma(s) de representar aspectos do mundo -, presente(s) nas obras que compõem a coleção "Estante digital" do programa "Leia para uma criança", aqui, mais especificamente, tratar-se-á das obras: "Super protetores", "Meu amigo Robô", "Sovaco de cobra", "A flor que chegou primeiro", "Da janela de Minas", "O apanhador de acalantos" e "A descoberta de Adriel". Para isso, adotou-se como pressuposto teórico-metodológico os trabalhos da Semiótica Social, entre eles, a Gramática do Design Visual (GDV) dos autores Kress e Van Leeuwen (1996, 2006, 2021) que, posteriormente, os autores Painter, Martin e Unsworth (2014) refinaram as categorias dos significados composicionais, interacionais e representacionais para a análise da narrativa visual dos livros ilustrados de literatura. A ilustração, nesse artefato cultural, tem uma especificidade, ou seja, são imagens que devem ser analisadas em uma sequência. Logo, percorreu-se os seguintes passos: leitura dos seis livros e um resumo do enredo; identificação da temática abordada e dos protagonistas dessas histórias; descrição do perfil desse personagem, em termos de aparência física e de aspectos socioculturais que são visualmente representados nas ilustrações. Os dados obtidos indicam que apenas uma das sete obras analisadas trata da temática do racismo enquanto as demais apresentam outros temas, mas, em todas elas, o protagonista é uma pessoa negra, provavelmente isso seja um reflexo da lei 10.639/03. Finalmente, também foram identificados discursos sobre questões socioeconômicas e ambientais.

Palavras-chave: narrativas visuais; literatura; discursos.

Abstract

This work aims to present the partial results of the research project "Multimodal analysis of the design of digital books and applications for Children's Literature", which is in progress and aims to analyze the discourse(s) - understood as a way(s) of representing aspects of the world -, present in the works that make up the "Digital Bookshelf" collection of the "Read to a Child" program, here, more specifically, we will deal with the works: "Super protetores", "Meu amigo Robô", "Sovaco de cobra", "A flor que chegou primeiro", "Da janela de Minas", "O apanhador de acalantos" e "A descoberta de Adriel". To this end, the theoretical-methodological assumption

adopted was the work of Social Semiotics, including the Grammar of Visual Design (GDV) by authors Kress and Van Leeuwen (1996, 2006, 2021), which was later refined by authors Painter, Martin, and Unsworth (2014) into categories of compositional, interactional, and representational meanings for the analysis of the visual narrative of illustrated literature books. Illustrations in this cultural artifact have a specificity, that is, they are images that must be analyzed in a sequence. Therefore, the following steps were taken: reading the six books and summarizing the plot; identifying the theme addressed and the protagonists of these stories; describing the profile of this character, in terms of physical appearance and sociocultural aspects that are visually represented in the illustrations. The data obtained indicate that only one of the seven works analyzed deals with the theme of racism, while the others present other themes, but in all of them, the protagonist is a black person, probably a reflection of law 10.639/03. Finally, discourses on socioeconomic and environmental issues were also identified.

Keywords: visual narratives; literature; discourses.

1. Introdução

Este trabalho apresenta os resultados parciais do projeto de pesquisa "Análise multimodal do design de livros digitais e aplicativos de Literatura Infantil", o qual se encontra em andamento e tem como objetivo analisar o(s) discurso(s) presente(s) na narrativa visual das obras que compõem a coleção "Estante digital" do programa "Leia para uma criança", aqui, mais especificamente, tratar-se-á das obras: "Super protetores", "Meu amigo Robô", "Sovaco de cobra", "A flor que chegou primeiro", "Da janela de Minas", "O apanhador de acalantos" e "A descoberta de Adriel". Assim, por meio da análise das ilustrações dos protagonistas desses livros, pretende-se identificar quem são representados nessas histórias e como são representados.

Em uma primeira análise, constatou-se a presença de personagens negros como protagonistas das histórias desses sete livros disponibilizados pelo programa "Leia para uma criança", que é uma iniciativa do Itaú Social, contudo como eles são representados? Buscar-se-á responder essa questão durante a análise sociossemiótica da narrativa visual dessas obras. Isto porque, muitas vezes, o que se viu (ou ainda se vê) na literatura infantil era uma ausência de elementos da diversidade humana, em especial, da cultura afrobrasileira, já que esta foi durante anos marginalizada, e os personagens negros, quando presentes nas histórias, eram estereotipados e descritos a partir de referências culturais etnocêntricas, conforme discorre Gouvêa (2005).

Segundo a autora (2005: 83-84), nos textos produzidos entre 1900 e 1920, "o negro era um personagem quase ausente, ou referido ocasionalmente como parte da cena doméstica", e isso demonstra "a sua marginalização após a abolição". Já a partir da década de 1930, os textos apresentam o negro como contadores de história, "demonstrando a forte presença de traços associados à cultura negra, como a oralidade, a transmissão de histórias de origem africana". No entanto, esses personagens eram representados a partir de uma visão racista e etnocêntrica, em que muitas vezes havia uma tentativa de embranquecimento do personagem, ou de inferiorização da sua cultura e tradição, tidas como primitivas e pagãs, e ainda de animalização, que, de acordo com Gouvêa (2005), essa representação associava o personagem a uma menor capacidade cognitiva.

Portanto, faz-se pertinente a análise sociossemiótica dos personagens desses sete livros da coleção "Estante Digital", a fim de investigar como se dá a representatividade negra nessas obras.

Para isso, adotou-se como pressuposto teórico-metodológico os trabalhos da Semiótica Social, de modo especial a Gramática do Design Visual (GDV) dos autores Kress e Van Leeuwen (1996, 2006, 2021) que, posteriormente, os autores Painter, Martin e Unsworth (2014) refinaram as categorias dos significados composicionais, interacionais e representacionais para a análise da narrativa visual dos livros ilustrados de literatura. Isso porque a ilustração, nesse artefato cultural, tem uma especificidade, ou seja, são imagens que devem ser analisadas em uma sequência. Logo, percorreu-se os seguintes passos: leitura dos seis livros e um resumo do enredo; identificação da temática abordada e dos protagonistas dessas histórias; descrição do perfil desse personagem, em termos de aparência física e de aspectos socioculturais que são visualmente representados nas ilustrações, a partir das categorias de análise propostas por Painter et al. (2014).

2. Os significados composicionais, interacionais e representacionais para análise do visual em livros ilustrados

A Semiótica Social é uma ciência que busca investigar os significados dos usos dos recursos de diversos modos para a comunicação e representação em diferentes práticas discursivas. Um desdobramento da Semiótica Social foi a Gramática do *Design* Visual (GDV) dos autores Kress e Van Leeuwen (1996, 2006, 2021) que busca analisar a comunicação visual em artefatos culturais diversos. Nesse trabalho, os autores (2021) afirmam que a imagem, tal como a linguagem verbal, é capaz de realizar as três metafunções, descritas por Halliday, a saber: (i) *interpessoal* (interagir com as pessoas na forma de uma proposta, solicitação ou troca de bens e serviços e informações, e também de criar ou manter relações sociais); (ii) *ideacional* (representar as experiências dos indivíduos e de como eles veem o mundo) e (iii) *textual* (organizar textualmente a mensagem, a fim de atingir seus propósitos). Assim, os recursos da imagem formam sistemas que são capazes de desempenhar essas três funções na sociedade.

Posteriormente, os autores Painter, Martin e Unsworth (2014) refinaram a GDV para a análise da narrativa visual dos livros ilustrados de literatura, de modo a atender a algumas especificidades desse objeto de estudo, tais como: "a natureza das relações entre as imagens em uma sequência, o leque de possibilidades de ponto de vista em uma narrativa visual e os recursos visuais para o envolvimento emocional com o leitor em tais textos"[68] (Painter et al. 2014: 3). A tabela a seguir apresenta uma síntese dessas três metafunções com seus sistemas, formas de realização e potenciais significados para a análise da narrativa visual dos livros ilustrados.

[68] No original: "[...] the nature of relations between images in a sequence, the range of possibilities for point of view in a visual narrative and the visual resources for emotional engagement with the reader in such texts."

Tabela 1.Categorias para análise da narrativa visual dos livros ilustrados

INTERPESSOAL			
Afiliação e sentimento	**Sistemas**	**Realização**	**Significado potencial**
	Focalização	Olhar do personagem direcionado ao leitor ou ao participante representado; olhar do leitor alinhado ou não com o do personagem.	Oferecer o item como algo para "observação" / Estabelecer contato entre o leitor-observador e os personagens. Inserir/manter o leitor-observador fora/dentro do mundo da história.
	Pathos	Estilo de desenho: minimalista, genérico, naturalista. Características faciais e postura corporal.	Valor de verdade da imagem. Apresentar emoções dos personagens. Graus de felicidade ou tristeza
	Poder	Ângulo vertical de visão (alto/médio/baixo) para o leitor e/ou participante representado.	Autoridade, vulnerabilidade, igualdade
	Distância social/proximidade	Enquadramento (primeiro plano, plano médio, plano geral); proximidade/toque entre os participantes representados na cena.	< ou > intimidade
	Perspectiva/orientação	Ângulo horizontal (relativamente central ou oblíquo) em relação ao leitor e/ou participante representado; +/- mutualidade de olhar entre participantes.	< ou > envolvimento
	Ambiência	Escolhas de cores em relação à vibração, calor e familiaridade.	Sensação de excitação e vitalidade ou sentimento mais suave e contido / sensação de familiaridade ou de estar "afastado" do mundo normal, cotidiano
	Graduação	Tamanho "exagerado", posição, ângulo, cor, etc; repetição de elementos	Intensificação, quantificação, repetição
IDEACIONAL			
Transitividade	Ações visuais (processos narrativos):	Ações representadas por meio de:	Sensação de movimento e dinamismo.
	Ação	Vetores	
	Percepção (ou reação)	Vetores de olhar	
	Cognição (ou mental)	Balões de pensamento, gestos faciais/mãos	

Conversação (ou verbal)	Balões de fala, gestos faciais/de mão	
Inter-evento	Justaposição de imagens (comparação/contraste, projeção mental) com mudança de cenário ou participante (tempo, causa)	
Personagens Participantes representados	Qualidades e atributos retratados	Identidade (imagens conceituais convidam a uma interpretação mais lenta – contemplação – dos atributos do participante)
Cenários Circunstância	Localidade espacial Modo de ação	Ausência = foco no personagem ou na ação Dentro ou fora de casa = aproximado/afastado do "lar" ou em um ambiente < ou > confortável e seguro
TEXTUAL		
Equilíbrio, moldura e saliência	Colocação de elementos representados dentro de uma moldura, margem e/ou página	Criar foco (ou focos) de atenção

Fonte: Elaborada por MAIA (2024) a partir de Painter et al. (2014).

3. Análise sociossemiótica dos protagonistas de algumas obras da coleção "Estante digital" do programa "Leia para uma criança"

3.1. Super Protetores

"Super Protetores" é um livro escrito por Jessé Andarilho e ilustrado por Ivy Mendes que presta uma homenagem e enaltece o trabalho dos profissionais da saúde, tais como, técnicos em enfermagem, enfermeiros, médicos, e também toda equipe, maqueiros, cientistas, ajudantes e pesquisadores, que trabalharam e se dedicaram a salvar vidas durante a COVID-19.

Figura 1- Representação visual dos profissionais da saúde como super-heróis.



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Eles são chamados, na história, de super protetores (figura 1), em analogia aos "super-heróis", personagens fictícios que surgiram por volta da década de 1930, nos Estados Unidos, período esse em que o país passava a maior crise financeira, conhecida como "A grande depressão" (1929), e o mundo vivenciava a Segunda Guerra. Então, esses personagens heróis, dotados de proezas físicas e de boas intenções e atos em prol da paz e do bem comum, serviam como exemplo para a população norte-americana, especialmente, os homens, para servir a pátria e para lutar na guerra. Atualmente, as histórias de aventuras com super-heróis não estão apenas nos quadrinhos (HQs), como também em desenhos animados e em filmes. Logo, essa comparação estabelecida é bastante significativa, já que a pandemia estava dizimando milhões de pessoas naquele momento.

Na narrativa, durante um momento de leitura, em casa, com sua filha, um pai lê a história dos super protetores, e a menina, então, os imagina vestidos com trajes típicos de um super-herói, a saber, máscara, capa, roupa apertada, seja um macacão ou um collant de corpo inteiro. Contudo, na sequência, o pai diz para sua filha que aqueles heróis eram diferentes, e suas armaduras eram jalecos, máscaras e luvas, sendo esses atributos que identificam os profissionais da saúde na história (figura 2).

Figura 2 - Atributos que identificam os profissionais da saúde



Fonte: https://www.eulevoparaumacrianca.com.br/estante-digital/

A história de "Super protetores" tem também um propósito educativo de abordar a temática com o público infantil, mostrando hábitos que devem ser seguidos para prevenção da doença, tais como, lavar as mãos, ficar em casa, mas, se for necessário sair, utilizar a máscara.

Figura 3 - Ilustração de um personagem com deficiência física, representado por meio do atributo cadeira de roda



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Contudo, para além desse tema, é possível notar a representatividade de personagens negros na história, tanto o pai e a filha quanto os profissionais da saúde. Além disso, as ilustrações do livro trazem ainda essa diversidade quando um dos profissionais da saúde é representado com deficiência física, já que ele está sentado em uma cadeira de rodas (figura 3).

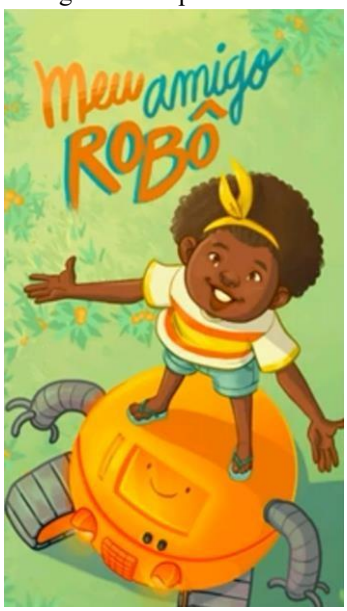
Há, portanto, um discurso que busca demonstrar que uma pessoa com deficiência é capaz de exercer uma profissão e ter uma qualidade de vida como qualquer outra quando ela tem oportunidades como esse personagem que, inclusive, está trabalhando para salvar vidas. Outrora as pessoas com deficiência eram excluídas da sociedade, estigmatizadas e até mortas. Isso demonstra certa evolução não só no pensamento e crenças das pessoas, como também nas técnicas e saberes para combater certas doenças, tudo graças às diversas ciências, que permitem, como o texto sugere, “acabar com as dores”.

3.2. Meu amigo Robô

“Meu amigo robô” é um livro escrito por Giselda Laporta e ilustrado por Dika Araujo, que conta a história de uma garotinha “exigente” e “decidida”, que foi em uma oficina pedir para um artesão “faz tudo” criar um robô que fosse “amigo” dela e “único no mundo”. Luís aceitou o desafio, porém, no início, teve certa dificuldade para construir o que ela lhe pedirá. Então, depois de tanto pensar, deitou-se na rede para descansar e sonhou com o robô. Finalmente, ele conseguiu construir o brinquedo, o qual deu de presente para a menina que ficou encantada, pois era “perfeito” e “único”. Realmente, o robô virou seu melhor amigo e ela o levava para todo lado.

A personagem não possui nome na história, é chamada, inicialmente, pela expressão nominal “uma garotinha”. O artigo “um”, indefinido, determina de maneira vaga a personagem. No plano visual, é possível observar, já desde a ilustração da capa, os atributos físicos da garotinha (figura a seguir).

Figura 4 - Capa do livro



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Conforme a ilustração, a personagem é uma garota de pele negra, olhos escuros, nariz negroide, cabelo curto e crespo. Ela se veste com um laço amarelo nos cabelos, camiseta em um tom creme claro e listas na cor laranja e amarelo, shorts e chinelos azuis. Na capa, ela é retratada em um ângulo vertical de visão, de cima para baixo, ou seja, em que a personagem está em um nível abaixo dos olhos do leitor-olhante. Apesar desse tipo de ângulo sugerir uma relação de poder que coloca o participante representado como "insignificante", outras escolhas no significado interacional, sugerem o contrário, por exemplo, o que diz respeito ao sistema de olhar, a focalização, em que a personagem estabelece contato com o leitor-olhante, ou seja, seu olhar se direciona a ele, de maneira a interagir afetivamente. Além disso, a personagem tem um sorriso largo, que demonstra "alegria", ainda os braços dela estão abertos, como em um abraço. Eles também parecem apontar para o objeto abaixo dela, indicando, tal como no título, qual seria a relação entre eles, em outras palavras, o robô e a garotinha são posicionados juntos, em uma distância próxima que sugere intimidade. Logo, o leitor-olhante consegue aferir que os dois participantes representados são amigos., que o robô pertence a garotinha.

Ao longo da narrativa, a personagem, no plano visual, aparece representada com os mesmos atributos, porém muda-se o ângulo, que passa a ser o ocular, no qual o personagem é representado na mesma altura dos olhos do leitor-olhante, sugerindo poder igualitário entre esses participantes. Outra mudança é em relação ao sistema de olhar, que passa a ser de observação, isto é, a personagem não olha diretamente para o leitor-olhante, o que o faz apenas observar o que acontece na história e aprender algo com ela.

Já no plano verbal, a personagem é retomada pelo pronome "ela" e pela expressão "a menina", e também adjetivada como: "exigente", "tão pequena" e "decida". O narrador ainda diz que: "Essas crianças de hoje já nascem sabendo quase tudo". Todas essas escolhas, tanto no plano visual quanto verbal, ajudam a construir um discurso de respeito

às crianças, aos seus desejos, mas também feminista e antirracista, já que coloca em cena, uma personagem mulher e negra.

Também outro personagem da história é o artesão, o Luís. Visualmente, ele é representado com os seguintes atributos físicos, pele negra, cabelo grisalho e crespo, porém careca na parte superior da cabeça, nariz negroide, bigode. Ele usa óculos e está vestido com um macacão e camiseta nas cores laranja, amarelo e azul, e sandálias (figura a seguir).

Figura 5 - Representação visual do personagem artesão Luís



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Nota-se que a história representa essa personagem idosa como alguém que tem um saber fazer. Também esse personagem é descrito como alguém "vaidoso" por esse conhecimento. Luís aceita o desafio de construir o robô, pois tinha que "honrar a tabuleta na frente da oficina", a qual estava escrito: "o que você quiser, eu faço". Note que, nessa parte da narrativa, o personagem (figura da direita) é representado visualmente em um ângulo vertical inferior, em que o personagem está acima do nível dos olhos do leitorobservador, conferindo, portanto, poder ao Luís, que está em uma posição que sugere imponência.

Contudo, ele encontra certa dificuldade em pensar um robô que seja único no mundo, então ele reconhece que as crianças, ou seja, a nova geração, "já nasce sabendo quase tudo" (grifo nosso). O advérbio "quase" é um modalizador que demonstra uma opinião do personagem em relação às crianças, já que elas sabem muitas coisas, mas nem tudo, ou seja, estabelece uma restrição ou um limite, valorizando, assim, esse saber das pessoas idosas. Exausto de tanto pensar em como construir um robô o personagem dorme. No plano verbal, o narrador diz que: "Ele nunca havia recebido um desafio assim, ainda mais de uma criança" (grifo nosso). Esses dois advérbios de acréscimo também servem como modalizadores, aqui, parecem ter um sentido subtendido de depreciação em relação a criança, ou seja, embora reconheça que os mais novos possam ter mais facilidade, não

há nada que a geração anterior não seja capaz de fazer. Além disso, será que a criança não seria capaz de pensar coisas tão desafiadoras quanto os adultos?

Porém, ao final da história, ambos os personagens ficam felizes, a garotinha, por ter ganhado o amigo robô, e o Luís, por fazer a menina contente.

"Sovaco de cobra", "A flor que chegou primeiro", "Da janela de Minas" e "O apanhador de acalantos" são outros quatro livros que compõem a "Estante digital" do programa do Itaú Social e cujas histórias são baseadas em textos produzidos, por estudantes de escolas públicas do país, na Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro[69] que tem como proposta oficinas de produção de textos de gêneros diversos, porém todos com a mesma temática "O lugar onde vivo". O primeiro apresenta o poema escrito por Ângelo Rafael Albuquerque Pereira, e foi revisado pela professora Eliane da Silva Chaves, adaptado por Jessé Andarilho e ilustrado por Erika Lourenço. O segundo traz a crônica escrita pela estudante Mayra de Aleluia Pereira e foi revisado pela professora Elisete Tavares e ilustrado por Ivy Nunes. O terceiro é um poema de Nicole Rodrigues Florentino, revisado pela professora Terezinha Lima da Silva, adaptado por Lulu Lima e ilustrado por Fê Sponchi. O quarto é uma crônica de Beatriz Pereira Rodrigues, revisado pela professora Vânia Rodrigues Ribeiro e ilustrado por Gabriela Martins Peixoto.

3.3. Sovaco de cobra

Em "Sovaco de cobra", o narrador-personagem é visualmente representado como uma criança (figura a seguir) que apresenta as memórias do avô, Géo, morador antigo do Sovaco de cobra, em Manaus, lugar onde eles vivem.

Figura 6 - Capa do livro – representação visual do personagem



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

[69] Trata-se de um programa de iniciativa do Itaú Social que busca contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas de todo o país. Para mais informações, acesse o site: https://www.escrevendoofuturo.org.br/.

A capa do livro apresenta um garotinho negro, de cabelo curto, pouco ondulado e na cor marrom ou castanho escuro. Ele está vestindo uma camisa laranja, shots amarelo e uma bota preta. Nessa imagem, o menino segura um pincel, e do lado dele, há uma placa onde está escrito o nome da região onde mora que é também título do livro. Essa cena sugere que o personagem está escrevendo a história do lugar onde vive. De fato, ao se tornar poema, livro, Sovaco de Cobra passa a ter certa notoriedade, uma vez que, como conta os versos iniciais: "Quem olha assim logo pensa / que é só mais uma invasão" (grifo nosso). Trata-se, portanto, de uma comunidade. situada em uma zona periférica e excluída socialmente, que surgiu a beira de um igarapé que, atualmente, está poluído. O personagem explica ao final do livro que a motivação do nome se deve ao fato de cobra não ter sovaco, então, conforme os versos finais: "[...] a chamam assim / pois pra muitos não existe, mas ela existe pra mim". Apesar de não ser um lugar muito famoso, para o personagem, ele é especial, valorizando, assim, o local, tido como um lugar de pertencimento, pois esse espaço faz parte da identidade dos personagens.

Ainda, a história termina com um recado do garoto para cuidar e amar o lugar onde vive, demonstrando a importância de se preservar a natureza. Como se pode observar, o livro traz à tona o discurso ambientalista que se materializa, na narrativa, não apenas no componente verbal, como também no visual (figura a seguir).

Figura 7 - Brinquedo – carrinho de garrafa pet



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Na imagem, o garoto está puxando um carrinho feito com garrafa pet. Essa representação, ao mesmo tempo que nos remete à questão econômica, uma vez que o personagem pode não ter condições para comprar um carrinho, por isso fazê-lo com materiais reaproveitáveis, também evoca um dos princípios dos 3R's (Reduzir, Reutilizar e Reciclar).

Outro personagem dessa história é o avô Géo, visualmente representado como um senhor negro, de cabelo branco e ondulado, porém careca na parte superior da cabeça, e bigode, também branco, e olhos pretos.

Figura 8 - Sequência em que o avô Géo é representado em fases diferentes de idade



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Géo é quem conta para o netinho sobre a origem de Sovaco de Cobra (imagem 1, da figura). Há um momento da narrativa (imagem 2, da figura), em que ele mostra uma fotografia para o garoto. Nessa estão um casal com uma criança, a quem o leitor-olhante pode reconhecer como sendo Géo com os pais dele. Na sequência (imagem 4, da figura), tem-se várias crianças brincando, e uma delas é Géo quando mais novo. O leitor é capaz de reconhecer o personagem devido aos atributos físicos que são idênticos aos do garoto da fotografia apresentada pelo avô, a saber: pele negra, cabelo curto, ondulado e cor marrom ou castanho escuro, camisa cinza e calça amarela. Logo, também essa narrativa prioriza como protagonistas personagens negros.

3.4. A flor que chegou primeiro

"A flor que chegou primeiro" apresenta o mesmo discurso ambientalista do livro anterior, além de também trazer como protagonistas personagens negros. O enredo basicamente é a história de descoberta do nome do bairro Caraíba, em Vianopólis, no estado de Goiás. O livro inicia-se com uma menina (figura 9) em um bar que, segundo ela, nos finais de semana, se tornava um ponto de encontro onde as pessoas descobriam e ficavam sabendo tudo o que tinha acontecido na cidade.

Já pela capa (imagem à esquerda, da figura 9), pode-se observar alguns atributos da personagem que é negra, tem olhos e cabelos na cor marrom ou castanho escuro e usa óculos. Nela, a personagem direciona seu olhar para cima, o qual funciona como um vetor que nos aponta para o título do livro. O olhar dela é de alguém curioso e, de fato, a história gira em torno da descoberta da origem do nome do local onde os personagens vivem.

Nas ilustrações de dentro do livro, tem-se a manifestação completa da personagem, em que o leitor-olhante, então, pode reconhecer a personagem da capa pela cor da pele,

dos cabelos, e também pelos óculos. Além disso, nessa ilustração (imagem da direita, da figura), observa-se que a personagem tem o cabelo no tamanho médio, e esses são ondulados e estão partidos ao meio e presos estilo “maria Chiquinha”. Ela está vestida com um macacão azul e blusa amarela.

Figura 9 - Representação do narrado personagem da obra “A flor que chegou primeiro”



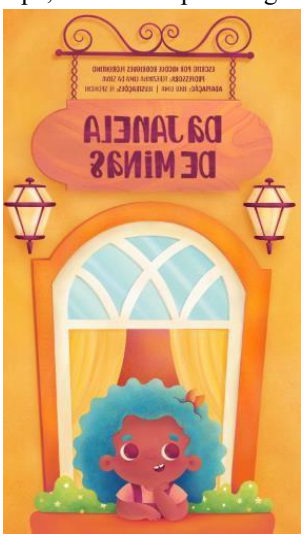
Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Algo inusitado aconteceu quando a menina estava no bar: um moço questionou o motivo da cidade se chamar Caraíba se não havia nenhuma flor dessa espécie naquele lugar. Várias hipóteses foram levantadas sobre o motivo do lugar se chamar assim, mas todas soavam como lendas, até que um senhor passa a contar a sua versão sobre a origem do nome. Segundo esse personagem, ali haviam lindas árvores e de todos os tipos. A paisagem podia ser admirada pelas pessoas que viajavam pela ferrovia construída naquele local, que até então, não tinha nome, mas o maquinista, que era o próprio senhor, logo sugeriu “Caraíba”, por causa da árvore que floria todo ano ao lado da estação. Assim, essa história carrega uma lição sobre apreciar as belezas naturais do lugar, e também sobre a destruição da natureza e do meio ambiente em prol do desenvolvimento econômico.

3.5. Da janela de Minas

“Da janela de Minas” conta sobre a capital mineira, Belo Horizonte. O narrador personagem, uma menina negra, de olhos escuros e cabelo curto, ondulado e azul (figura a seguir), apresenta a cidade, o que nela há de belo e de cultural como os pontos turísticos da lagoa e da Igrejinha da Pampulha, um dos mais conhecidos cartões postais de BH e que são patrimônio Cultural da UNESCO, e do Circuito da Liberdade com seus vários museus, que são prédios antigos da época em que a cidade foi projetada para ser a nova sede administrativa do Estado após o fim do Império; como também a tradição culinária do famoso feijão tropeiro, ligado ao estádio do Mineirão, por ser o principal prato pedido pelos torcedores; e as belas cachoeiras que cercam a cidade. Contudo, ao mesmo tempo, em que ela exalta a capital, igualmente denuncia seus problemas sociais e ambientais, como a falta de segurança pública e a situação de pessoas que estão nas ruas e que passam fome, de pessoas que estão desempregadas e daquelas que perderam alguém especial no rompimento da barragem de rejeitos da Mina Córrego do Feijão, em Brumadinho, na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

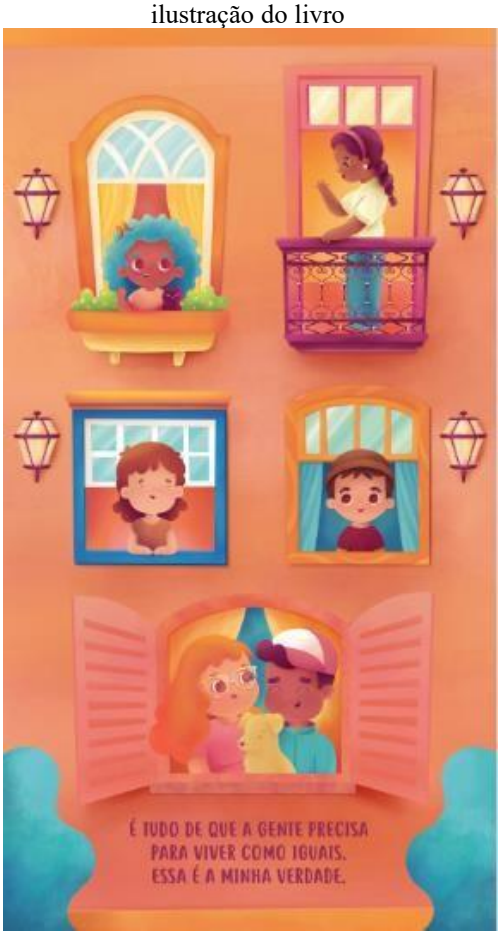
Figura 10 - Representação, na capa, do narrado personagem da obra “Da janela de Minas”



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

No final do livro, a personagem diz: “Eu espero ver chegar a justiça e a gentileza/ de mãos dadas com a honestidade. // É tudo de que a gente precisa / para viver como iguais. Essa é a minha verdade.”. Há, nesse trecho, um discurso que almeja que todos – não importando a classe social, raça, nacionalidade, religião, cultura, profissão, gênero, orientação sexual, idade ou qualquer outra variante que possa diferenciar os indivíduos – tenham seus direitos garantidos, sendo esses previstos tanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU (1948) quanto na Constituição Federal de 1988. Assim, a última cena ilustrada reúne todos os participantes representados na história em um mesmo prédio, porém eles estão separados, já que cada um se encontra em uma janela diferente, as quais servem como uma espécie de moldura que segrega os elementos dentro da composição virtual. Essa disposição poderia representar justamente essa universalidade dos direitos, porém, ao mesmo tempo, a particularidade que cada indivíduo sendo respeitada para que de fato exista a equidade na diferença.

Figura 11 - Composição dos participantes representados na obra “Da janela de Minas” na última ilustração do livro



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

3.6. O apanhador de acalantos

No livro, o narrador personagem conta sobre uma manhã de terça-feira comum na feira da cidade onde vive, até que, entre a multidão, um velhinho portando um chapéu lhe chama a atenção. Ela, então, passa a observá-lo. Ele caminhava de barraca em barraca, observava as frutas, cheirava-as, mas não comprova nada, parava nos grupos de conversa, cumprimentava as pessoas, conversava com elas, ajudava os feirantes... A jovem, logo, deduziu: “ele não buscava alguma coisa para matar a fome, mas algo para acalentar o seu coração solitário”. Já em casa, a personagem, sozinha em seu quarto, após horas navegando na internet, tece uma reflexão sobre a velhice, as relações ou conexões e a solidão na contemporaneidade. Os dois se encontravam em situações bem parecidas, pois ela estava cercada de seguidores e de redes sociais, mas não tinha abraços, diálogos. A atitude daquele senhor de aproveitar a vida e o espaço onde eles estavam trouxe uma vontade de mudança e até fez com que a menina procurasse um chapéu para ir à feira.

Além da valorização do espaço onde vive, a narrativa traz um discurso sobre a velhice, em que muitos idosos se sentem sozinhos e abandonados pela família, que já não os procura, daí a necessidade desses espaços públicos para que possam encontrar pessoas e se distraírem. Contudo, a narrativa mostra que esses locais não são apenas para as pessoas mais velhas, e sim para todos, e que muitos têm perdido essa oportunidade de se

relacionarem com outras pessoas, por causa da internet, onde há conexão, mas ausência do contato, do toque e do afeto.

Nessa obra, assim, como as anteriores, a protagonista é visualmente representada como uma jovem adolescente, negra, de cabelos pretos, cacheados, longos e presos tipo maria Chiquinha (figura a seguir).

Figura 12 - Representação, na capa, do narrado personagem da obra "O apanhador de acalantos"



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Nesta representação da capa, a protagonista é representada visualmente em um plano médio, isto é, da cintura para cima, e em um ângulo vertical inferior, em que a personagem está um pouco acima dos olhos do leitor-olhante, por isso atribuindo a ela "imponência". Nesse caso, ainda há vários raios na cor laranja saindo por detrás da jovem, como se estivesse sob holofotes, fazendo com que ela seja um elemento de saliência na capa, da mesma forma que a palavra "acalantos" do título, que aparece em uma tipografia em negrito.

3.7. A descoberta de Adriel

"A descoberta de Adriel" é o único livro da coleção que trata diretamente sobre o racismo. Foi escrito por Mel Duarte e ilustrado por Laiza Moreno e baseia-se na história real[70] de Adriel Bispo de Souza, na época com 12 anos, morador da cidade de Salvador, Bahia.

[70] GOV. BR. Ataques racistas virtuais reforçam a paixão pela literatura em jovem de Salvador (BA). 2021, disponível em https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/janeiro/ataques-racistas-virtuaishttps://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/janeiro/ataques-racistas-virtuais-

Adriel é um garoto que ama ler, sendo esse hábito incentivado desde criança pela mãe e tia dele. Elas o diziam que quem lê nunca está sozinho, o que ele constatou ser verdade. Além disso, para o menino, a leitura possibilita se identificar com vários personagens, colocando-se no lugar deles, e também conhecer diversos lugares. Alguém uma vez lhe disse que quem lê tem superpoderes, mas, até então, ele não havia descoberto qual seria o seu.

Adriel tinha o desejo de compartilhar o que ele aprendia nos livros com o mundo inteiro, então resolveu criar um aplicativo de leitura[71], por meio do qual compartilhava com as pessoas sobre as leituras que fazia. Contudo, pessoas começaram a deixar comentários preconceituosos em sua rede social. Adriel é um menino negro (figura a seguir) e por isso recebeu essas ofensas em seu perfil.

Figura 13 - Representação do narrado personagem da obra "A descoberta de Adriel" e dos comentários preconceituosos sobre sua negritude



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Na cena em que o racismo é abordado, esse é representado como monstros, ou melhor, duas sombras enormes, com olhos e boca bem grandes e braços abertos para pegar o menino que está sentado no chão de pernas cruzadas, celular na mão e um olhar bem tristonho, manifestada nas sobrancelhas caídas do personagem e boca também com contorno para baixo. Os monstros do preconceito estão atrás dele e o observam em um ângulo elevado, em que eles estão acima do personagem, significando que esse é significando. Contudo, Adriel é representado em relação ao leitor-olhante em um ângulo ocular (a nível dos olhos), demonstrando igualdade. Além disso, ele estabelece uma relação com o leitor a partir do olhar de contato, o que sugere uma atitude de empatia por parte do leitor-olhante para com o personagem.

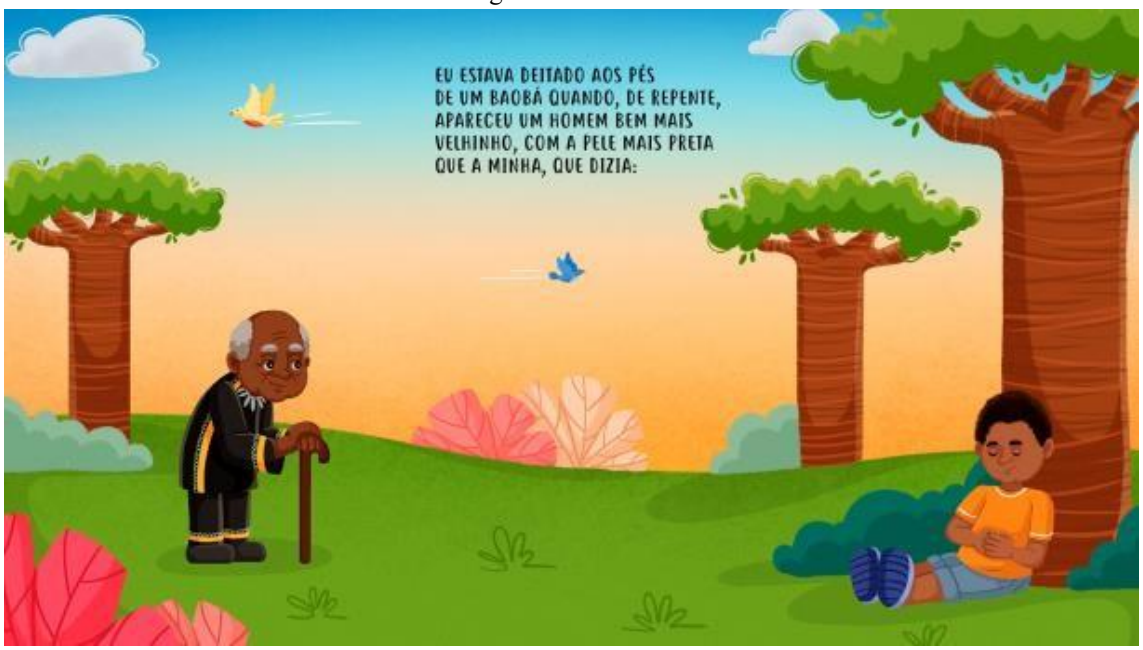
Após chorar muito, Adriel dormiu e teve um sono onde ele estava deitado aos pés de um Baobá e um homem idoso - segundo o personagem, "com a pele mais preta que a

reforcam-a-paixao-pela-literatura-em-jovem-de-salvador-bareforcam-a-paixao-pela-literatura-em-jovem-de-salvador-ba, acessado 06 de junho de 2024.

[71] Instagram de Adriel: @livrosdodrii

minha” - lhe apareceu e disse sobre que sua cor significava ancestralidade e que não estava sozinho (figura a seguir). O homem o incentiva a continuar o seu caminho, lembrando-o o que ele havia aprendido nos livros: “O conhecimento é como um jardim: se não for cultivado, não pode ser colhido.” Essa citação é de um provérbio africano.

Figura 14 - Ancestralidade



Fonte: https://www.euleioparaumacrianca.com.br/estante-digital/

Esse momento da narrativa é bastante significativo e a ilustração apresenta os elementos na seguinte composição: do lado esquerdo, espaço do dado, ou seja, da informação conhecida, tem-se o homem mais velho, com seus cabelos grisalhos, muleta, colar e roupas que lembra a cultura africana. Ele pode ser tido como um representante da tradição, tanto que ele menciona um ditado popular, que é um conhecimento baseado nas crenças e saberes do povo. Já Adriel está posicionado no lado direito, da informação nova. Ele pode ser tido como o representante da nova geração, que tem a missão de continuar preservando e propagando a cultura de seu povo, dos seus ancestrais. O Baobá, por sua vez, para muitos povos africanos, é considerada a árvore da vida, na qual as raízes simbolizam os ancestrais e suas memórias, já o tronco, as crianças e os jovens em crescimento.

Ao acordar do sonho, com a ajuda de sua mãe, Adriel respondeu aos comentários maldosos com educação, e isso fez com que sua história ficasse conhecida, passando até mesmo nos jornais. O garoto ganhou muitos livros e apoio de pessoas que também não toleram o racismo.

Desse modo, o livro trata de um assunto que, infelizmente, ainda é bem recorrente na nossa atualidade apesar de toda luta contra o racismo, e serve como um instrumento para conscientização dos leitores sobre essa temática, como também sobre a importância da leitura.

4. Considerações finais

A literatura infantil tem um papel fundamental na formação do senso crítico, buscando apresentar às crianças formas diferentes de representação do mundo. Desse modo, nas 7 (sete) obras analisadas, neste artigo, da coleção da "Estante digital", do programa "Leia para uma criança", todas elas trazem personagens negros. Podemos afirmar que há uma preocupação, por parte do programa, em produzir livros em que os protagonistas das histórias sejam pessoas negras, provavelmente, isso seja reflexo da lei 10.639/03 que obriga as escolas de ensino fundamental e médio a ensinarem sobre história e cultura afro-brasileira. Assim, essas obras buscam combater discursos discriminatórios e preconceituosos, trazendo de maneira implícita um discurso antirracista. Aliás, na obra "A descoberta de Adriel", essa temática é abordada de maneira direta e por meio da história real de um jovem que sofreu o racismo em sua rede social.

Finalmente, o programa busca ser inclusivo, isto é, apresentar personagens outrora marginalizados na literatura, tal como as pessoas negras, mas também aquelas com deficiência, a exemplo da obra "Super protetores", que representa visualmente um dos personagens, profissionais da saúde, como alguém com deficiência física.

Referências

Brasil. 2003. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. (6 ago. 2024).

Gouvêa, Maria Cristina. 2005. Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica. *Educação e Pesquisa* 31(1). 77–89. https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?format=pdf&lang=pt. (6 ago. 2024).

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2021 [1996, 2006]. *Reading images: the grammar of visual design* (2ª ed.). London: Routledge.

Maia, Denise Giarola. 2024. *Leitura mediada de livros ilustrados a partir da semiótica social* [recurso eletrônico]: um guia para professores da educação infantil. Orientadora: Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Painter, Clare, J. R. Martin & Len Unsworth. 2014. *Reading visual narratives: image analysis of children's picture books*. Sheffield: Equinox.

A SAGA PARA A REALIZAÇÃO DA 2ª FEIRA DE CIÊNCIAS DO BAIXO RIO BRANCO RORAINÓPOLIS

THE SAGA TO HOLD THE 2ND SCIENCE FAIR OF THE LOWER RIO BRANCO RORAINÓPOLIS

Maria Clelia Pereira da Costa
Secretaria Municipal de Educação (SEMED), Rorainópolis, Roraima, Brasil
cleliasup@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5011-2663

Resumo
Esse artigo tem o objetivo de compartilhar a saga de um grupo de técnicas da Secretaria de Educação de Rorainópolis na realização da 2ª Feira de Ciências Escolar do Baixo Rio Branco. O evento oportuniza os estudantes da Rede Municipal a desenvolver habilidades, criatividade, inovação e compartilhar os conhecimentos, divulgar a pesquisa científica e promover os saberes de forma prática. O embasamento teórico se constitui nos estudos de Pereira (2000) e Araújo (2015) autores que evidenciam a importância das feiras de ciências como estratégias do conhecimento, ensino aprendizagem e valorização da iniciação científica. A metodologia envolve visitas as escolas ribeirinhas para formação dos professores e coordenador pedagógico, visando o preparo para orientação de projetos de pesquisa, dos quadros de atividades, relatórios são requisitos para participação na 2ª edição da Feira de Ciências Municipal de Rorainópolis. Um trabalho cansativo pela extensão do município, o difícil acesso as comunidades, doze dias viajando de barco para atender às oito escolas ribeirinhas dos rios Negro, Jauaperi e Branco. Por fim, os resultados apontam para a elaboração de doze projetos apresentados em todas as escolas do Baixo Rio Branco, embora nem todos sejam de cunho científico.

Palavra-chave: Processo formativo; ribeirinhos; conhecimento; aprendizagem.

Abstract
This article aims to share the saga of a group of techniques from the Rorainópolis Department of Education in holding the 2nd Lower Rio Branco School Science Fair. The event provides opportunities for students from the Municipal Network to develop skills, creativity, innovation and share knowledge, disseminate scientific research and promote knowledge in a practical way. The theoretical basis is based on studies by Pereira (2000) and Araújo (2015), authors who highlight the importance of science fairs as strategies for knowledge, teaching, learning and valuing scientific initiation. The methodology involves visits to riverside schools to train teachers and pedagogical coordinators, aiming to prepare for guidance on research projects, activity tables, reports, and reports are requirements for participation in the 2nd edition of the Rorainópolis Municipal Science Fair. A tiring job due to the size of the municipality, the difficult access to the communities, twelve days traveling by boat to attend the eight riverside schools of the Negro, Jauaperi and Branco rivers. Finally, the results point to the development of twelve projects presented in all schools in Baixo Rio Branco, although not all of them are scientific in nature.

Keywords: Training process; Riverside; Knowledge; Learning.

1.Introdução

A Feira de Ciência é vista pela comunidade cientifica como um instrumento de desenvolvimento do conhecimento das habilidades do aluno pesquisador, por meio da Iniciação Cientifica, no sentido de promover os saberes científicos através da pesquisa realizada na Educação Básica, de creche ao ensino médio, ações que direcionam os caminhos necessários para a construção do conhecimento cientifico, oportunizando os alunos a compartilhar suas experiências com a sociedade, valorizando a pesquisa a partir de soluções de problemas sociais, ambientais, econômicos, da saúde dentre outros. As feiras de ciências são relevantes para o aprimoramento da Iniciação científica, satisfaz a curiosidade do aluno, favorece a aprendizagem, motivação, exploração e inovação ainda na base.

Nesse contexto, às unidades educacionais municipais do Baixo Rio Branco apresentaram uma diversidade de projetos voltados para valorizar a cultura da região, cultivo de árvores frutíferas, preservar a fauna riobranquense, considerando o tema da 20ª Semana Nacional de Ciências e Tecnologias de 2023. Oportunidade em que os alunos puderam mostrar a diversidade das riquezas de suas comunidades, a importância de pesquisar esse ecossistema ainda desconhecido por sua localização.

Desse modo, a segunda Feira de Ciência Escolar do Baixo Rio Branco, buscou promover o desenvolvimento de boas ideias, práticas inovadoras, trazendo soluções dos problemas que cerca a sociedade em geral, despertando a curiosidade do aluno e o talento pela inovação a partir da pesquisa e uso das tecnologias. É na base que as portas são abertas para o mundo acadêmico pela Iniciação Científica, incentivo que contribui com desenvolvimento e aprendizagem, e não é necessário chegar à universidade para iniciar o processo de iniciação científica, já que a escola pode ofereça essa oportunidade e estimular o alunado a participar desse processo promovendo as feiras de ciências escolares.

Esse é um acontecimento que existe no país desde 1960 e foi sendo ampliado no decorrer do tempo, ganhou espaço e foi difundido a partir das práticas dos inúmeros eventos que se consolidou contribuindo para a aprendizagem dos alunos em todos os estados Brasileiros. A legislação Federal, na forma da LDB 9394/96, PCN (1998), BNCC (2018), são documentos oficiais que discutem a importância de priorizar a pesquisa e oportunizar os alunos da rede a construção do conhecimento para sua formação acadêmica desde os primeiros anos escolares.

Dessa forma, objetiva-se a fomentação do saber científico em que o gestor municipal, apoiado pelos gestores escolares, coordenadores pedagógicos, supervisores, comunidade escolar e coordenador da II Feira de Ciências de Rorainópolis, busca divulgar a importância da realização desse evento para a compreensão da ciência na educação básicas das escolas da rede municipal de Rorainópolis

Na visão de (Oaigen, Pereira, Hennig 2000: 177) [...] a Feira de Ciências é fundamental para verificar o nível de capacidade dos alunos em desenvolver pesquisas, não importa a idade, trata-se de projetos produtivos, de pesquisas onde requer um produto final proveniente de sua prática como atividade de pesquisa.

De acordo com Araújo (2015: 31), “a interação com métodos, técnicas e procedimentos, bem como a sistematização de ideias, questionamentos e hipóteses, aproxima ainda mais o aluno do saber científico, do que somente por meio de conceitos estanques e previamente elaborados”. Desse modo, é importante entender que a participação dos alunos desde a base é uma construção que protagoniza seus saberes.

A escola é o ambiente propício a esse movimento da investigação escolar, embora por questões culturais, sociais e políticas deixa-se de pensar na educação como aquela construtora de seres humanos do passado, presente e futuro, sendo a Feira de Ciência um movimento que desenvolve as habilidades, competência dos alunos e as experiências das crianças da educação infantil. Pensando assim, “[...]compete estabelecer a mediação entre o antigo e o novo, razão pela qual a sua profissão exige de si um extraordinário respeito ao passado” (Arendt 1957: 12). Devemos pensar o professor orientador da Iniciação Cientifica como necessário, pensador que tem em suas práticas pedagógicas, as mudanças na aprendizagem, sendo a pesquisa escolar a promotora da ciência na educação básica.

Pereira (2000) explicita que os objetivos das Feiras de Ciências estão muito além das formas de experimentos e metodologias, foca na “formação de pequenos cientistas”, como estímulo as experiências científicas:

> Como estratégia de ensino, as Feiras de Ciências são capazes de fazer com que o aluno, por meio de trabalhos próprios, envolva-se em uma investigação científica, propiciando um conjunto de experiências interdisciplinares, complementando o ensino-formal. Como empreendimento social-científico, as Feiras de Ciências podem proporcionar que os alunos exponham trabalhos por eles realizados à comunidade, possibilitando um intercâmbio de informações (Pereira 2000: 38).

As Feiras de Ciências são ambientes não formais de aprendizagem e, portanto, onde é possível utilizar estes ambientes, aplicar metodologias ativas que permitam ao aluno desenvolver, definir, alinhar, adquirir ou aprimorar ideias inovadoras e propor desafios que somente pela ciência se busca a solução. São importantes nesses espaços trabalhar a interdisciplinaridade como exercício de promoção dos saberes dos estudantes, é uma tarefa complexa, mas, não impossível de realizar e a escola precisa assumir esse compromisso, pois ensinar vai além da matemática, história e da geografia, sendo a interdisciplinaridade um processo que contribui para o ensino das ciências. E nas palavras de Políbio “educar, é apenas permitir a alguém ser digno dos seus antepassados, tarefa na qual o educador pode ser um par na discussão” (Arendt 1957: 13).

Verifica-se também, nos espaços de aprendizagens, diferentes da sala de aula, capazes de promover limites e possibilidades de aprendizagem, viabilizar novas estratégias de ensino aprendizagem no sentido de desenvolver habilidades e competências por meio da interação entre professores, alunos e orientadores, despertando o interesse pela investigação ainda nos primeiros anos escolares.

> [...] incentivar a atividade científica; favorecimento da realização de ações interdisciplinares; estimular o planejamento e execução de projetos; estimular o aluno na busca e elaboração de conclusões a partir de resultados obtidos por experimentação; desenvolver a capacidade do aluno na elaboração de critérios para compreensão de fenômenos ou fatos, pertinentes a qualquer tipo, quer cotidiano, empírico ou científico;

> proporcionar aos alunos expositores uma experiência significativa no campo sócio-científico de difusão de conhecimentos; integração da escola com a comunidade (Pereira 2000: 20).

As Feiras de Ciências têm como objetivo primordial, conduzir e propiciar um conjunto de situações e experiências que possibilitem novos olhares e possa valorizar a pesquisa realizada pelos alunos de forma que, seja um caminho para escolhas mesmo de uma profissão do futuro.

Hoje ser professor requer o desenvolvimento de novas habilidades e competências para lidar com a pesquisa escolar, para as quais não fomos preparados na formação inicial, a formação continuada faz parte desse aprendizado para que o professor possa lidar com as tecnologias e a inovação.

E sobre isso nos questionamos quando pensamos na proposta da BNCC (2018). "O que é ser professor (a) hoje, como sujeito capaz de vincular a pesquisa as nossas práticas pedagógicas, no atual contexto do século XXI onde a ciência e as tecnologias desafiam qualquer área do conhecimento?" Em parte, os profissionais necessitam ocupar esse espaço como modelo de investimento na pesquisa tendo as tecnologias como aliadas e não como barreiras, para tanto é precisa que as metodologias sejam direcionadas para aprimorar os saberes dos estudantes e levá-los "a questionar, pensar e procurar soluções, a sair da teoria para a prática usando ensinamentos obtidos em sala de aula, na vivência cotidiana, nos relacionamentos, nos conceitos e valores" (Nascimento 2015: 2).

Assim o professor pode trabalhar uma gama de temas, dividir em categorias, problematizar, elaborar hipóteses, trabalhar com a sustentabilidade, as diferentes ODS, tecnologias assuntos em voga e que pode trazer bons resultados gerando interesse nos estudantes e solução para a problemática sociais, ambientais em curso.

2.Viagem de barco para formação dos professores ribeirinhos

O primeiro movimento para a realização da II Feira de Ciência Escolar iniciou em março de 2023, com reuniões da Comissão, elaboração do projeto e organização do calendário e cronograma de formação com todos os coordenadores da Rede Municipal de Ensino de Rorainópolis. Ao longo do ano foram realizados os processos formativos pelo Centro de Formação de Professores de Roraima-CEFORR e pela Plataforma Ápice. As Feiras escolares foram realizadas no (Campo, Ribeirinhas, Distritos e Sede) no entanto por questões políticas não foi possível realizar a Feira Municipal.

Figura 1-Formação com professores da escola Vovó Tetinha.



Fonte: Arquivo pessoal Aline Luanda, 2023.

Todo o processo para a feira escolar aconteceu entre março e agosto de 2023 sendo do Baixo Rio Branco iniciada no final de maio numa viagem de barco com trinta e duas pessoas de diversas secretarias municipais (assistente social, dentista, enfermeira, vice-prefeito, Secretária de Educação, médico e técnicos da Secretaria de Educação) a saída se deu em 26/05/2023 do Porto de Caracaraí às 9h da manhã, a chegada a primeira comunidade Santa Maria do Boiaçu dia 27/05/2023 a uma hora da madrugada. Ali foram realizadas inúmeras ações na comunidade durante o sábado e domingo: (preventivo, extração de dentes, serviço social, vacinas, consultas médicas, vacinas antirrábica, entrega de cestas básicas, doações de roupas e sapatos).

À noite do sábado iniciamos a formação de Iniciação Cientifica com os professores e a gestora da Escola Municipal Vovó Tetinha, localizada às margens do rio Branco na Comunidade de Santa Maria do Boiaçu. Continuamos no domingo, também foi realizada visita técnica pela Supervisão e Coordenação Pedagógica daquela Região. A formação de Iniciação Cientifica faz parte dos critérios para realização dos projetos de pesquisa de toda Rede Municipal.

O perfil da formação foi apresentação dos objetivos do projeto, organização do relatório, quadro de atividades, pressupostos teóricos em parceria com a Educação Financeira e o Meio Ambiente. O direcionamento dado em todas as escolas foi de iniciar realizando a formação pelo estudo do material apostilado em seguida fazer o cadastro na Plataforma Ápice e realizar a avaliação final para certificação. Foi explorado as possibilidades de temas de Feira dentro de cada comunidade de acordo com a realidade vivenciada e sua cultura, aliado a junção dos planejamentos usando aprofundamento nas temáticas que se encaixem em projeto de Feira de Ciências. Houve a entrega de um kit (figura 01), com o material apostilado da Plataforma Ápice: Curso de Metodologia, elaboração e orientação de projetos de iniciação científico, modelo do caderno de bordo, caneta, lápis personalizado e uma camiseta com a logo da Feira Municipal.

Após dois dias de formação, encerramos os trabalhos com desejo de continuar, porém o tempo não permitia. Á tarde assistimos o final do campeonato de futebol entre as comunidades da região, uma cultura que fortalece os laços sociais dos moradores,

oportunidade de movimentar a economia e apresentar aos turistas a força do futebol do Baixo Rio Branco.

Outro ponto positivo observado naquela instituição, foi o desejo dos professores de desenvolver os projetos para a feira de ciências, alguns professores já esboçaram seus esqueletos de projetos (Plantio, consumo e os benefícios da andiroba na comunidade de Santa Maria do Boiaçu, O cultivo, consumo e venda do cupuaçu, O uso das plantas medicinais na comunidade local). Esses pré-projetos foram sendo reorganizados e posteriormente apresentados na Feira Escolar da Vovó Tetinha.

Após os diferentes trabalhos realizados ali, saímos no dia trinta com destino a comunidade de Santa Maria Velha onde foram realizados os mesmos procedimentos de atendimento médico, vacina, dentista, visita técnica da Supervisora Escolar Suziane Oliveira na Escola José Venâncio, não houve formação, as ações duraram em torno de duas horas. O barco zarpou com destino a comunidade de São José do rio Branco onde foram atendidas três famílias e não houve procedimento da educação, pernoitamos ali tendo em vista o perigo de viajar à noite devido a cheia do rio e a descida dos entulhos (lixo, tronco de madeira e galhos) trazido pela força das águas da enchente. Um detalhe todas as comunidades estavam alagadas somente de canoa se chegava às casas na beira dos rios.

Já no dia 30 de maio chegamos à comunidade do Remanso já dentro do rio Negro atendemos os professores da Escola Mariza da Gama e da Escola Venâncio José (figura 02), todos foram envolvidos no projeto de Feira de Ciência Escolar, salientamos o sucesso da primeira feira realizada na escola em 2019 e da importância da mesma no processo de ensino aprendizagem dos alunos daquela comunidade em geral. Encontramos a comunidade totalmente dentro d'água, incluindo o espaço das seringueiras local de recreação dos alunos. Chegamos de canoa até a escola Mariza da Gama para mais uma formação e reunião pedagógica com os professores. Um grupo de professores apresentou seus pré-projetos para a Feira de Ciências Escolar.

Figura 2- Professores da Escola Mariza da Gama e José Venâncio



Fonte: Arquivo pessoal Elba Almeida, 2023.

"A lenda da Cobra Juliana de um olho só que faz movimentar as águas do remanso nas noites de lua cheia, O Boto Sidinei que encanta as moças durante seu passeio pelas

comunidades, Maquete da Comunidade, os brinquedos com reaproveitamento do lixo da enchente". Mesmo sem a formação de Iniciação Cientifica os professores já estavam trabalhando nos projetos para a Feira de Ciências, ações que proporcionou aos alunos oportunidade de construir seus brinquedos, já que as famílias são carentes e as crianças não possuem muitos brinquedos industrializados, a maioria é confeccionado por elas na escola e pelas famílias. Os brinquedos somente no natal e dia das crianças quando o governo envia para doações.

A recepção da Escola Mariza da Gama foi calorosa servido um café regional aos técnicos da Secretaria de Educação, Vice-prefeito Pinto do Equador, a Secretária de Educação Murielly Aguiar e o vereador Leocádio líder das comunidades ribeirinhas da região, e Aline Luanda Coordenadora da Feira de Ciências Municipal de Rorainópolis, e não faltou o açaí, tapioca e mingau de banana pacovã.

Figura 3- Escola Mariza da Gama-Remanso.



Fonte: Arquivo pessoal Aline Luanda, 2023.

Após realização das atividades viajamos às treze (13h) pelo rio Negro destino a comunidade do Paraná da Floresta. Nessa comunidade todo atendimento se repetiu e durou em torno de quatro horas. Os homens daquele lugar estavam todos trabalhando com placa Solar em outra comunidade ou pescando, pois não há emprego e as pessoas vivem da pesca e agricultura, somente as mulheres, idosos e crianças foram atendidos. Concluído os trabalhos, viajamos por duas horas até a comunidade de Itaquera e fomos recebidos com fogos tamanha alegria dos moradores. Uma comunidade que trabalha para o bem estar do grupo com os espaços limpos, a escola bem organizada em sua administração, estrutura e os pais são participativos. Foram realizadas todas as ações, a formação com dois professores.

Em suas falas se percebe os desafios de enfrentar a luta do cotidiano no ensino, classes multisseriadas a ausência da orientação pedagógica, de material didático, de espaço físico, mobiliário até o essencial o planejamento. E quando se trata de projeto Iniciação Cientifica o desafio é muito maior.

Pernoitamos no Paraná da Floresta e pela manhã visitamos a comunidade de Samaúma onde o professor embarcou para a formação na última comunidade a de Xixuaú às margens do Lago Jauaperi, na escola Teodorico Nascimento com classe multisseriado

com treze alunos a maior parte indígena. Uma comunidade organizada com associação de moradores e uma Cooperativa que trabalha em prol da melhoria da educação, saúde, moradia e meio ambiente. Cuidando da preservação da floresta, dos rios, solo para o bem estar dos seus habitantes e turistas, já que a região é de floresta nativa e convidativa ao turismo ecológico.

Nessa comunidade há um leque de possibilidades de temas para serem trabalhados as riquezas da localidade como: pescado, turismo, transporte fluvial, meio ambiente, sustentabilidade são possibilidades de falar sobre assuntos voltados a realidade vivenciada pelos xixuauenses para explorar as potencialidades naturais dessa comunidade tão distante de outras regiões do país e desconhecido do

Após todo atendimento do Xixuaú, retornamos para comunidade de Samaúma, visitamos a escola, as famílias foram atendidas pelo médico e dentista. O lugar cercado de árvores, rios que deixa o desejo de voltar sempre. Aqui encerradas os atendimentos com bases no processo formativo sobre iniciação cientifica, inúmeras possibilidades de desenvolvimento de projetos, marcamos duas datas de Feira nessas comunidades, em Santa Maria, Escola Vovó Tetinha no dia 28 de agosto e nas demais comunidades dia 20 de setembro, um trabalho de profissionais da educação nos rincões desse país, que merece ser conhecido e divulgado.

Figura 4- Porto do Xixuaú no Logo Jauaperi.



Fonte: Arquivo pessoal Aline Luanda,2023

Mesmo sabendo que nesse processo de pesquisa, os professores não estão preparados para esse trabalho, a carga horária é extensa com muitos programas a serem cumpridos pela escola, e por falta de espaço físico e a distância das comunidades não é possível trabalhar no horário oposto, o difícil acesso ao transporte fluvial tudo isso somado traz prejuízo aos alunos em função de um ensino tão difícil.

Desse modo, é importante entender que a participação dos professores no Processo Formativo favorece o ensino desde a base, é uma construção que protagoniza seus saberes e permite que os ribeirinhos vivenciem experiências de iniciação cientifica nas escolas longínquas desse município. É importante pensar na educação das comunidades ribeirinhas dessa região como pessoas em sua maioria pobres que vivem às margens de rios, igarapé, lagos, córregos, pântanos e são pescadores, agricultores, extrativistas, mas

que buscam na educação a esperança de melhorar a qualidade de vida, formação dos filhos em profissionais que tenham oportunidade de contribuir com as questões econômicas, políticas, sociais e culturais.

3. Considerações finais

Vale ressaltar que o trabalho formativo trouxe bons resultados, ainda que os alunos não tenham participado da II Feira de Ciências Municipal 2023, pois a mesma não aconteceu por motivos políticos, o que deixou professores, coordenadores pedagógicos, técnicos e alunos desmotivados, causando prejuízo na participação das comunidades riobranquenses na Feira de Ciências de 2024.

No entanto, a Feira Escolar aconteceu na Escola Vovó Tetinha. Um evento que trouxe a comunidade para prestigiar as pesquisas dos alunos, projetos apresentados que evidenciaram não somente as riquezas da região do Baixo Rio Branco, sua cultura, os rios com suas águas coloridas, casas de palafitas, os animais selvagens, macacos, jacarés, antas, cobras, pássaros, botos e a diversidade de peixes como o pirarucu. Uma aula de saberes tácitos que encanta os visitantes.

A pesquisa evidência que não podemos ser indiferentes as experiências dos ribeirinhos e as temáticas vivenciadas com o tom que indica a cultura e a realidade que a pesquisa busca mostra, uma riqueza que nos motiva a cada vez mais vencer os desafios para tratar desses assuntos com mais propriedade.

No caso das Comunidades do Baixo Rio Branco, quebrar o preconceito sobre a educação ribeirinha, é valorizar seus saberes, conhecimento, cultura e experiência de vida contribuindo para a melhoria das comunidades que estão cercada de belezas pelo ecossistema mais preservado de Rorainópolis, onde os estudantes compartilham a diversidade de ideias, conhecimento e aprendizagem nesse espaço regional.

Todo esse movimento de formação, se deu para atender as comunidades e suprir em parte suas necessidades como cidadãos riobranquenses, sendo a feira de ciência escolar o ponto chave dessa viagem, já que esta se mostra como excelente ferramenta no processo de desenvolvimento da pesquisa científica nas escolas, um recurso importante na prática pedagógica, na promoção do conhecimento, na motivação que propicia a pesquisa científica de forma lúdico e didático.

Os resultados desse trabalho apontam para mais de doze projetos das unidades escolares do Baixo Rio Branco. Isso vale cada picada de inseto, o calor escaldante, o desconforto para dormir pelo barulho do motor, porém uma viagem na cultura que propõe problematização e procura solução para os problemas que as comunidades enfrentam pelo alto custo de vida, acesso militado aos serviços básicos como saúde, escassez de alguns produtos com gás, combustível e medicamentos. Esse desafio causado pela distância, a localização das comunidades o acesso somente de barco.

E podemos afirmar que as lutas enfrentadas pelas comunidades ribeirinhas do Baixo Rio Branco estão longe de acabar, o acesso a educação de qualidade ainda é um ponto a ser discutido. A feira de Ciência escolar pode ser indicativa de que os problemas podem ser evidenciados a partir das pesquisas como saneamento básico, transporte, falta de

estradas e a distância das cidades, seja do Amazonas ou Boa Vista, Caracaraí e Rorainópolis, dificultam o acesso os serviços essenciais principalmente a compra de alimentos e tratamento de saúde.

Considerando os desafios, a viagem foi proveitosa, embora fosse necessário mais tempo para trabalhar com os professores, atender melhor suas dúvidas, e ver de perto sua prática pedagógica. Isso deixa um ponto de interrogação, nas coisas consideradas importantes a comunidade como uma casa de farinha comunitária no Xixuaú, construção de melhores escolas que durante a enchente não alague, já que algumas são construídas à beira do rio quando alaga são as primeiras afetadas e as crianças ficam de três a quatro meses sem aula.

Referências

Arendt, Hannah. 2000. A crise na educação. In *Entre o passado e o futuro*, vol. 5, 221–247.

Araújo, Antônio Vítor. 2015. *Feira de ciências: Contribuições para a alfabetização científica na educação básica*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará MA thesis.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 2018. *Base nacional comum curricular: BNCC*.

Nascimento, José Batista. 2015. Os recursos da robótica educacional. In *Mostra Nacional de Robótica (MNR)*. Itumbiara, GO, Brasil.

Pereira, Ana Beatriz, Eliane R. Oaigen & Gilberto Hennig. 2000. *Feiras de ciências*. Canoas: Ulbra.

A SINTONIA DO ESTUDO DO LÉXICO NA CULTURA MARANHENSE APRESENTADA NAS TOADAS DO BUMBA MEU BOI

THE TUNE OF THE STUDY OF LEXICON IN MARANHENSE CULTURE PRESENTED IN THE TOADAS OF BUMBA MY BOI

Mary Joice Paranaguá Rios Rodrigues
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), São Luís, Maranhão, Brasil
maryriosmary14@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9973-5098

Raimunda Nonata Reis Lobão
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), Campus Balsas, Maranhão, Brasil
profadidireis2021@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7700-5104

Resumo

Neste trabalho, objetiva-se mostrar a simbiose existente entre a língua e a cultura no cenário maranhense. Sendo assim, investiga-se o folclore regional, em especial, o Bumba Meu Boi, que, com suas toadas, estabelece um diálogo entre a língua portuguesa, a cultura popular e o léxico. Esta face da língua, com base nos estudos das variações e da semântica, possui um repertório seminal de representação da valorização cultural, demonstrando a riqueza existente. Este simpósio integra pesquisadores e abre espaços para discussão, para que se possa dialogar acerca de trabalhos realizados em diferentes abordagens, envolvendo linguagem, língua(s) e cultura(s). Neste espaço, conseguiu-se suporte para falar do estado do Maranhão, de mostrar sua história, como também seu léxico. Por essa razão, propõe-se reflexões teóricas de cunho qualitativo a respeito da cultura e do ensino da língua portuguesa, com foco na fala das personagens das toadas do Bumba Meu Boi, gerando um estudo lexicográfico. Como preâmbulo à apresentação da estrutura deste trabalho, apresentar-se-á na introdução um poema que representa a nossa :nossa maranhensedade. A investigação privilegiou as toadas do Bumba Meu boi da Maioba, sotaque de matraca, com apoio teórico de Ilari (2011), Basso (2011), Travaglia (2009) e, principalmente, Castilho (2010), no estudo da variação e Vilela (1995) e Henriques (2011) no foco da semântica lexical.

Palavras-chave: língua; léxico; cultura maranhense.

Abstract

This work aims to show the symbiosis that exists between language and culture in the Maranhão scenario. Therefore, the regional folklore is investigated, especially Bumba Meu Boi, which, with its toadas, establishes a dialogue between the Portuguese language, popular culture and lexicon. This aspect of the language, based on studies of variations and semantics, has a seminal repertoire of representation of cultural appreciation, demonstrating the existing richness. This symposium integrates researchers and opens spaces for discussion, so that it is possible to dialogue about works carried out in different approaches, involving language, language(s) and culture(s). In this space, support was obtained to talk about the state of Maranhão, to show its history, as well as its lexicon. For this reason, theoretical reflections of a qualitative nature regarding the culture and teaching of the Portuguese language are proposed, focusing on the speech of the characters of the toadas of Bumba Meu Boi, generating a lexicographical study. As a preamble to the presentation

of the structure of this work, a poem that represents our Maranhão state will be presented in the introduction. The research focused on the toadas of Bumba Meu boi da Maioba, matraca accent, with theoretical support from Ilari (2011), Basso (2011), Travaglia (2009) and, mainly, Castilho (2010), in the study of variation and Vilela (1995) and Henriques (2011) in the focus of lexical semantics.

Keywords: language; lexicon; Maranhão culture.

Introdução

Na pesquisa discute-se sobre o folclore maranhense do Bumba Meu Boi, centrando o foco no léxico. A investigação que gerou este trabalho, no qual realiza-se um diálogo entre a Língua Portuguesa e a Cultura Popular. Neste momento, conseguiu-se subsídio para falar do Maranhão e mostrar sua história, exercendo a nossa maranhensedade. Por isso, retomamos o tema para escrutinar como a língua portuguesa se realiza na fala das personagens e das toadas do Bumba Meu Boi. Como preâmbulo à apresentação da estrutura, apresenta-se aqui um poema que parece representar a alma do maranhense, que é a face das dissertantes.

SER MARANHENSE
Ser maranhense é admirar o francês
Falar bem português
Empregar o "TU" naturalmente
Com flexão verbal fluente
É vagar no Reviver
Do por do sol ao amanhecer
Ser erudito e popular
Sem contudo ser vulgar
É brincar o bumba-boi
Dançar reggae ao luar
Lembrar a criança que foi
E soltar pipa no ar
É degustar o carangueijo
Comer arroz de cuxá
Saber olhar um casarão
Sem com ele se assombrar
É singrar a vastidão do mar
É acompanhar o Divino
E com o badalar do sino
Ir à igreja rezar É
orgulhar-se da sua
história
Trazer na memória a sua glória
E poder cumprimentar Nauro, Montello e Ferreira Gulart
(Poesia de Maria Inez Silva Queiroz)

Esta investigação explora as toadas do **Bumba Meu Boi da Maioba**, sotaque de matraca, e dialoga entre folclore e variação linguística, com foco na riqueza cultural e nos falares do Maranhão. Com base teórica em Ilari, Bosso, Travaglia, Castilho, Vilela e Henriques, aborda-se a semântica lexical e a variação linguística nos aspectos territorial, social, etário e de gênero.

O trabalho apresenta uma breve contextualização do **Bumba Meu Boi**, destacando sua importância na formação cultural maranhense, com ênfase no grupo da Maioba. São descritas as personagens, tradições e sotaques, observando-se escolhas léxicas e suas relações com a identidade cultural. Inspirada em Gonçalves Dias, as autoras "cantam" o Maranhão pelas toadas, ressaltando seu papel na valorização da cultura popular e do falar maranhense, incluindo também análise lexicográfica das toadas do grupo centenário, para fomentar a compreensão do perfil semântico desse folclore, buscando valorizar a cultura local e o ensino da Língua Portuguesa, integrando os falares regionais ao processo educativo.

TODOS CANTAM SUA TERRA
Minha terra tem palmeiras, Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
(Gonçalves Dias, Primeiros Cantos, 1847).

O trabalho destaca a conexão entre o Maranhão, sua cultura e sua língua, evocando o poeta que celebrou a terra com belos versos. Ao estudar a variedade linguística maranhense nas toadas do **Bumba Meu Boi**, o objetivo vai além do tema da língua portuguesa: busca-se também difundir a riqueza cultural do Maranhão, com foco em São Luís, conhecida como "Atenas brasileira".

A cidade recebe esse título por sua expressiva produção cultural, superando outros Estados do Nordeste, e por ter sido considerada, durante muito tempo, o local onde a língua portuguesa mais se aproximava da variedade lusitana.

Este Cantinho do Brasil
Tem muita história pra contar
Mostraremos o léxico da cultura popular
Toadas de boi não há de faltar
Sotaques diferentes que só Francesinha há
E o nome Maranhão vamos agora explicar.
(Didi Lobão, 2001).

Como falamos em difundir o Maranhão, não poderíamos deixar de falar da origem dos nomes Maranhão e Atenas Brasileira; visto que estamos fazendo um trabalho lexicográfico, que tem por base as toadas do Bumba meu boi. Há muitas controvérsias sobre origem do nome *Maranhão*.

Segundo, José Ribamar Reis (2004: 27):

> Para uns o nome *Maranhão* veio de alguma de algum navegante descobridor; para outros, originou-se de MARANHAS, com o significado de intrigas ou enredos. O historiador Fran Paxeco em sua obra do Maranhão, afirma que a origem é tupi-guarani, ainda de significado desconhecido, tendo como hipótese que Maranhão fosse nome de um dos afluentes goianos do Rio Tocantins. O Professor Mário Martins Meireles, em sua HISTÓRIA DO MARANHÃO, comenta: “Quando os franceses chegaram a Upaon-Açu,

> a hoje chamada ilha de São Luís e sede da capital do Estado, e que anteriormente já fora conhecida como Trindade, encontraram-na habitada pelos MARAÑAGUARAS (de maranã por paraná, semelhante ao mar, e guara, habitante) que, conforme tudo leva a crer, eram tupinambás chegados do sul, fugindo à ocupação portuguesa do Brasil. Eles falavam mesmo de um belo país- CAETÉ, grandes florestas de que haviam emigrado. Para o comendador e historiador João Francisco Lisboa, nos seus Apontamentos para a História do Maranhão, livro citado por César Marques em seu dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão, o assunto é o seguinte: "os antigos cronistas e historiadores aramaram grandes disputas acerca da origem e etimologia do nome Maranhão, sendo muito provável ter sido semelhante nome derivado de algum transitório descobridor, pois o apelido de Maragnon, aportuguesado depois, já de muitos séculos atrás era conhecido na Espanha". No dicionário acima citado, César Marques mostra inúmeros depoimentos e citações a respeito da etimologia do nome Maranhão, onde aparece uma, do Padre Bartolomeu Leão, que explicava como ÁGUA QUE CORRE BRIGANDO.

O texto aborda a crítica satírica do Padre Antônio Vieira ao Maranhão, expressa em seu estilo característico, ao associar a letra "M" a "mentira" e insinuar que "no Maranhão tudo era mentira". Para contextualizar essa afirmação, cita-se José Ribamar Reis, que comenta a eloquência barroca de Vieira ao tratar do Maranhão, exemplificada em um trecho do **Sermão da V Dominga da Quaresma**, onde Vieira expõe sua visão crítica sobre a região.

O Domingo das verdades.
No Maranhão, a corte da mentira.
O galante apólogo do diabo.
O M de Maranhão até o sol e os céus mentem
Si dixero quia non scio eum, ero similis vobis, mendax

> A este Evangelho do Domingo da Quinta da Quaresma chamais comumente o domingo das verdades. Para mim todos os domingos têm este sobrenome, porque em todos prego verdades, e muito claras, como tendes visto. Por me não sair, contudo, do que hoje todos esperam, estive considerando comigo que verdades vos diria, e, segundo as notícias que vou tendo desta nossa terra, resolvi-me a vos dizer uma só verdades vos diria, e, segundo as notícias que vou tendo desta nossa terra, resolvi-me a vos dizer uma só verdade. Mas que na verdade será esta? Não gastemos tempo. A verdade que vos digo é que no Maranhão não há verdades.

O texto explora a designação de São Luís, capital do Maranhão, como "Atenas Brasileira", título associado ao florescimento literário na região durante a primeira metade do século XIX. Segundo Reis (2004), o Maranhão ganhou destaque mundial pela produção de escritores, jornalistas e poetas, embora a origem exata do epíteto permaneça incerta. Diversas hipóteses foram levantadas por estudiosos, mas nenhuma conta com sustentação documental definitiva.

A explicação mais aceita relaciona o título ao surgimento do Grupo Maranhense de literatos, que incluía nomes como Gomes de Sousa, João Lisboa, Teófilo Dias, Gonçalves Dias e Henriques Leal. O jornalista Nonato Masson, em sua coluna no Jornal O Estado do Maranhão, também contribuiu para o debate sobre a origem desse prestigiado epíteto. O romancista Josué Montello foi um dos que pesquisaram sobre o título de São Luís, a Atenas Brasileira. Para Josué, São Luís teve a distinção por seu formato de acrópole, por ter a forma acidentada da Atenas grega. Quem primeiro

chamou a cidade de Atenas Brasileira, até hoje, ninguém descobriu. Só se sabe ter a Bahia, muito antes de São Luís, sido chamada de Atenas Brasileira. Assim são duas Atenas no Brasil.

Cantando o Maranhão

> "São Luís, francesa bela
> Bela ilha brasileira
> Falas bem a nossa língua És Atenas Brasileira"
> (Didi Lobão, 2001).

O Maranhão é rico em danças típicas, como a "Dança do Lelê ou Pela Porco", "Dança do Caroço", "Bambaê de Caixas", "Cacuriá", "Dança de São Gonçalo", "Tambor de Mina" e "Tambor de Crioula". Porém, destaca-se o "Bumba Meu Boi", com seus diversos sotaques: de orquestra, baixada, matraca, zabumba e costa de mão.

As festas maranhenses são uma vibrante expressão da cultura popular, caracterizadas por indumentárias exuberantes com penas, fitas, pedrarias e lantejoulas, complementadas por sons, sabores, fé e tradição, que mantêm a cultura viva durante todo o ano. Apesar de suas origens serem nebulosas, o "Bumba Meu Boi" é uma manifestação presente em diversos estados brasileiros, reforçando sua importância no cenário cultural do país. Boi Bumbá ou Boi De Reis (Pará e Amazonas); Boi Calemba (Pernambuco); Boi Surubim (Ceará, Mato Grosso e Rio Grande do Norte); Boi de Mamão (Paraná, Santa Catarina); Boizinho ou Boi Jacá (São Paulo); Boi de Reis (Espírito Santo).

A festa do Bumba Meu Boi, tradição maranhense desde o século XVIII, ocorre nos meses de junho e julho em São Luís, reunindo moradores e visitantes em arraiais por toda a cidade. Essa celebração é marcada pela diversidade de toadas, indumentárias coloridas e enredos que resgatam aspectos das relações sociais e econômicas do período colonial, como a monocultura, a criação de gado e a escravidão.

O enredo clássico narra a história de Pai Francisco, que mata o boi de estimação de seu senhor para satisfazer o desejo de sua esposa, Mãe Catirina. Após intervenções de pajés, o boi é ressuscitado, culminando em uma grande festa. Embora tenha sido perseguida e proibida no século XIX, a tradição sobreviveu e evoluiu. Hoje, existem cerca de 200 grupos no Maranhão, subdivididos em diferentes sotaques, cada qual com trajes, ritmos e coreografias únicos.

Originalmente, o Bumba Meu Boi era composto apenas por homens, enquanto as mulheres, chamadas de "mutucas" e posteriormente "torcedoras", desempenhavam funções de apoio, cuidando da alimentação e vestimentas, elas conquistaram espaço na brincadeira, integrando e redefinindo seu papel no folguedo. Essa transformação reflete a força de sua presença em uma tradição que antes era exclusivamente masculina.

> As mulheres têm papel importante no "brinquedo" acompanhado, resignadamente, mas obstinadamente, amantes, maridos e filhos, noites à dentro, com eles amanhecendo nas calçadas carregando-lhes os apetrechos, recompõem-lhes os trajes, aturaram-lhes os pileques; heroínas anônimas. (Lima 1982: 9).

A tradição das festas juninas tem suas origens ligadas a fogueira utilizadas pelos europeus para saudar a chegada do verão, através dos cultos agrários, que ofereciam

homenagens e sacrifícios aos deuses naquela época, para pedir proteção contra pragas e bênçãos para uma boa colheita.

Um diálogo indispensável: folclore e variação linguística

O texto aborda a relação entre variação linguística e o ensino escolar, com foco na variedade maranhense retratada no Bumba Meu Boi, manifestação cultural emblemática do Maranhão. O objetivo é destacar a presença da variedade não padrão nas letras das toadas do Boi de Maioba, o sotaque de Matraca, e realizar um estudo semântico-lexicográfico de palavras e expressões contidas na toadas eleitas. Antes disso, apresenta-se uma visão geral das características relevantes do Maranhão, contextualizando culturalmente

As toadas do Bumba Meu Boi objeto da pesquisa, enfatizando sua riqueza cultural e folclórica no Maranhão, as composições refletem a diversidade do povo maranhense, formada pela contribuição de negros, brancos e indígenas. O estado se destaca por suas expressivas manifestações, especialmente na dança, com algumas tradições exclusivas e outras que, apesar de comuns em outras regiões, adquiriram características únicas no Maranhão.

Variações e variedades

Explora-se a variação linguística como uma característica dinâmica das línguas, moldada por fatores geográficos, históricos e socioculturais. Essas variações, presentes tanto na fala quanto na escrita, evidenciam a riqueza e a diversidade do português. Elas ocorrem em diferentes níveis do sistema linguístico (fonético, morfológico, sintático, léxico e semântico) e refletem mudanças inevitáveis na evolução da língua.

A variação, também chamada de variante, resulta das peculiaridades de grupos sociais em contextos específicos de tempo e espaço, confirmando a heterogeneidade do português brasileiro.

Essa diversidade não prejudica a intercompreensão, pois segue padrões sistemáticos, conforme apontado por Castilho (2010).

As variantes linguísticas são definidas pelas formas de expressão de comunidades específicas, influenciadas por fatores sociais, culturais e geográficos, como escolaridade, profissão, idade, e localização. Entre elas estão a norma culta e a linguagem popular (variantes socioculturais) e os dialetos, que são variedades regionais. Essa diversidade é essencial para compreender a riqueza da língua portuguesa e sua adaptação ao longo do tempo e do espaço.

A variação na Perspectiva de Castilho

O texto apresenta a perspectiva de Castilho sobre as variações linguísticas no português brasileiro (PB), organizadas em cinco eixos principais: geográfica, sociocultural, individual, de canal e temática. Essas variações coexistem e evoluem conforme o uso dos falantes.

Variação Geográfica

Relaciona-se às diferenças no uso da língua de acordo com a localização dos falantes. Embora o português seja compartilhado por diversas regiões, ele assume características específicas em cada uma, como os falares distintos do Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e CentroOeste. Essas diferenças enriquecem o léxico sem comprometer a comunicação. Essa variação, também chamada de diatópica, é facilmente perceptível e ilustra a diversidade do PB em suas dimensões regionais.

Variação Sociocultural

Trata das diferenças linguísticas baseadas nos segmentos sociais, como escolaridade e condição social. Os falantes escolarizados utilizam o português culto, enquanto os não escolarizados geralmente empregam a variedade popular ou não culta. O PB popular e culto derivam do português trazido pelos colonos portugueses, sendo que o primeiro reflete o português vulgar usado pelas classes menos favorecidas da época colonial.

Castilho destaca que as diferenças entre o PB popular e culto não são rígidas, pois ambos interagem e se complementam, permitindo uma comunicação fluida. Ilari e Basso descrevem o português subpadrão como uma variante associada a estratos sociais menos escolarizados, com traços específicos na fonética, morfologia e sintaxe. Essa variação evidencia a diversidade sociocultural do PB e sua capacidade de adaptação a diferentes contextos.

Neste momento aborda-se a variação lexical, para analisar as letras de toadas do Bumba Meu Boi, com foco nas expressões idiomáticas e populares presentes na investigação. Tais expressões, muitas vezes inseparáveis em sua forma e intraduzíveis para outras línguas, e estão frequentemente associadas a gírias, jargões ou contextos culturais específicos. Elas refletem particularidades de grupos sociais, distinguindo-se por fatores como classe, religião, idade ou profissão. Algumas expressões permanecem restritas aos grupos de origem, enquanto outras se disseminaram ao longo do tempo, formando o que alguns denominam "conglomerados linguísticos".

O léxico de uma língua reflete aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos de uma comunidade, enquanto o vocabulário é uma parte do léxico, compartilhado por todos os falantes dessa comunidade. O estudo do léxico envolve duas áreas específicas: lexicografia e lexicologia. Este artigo abordou o léxico ativado nas toadas do Bumba Meu Boi do Maranhão, com base na lexicografia. A análise teórica do léxico permitiu identificar e discutir palavras e expressões presentes nas toadas, caracterizando o folclore dessa manifestação cultural maranhense.

Porém, mais um recorte se impôs: a análise foi feita apenas com as toadas do Bumba meu boi da Maioba (sotaque de matraca) tomando por base a discografia de comemoração do seu centenário em 1997.

Cumpre dizer que esse folguedo recebe o nome do município onde foi criado: Maioba.

Nesta investigação, fez-se um levantamento semântico-lexicográfico de palavras e expressões encontradas nas toadas escolhidas com vista a demonstrar marcas da

variedade popular com que são construídas as letras estudadas, destacando, eventualmente, valores expressivos, enfáticos que constitui as toadas.

Convido a todos, venham ver!
Toadas que só a Maioba sabe fazer
Conhecer um povo diferente
Que canta e encanta sua gente
Com a força dos espíritos
Que iluminam a gente... (Didi 06.12.2012) PG.60

Neste momento abre-se as cortinas para o conhecimento semântico-lexical das toadas do Bumba meu boi da Maioba.

Inicia-se a discussão de algumas toadas.

COM A FORÇA DOS ÍNDIOS GUERREIROS

Vou reunir
O meu batalhão
Com ajuda de Deus
E do Senhor São João
Vou cantar toadas
Pro povo aprender
Com as forças dos índios
Guerreiros eu vou guarnece

O título nos remete a grandes sincretismos, onde compositor e amo clamam as forças dos guias espirituais, os Índios Guerreiros, Deus e São João.

Vejam-se os substantivos que se destacam:

Quadro 1 Análise da toada Com a força dos índios Guerreiros.

Com a força dos índios Guerreiros	**PALAVRAS REPRESENTATIVAS DO TEMA**	**COMENTÁRIO**
Vou reunir	-----	
O meu batalhão	Batalhão	Pessoas que seguem o grupo folclórico, mas a palavra remete ao militarismo
Com ajuda de Deus	Com ajuda de Deus	Pede ajuda a Deus, para São João para conduzir seu batalhão durante os folguedos
E do Senhor São João	Senhor São João	
Vou cantar toadas	Toadas	Músicas, com o enredo, deste enredo origina o bordado do couro do boi
Pro povo aprender	Povo	Batalhão,seguidores da comunidade,boieiros e os expectadores

Com as forças dos índios	As forças dos índios guerreiros	As forças ocultas das entidades guerreiras,guias espirituais
Guerreiros eu vou guarnece	Guerreiros	Pelejador, militante,aqueles que defendem
	Guarnece	Fortalece, muni

Fonte**:** Didi Reis (2024)

O amo do Boi da Maioba exerce papel central no Bumba Meu Boi, reunindo seus brincantes, como um líder militar que comanda seu "batalhão". Protegido por forças espirituais indígenas, ele demonstra autoridade ao usar verbos na primeira pessoa e o pronome possessivo "meu", reforçando a ideia de posse sobre o boi e seus acompanhantes. Chagas, amo, compositor e cantor, conduz os ensaios e apresentações, mobilizando centenas de pessoas com matracas e tambores, formando um coro que ultrapassa 3 mil vozes e uma grande orquestra de percussão. A toada é o principal meio de comunicação entre o amo, seus brincantes e a comunidade maiobeira, representando a tradição do Boi da Maioba, que há 125 anos preserva sua relevância cultural e folclórica.

Veja outra toada.

QUANDO EU CHEGUEI NA ILHA
Quando eu cheguei na Ilha
O Sítio do Apicum eu visitei
Na sombra da palmeira
Onde minha primeira toada cantei
Foi aí, que a notícia espalhou
Na ilha apareceu
Um canário cantador
Saiu voando
E na Maioba ele passou
Rapaziada, foi no galho da mangueira
Onde cantava aquele currupião
Que abandonou o seu ninho
E no seu batalhão

O amo do Boi da Maioba exerce papel central no Bumba Meu Boi, reunindo seus brincantes como um líder militar que comanda seu "batalhão". Protegido por forças espirituais indígenas, ele demonstra autoridade ao usar verbos na primeira pessoa e o pronome possessivo "meu", reforçando a ideia de posse sobre o boi e seus acompanhantes. Chagas, amo, compositor e cantor, conduz os ensaios e apresentações, mobilizando centenas de pessoas com matracas e tambores, formando um coro que ultrapassa 3 mil vozes e uma grande orquestra de percussão. A toada é o principal meio de comunicação entre o amo, seus brincantes e a comunidade maiobeira, representando a tradição do Boi da Maioba, que há 115 anos preserva sua relevância cultural e folclórica.

Quadro 2 Análise- Quando eu cheguei a Ilha.

Quando eu cheguei na ilha	PALAVRAS REPRESENTATIVAS DO TEMA	COMENTÁRIO

Quando eu cheguei na *Ilha*	Ilha	Ilha de São Luís, por isso também são chamados de Boi da ilha
O *Sítio* do *Apicum* eu visitei	Sítio do Apicum	Um lugarejo, perto de São Luís
Na *sombra* da *palmeira*	Sombra da palmeira	Onde se abrigou para cantar
Onde minha *primeira toada*	Primeira toada	Primeira música
Cantei		
Foi aí, que a *notícia* espalhou	Notícia	Acontecimento
Na ilha apareceu	Ilha	São Luís
Um *canário cantador*	Canário cantador	Cantor do boi
Saiu *voando*		
e na Maioba ele passou	Maioba	Município de São Luís
Rapaziada, foi no *galho* da	Rapaziada	Seguidores
mangueira	Mangueira	Árvore que dá manga, muito presente na Maioba
Onde cantava aquele *currupião*	Currupião	Um pássaro de um canto diferente,era

Fonte**:** Didi Reis (2024)

Mais uma toada.

FRANCESA BELA

Francesa bela
Eu tenho certeza
Que foste lapidada
Pela mão da natureza
Nasceu na Ilha e vive na beira do mar
Vai a praia e pega sol
Pro corpo bronzear
No festejo de São João
A Ilha fica pequena
São Luís é a francesa
Que tem a pele morena
Tem o corpo cheio de curvas
E algumas ladeiras
Acena para o mundo
Com as folhas das
palmeiras

A toada *Francesa Bela* celebra São Luís, fundada pelos franceses, representando-a como uma mulher encantadora e sedutora. A "Deusa morena" simboliza a ilha, exibindo sua beleza à beira-mar, com a pele bronzeada, comparada à cor de sapoti, fruta típica da região. Durante o São João, a cidade se enche de visitantes que admiram essa beleza, personificada pelas "morenas cor de sapoti".

A toada descreve São Luís como a "ilha do amor", onde a francesinha ludovicense tem curvas que remetem às ladeiras da cidade e cabelos que balançam como as folhas das palmeiras ao vento. As palmeiras da ilha, como babaçu, buriti e juçara, evocam os versos do poema *Canção do Exílio* de Gonçalves Dias, celebrando a natureza exuberante da

região. A composição exalta São Luís como um símbolo de beleza e cultura, destacando sua história e tradição.

Espera-se ter podido deixar uma contribuição para o ensino da Língua Portuguesa, em especial no âmbito da subvariante nordestina: o falar maranhense representado nas toadas do sotaque de matraca do Boi da Maioba.

Quadro 3 Análise da toada Francesa Bela

Francesa Bela	PALAVRAS REPRESENTATIVAS DO TEMA	COMENTÁRIO
Francesa bela	Francesa	É São Luís, caracterizada como uma mulher na letra da toada
Eu tenho *certeza*	Certeza	Convicção
Que foste *lapidada*		
Pela mão da *natureza*	Mão da Natureza	Arte de preparar
Nasceu na *Ilha* e vive na *beira do mar*	Ilha/Beira do mar	Beira de praia, muito comum, para quem mora na ilha
Vai a *praia* e pega *sol*	Praia/Sol	A francesa vai para praia
Pro *corpo bronzear*	Corpo	Para o corpo bronzear
No *festejo* de *São João*	Festejo de São João	Mês de junho, mês que a cidade fica lotada de pessoas
A *Ilha* fica *pequena*	Ilha	São Luís, fica pequena para receber os turistas e acompanhantes do boi da Maioba
São Luís é a *francesa*	Francesa	São Luís
Que tem a *pele morena*	*Pele morena*	Caracterização de seus habitantes da São Luís
Tem o *corpo* cheio *de chuvas*	Corpo /chuvas	São Luís chove muito, todavia as chuvas na letra são as curvas do corpo feminino, tem uma similaridade sonora
E algumas *ladeiras*	Landeiras	E também é cheia de ladeiras. Assim como o compositor lembra na letras e algumas

Fonte: Didi Reis (2024)

TODOS CANTAM SUA TERRA
Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam, Não gorjeiam como lá.
Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores,
Nossos bosques têm mais vida,
Nossa vida mais amores.
(Gonçalves Dias, Primeiros Cantos, 1847).

Não é possível falar de Maranhão e de língua sem lembrar do poeta que enalteceu sua terra com os mais lindos versos. Por isso foram chamados em epígrafe a esta parte da dissertação.

A promessa de estudar a variedade linguística maranhense representada nas toadas do Bumba Meu Boi, além da obrigação da dissertação sobre um tema da língua portuguesa, tem também o objetivo de difundir o Maranhão, dando ênfase a sua capital, São Luis, denominada "Atenas brasileira", em decorrência de sua abundante produção cultural em relação aos outros Estados do Nordeste, além de ter sido durante muito tempo considerada a região em que a língua portuguesa mais se aproximava da variedade lusitana, ou seja, da origem de nossa língua.

Este Cantinho do Brasil
Tem muita história pra contar
Mostraremos o léxico da cultura popular
Toadas de boi não há de faltar
Sotaques diferentes que só Francesinha há
E o nome Maranhão vamos agora explicar.

(Didi Lobão, 2001).

Como falamos em difundir o Maranhão, não poderíamos deixar de falar da origem dos nomes Maranhão e Atenas Brasileira; visto que estamos fazendo um trabalho lexicográfico, que tem por base as toadas do Bumba meu boi. Há muitas controvérsias sobre origem do nome *Maranhão*.

Segundo, José Ribamar Reis (2004: 27):

> Para uns o nome *Maranhão* veio de alguma de algum navegante descobridor; para outros, originou-se de MARANHAS, com o significado de intrigas ou enredos. O historiador Fran Paxeco em sua obra do Maranhão, afirma que a origem é tupi-guarani, ainda de significado desconhecido, tendo como hipótese que Maranhão fosse nome de um dos afluentes goianos do Rio Tocantins. O Professor Mário Martins Meireles, em sua HISTÓRIA DO MARANHÃO, comenta: "Quando os franceses chegaram a Upaon-Açu, a hoje chamada ilha de São Luís e sede da capital do Estado, e que anteriormente já fora conhecida como Trindade, encontraram-na habitada pelos MARAÑAGUARAS (de maranã por paraná, semelhante ao mar, e guara, habitante) que, conforme tudo leva a crer, eram tupinambás chegados do sul, fugindo à ocupação portuguesa do Brasil. Eles falavam mesmo de um belo país- CAETÉ, grandes florestas de que haviam emigrado. Para o comendador e historiador João Francisco Lisboa, nos seus Apontamentos para a História do Maranhão, livro citado por César Marques em seu dicionário Histórico-Geográfico da Província do Maranhão, o assunto é o seguinte: "os antigos cronistas e historiadores aramaram grandes disputas acerca da origem e etimologia do nome Maranhão, sendo muito provável ter sido semelhante nome derivado de algum transitório descobridor, pois o apelido de Maragnon, aportuguesado depois, já de muitos séculos atrás era conhecido na Espanha". No dicionário acima citado, César Marques mostra inúmeros depoimentos e citações a respeito da etimologia do nome Maranhão, onde aparece uma, do Padre Bartolomeu Leão, que explicava como ÁGUA QUE CORRE BRIGANDO.

Mais adiante, narra que o Padre Antônio Vieira satirizou, no seu estilo característico, definindo M de mentira, afirmando em meias palavras que "no Maranhão tudo era mentira".

Para contextualizar a fala de José Ribamar Reis sobre o Pe. Antônio Vieira, que não economizara palavras, em seu estilo barroco quando falava do Maranhão, vejamos um trecho do *Sermão da V Dominga da Quaresma*, onde fala do Maranhão:

O Domingo das verdades
No Maranhão, a corte da mentira
O galante apólogo do diabo
O M de Maranhão até o sol e os céus mentem
Si dixero quia non scio eum, ero similis vobis, mendax

> A este Evangelho do Domingo da Quinta da Quaresma chamais comumente o domingo das verdades. Para mim todos os domingos têm este sobrenome, porque em todos prego verdades, e muito claras, como tendes visto. Por me não sair, contudo, do que hoje todos esperam, estive considerando comigo que verdades vos diria, e, segundo as notícias que vou tendo desta nossa terra, resolvi-me a vos dizer uma só verdades vos diria, e, segundo as notícias que vou tendo desta nossa terra, resolvi-me a vos dizer uma só verdade. Mas que na verdade será esta? Não gastemos tempo. A verdade que vos digo é que no Maranhão não há verdades.]

Quando falamos de Maranhão, com seus intrigantes significados, lembramos da sua capital São Luís, conhecida também como *Atenas Brasileira*. Volta-se a Reis (2004: 30), para endossar essa afirmação. "Na primeira metade do século XIX, pairando ainda grandes reflexos econômicos, eis que surgiram escritores, jornalistas e poetas em crescido número, cujo desempenho no cultivo das letras levou o Maranhão a ser conhecido mundialmente como a "Atenas Brasileira".

Ninguém sabe ao certo quem assim designara o Maranhão. São inúmeras as hipóteses ou versões para explicar tal fato. Estudiosos e pesquisadores já mergulharam no assunto, tentando descobrir a origem do título, e voltaram à tona envolvidos em várias hipóteses, no entanto sem sustentação documental. A explicação mais aceita atribui tal designação ao despontar do Grupo Maranhense de literatos — que teria coincidido com o surgimento do epíteto Atenas Brasileira. Nesse grupo de escritores figuravam: Gomes de Sousa, João Lisboa, Teófilo Dias, Gonçalves Dias, Henriques Leal, entre outros. Membro da Academia Maranhense de Letras, o saudoso jornalista Nonato Masson, na sua coluna "Hoje é Dia de...", do Jornal O Estado do Maranhão, pronuncia-se sobre a questão do epíteto:

> O romancista Josué Montello foi um dos que pesquisaram sobre o título de São Luís, a Atenas Brasileira. Para Josué, São Luís teve a distinção por seu formato de acrópole, por ter a forma acidentada da Atenas grega. Quem primeiro chamou a cidade de Atenas Brasileira, até hoje, ninguém descobriu. Só se sabe ter a Bahia, muito antes de São Luís, sido chamada de Atenas Brasileira. Assim são duas Atenas no Brasil.

E assim se canta o Maranhão!
São Luís, francesa bela
Bela ilha portuguesa
Falas bem a nossa língua
És Atenas Brasileira

(Didi Lobão, 2001).

Cantando o Maranhão

Para registrar a informação sobre as danças maranhenses deixamos aqui os nomes de cada uma delas: Dança do Lelê ou Pela Porco; Dança do caroço, Dança Bambaê de Caixas; Cacuriá; Dança de São Gonçalo; Tambor de Mina e Tambor de Criola. Destaca-se, no entanto, o som arrebatador do Bumba Meu Boi, com seus diferentes sotaques (de orquestra, de baixada, de matraca, de zabumba, e de costa de mão).

As festanças maranhenses são a grande expressão da cultura popular. Tais manifestações se constituem em um espetáculo multicolorido, com suas indumentárias ricas em penas, fitas, pedrarias e lantejoulas. Associadas aos sons, sabores, fé e tradição brilham o ano inteiro.

Com relação às origens do boi, observa-se que este é de caracterização muito nebulosa, principalmente porque esta manifestação se realiza em vários estados do país, como:

Boi Bumbá ou Boi De Reis (Pará e Amazonas)
Boi Calemba (Pernambuco)
Boi Surubim (Ceará, Mato Grosso e Rio Grande do Norte)
Boi de Mamão (Paraná, Santa Catarina)
Boizinho ou Boi Jacá (São Paulo)
Boi de Reis (Espírito Santo)

Enquanto no Maranhão se faz a brincadeira no mês de junho, em outros Estados do Brasil a festa está ligada ao ciclo natalino, conservando a idéia original da celebração do boi que morre e ressuscita. Em meio a essas diferenciações, entretanto, onde quer que exista no território brasileiro, o Bumba-Boi tem um ponto em comum: encarna comprovadamente um dos mais populares exemplos do teatro popular nacional que é adaptado às peculiaridades regionais.

Como todas as expressões populares, o Bumba meu boi sofre influências da urbanização crescente em São Luis. Mas, apesar de sofrer influências da própria evolução social, é sem dúvida uma brincadeira rica do pobre, que faz destes espetáculos um verdadeiro teatro vivo representando, aplaudindo, cantando, dançando, fazendo do nosso Bumba meu boi um folguedo que, dignamente, representa a nossa raça na sua tríplice miscigenação: o negro africano, no escravo Francisco (Pai Francisco), o branco português, representado pelo rico fazendeiro, e o índio, na figura do pajé ou feiticeiro, "doutor"; isso sem falar nos personagens secundários que referenciam aos caboclos, mamelucos e cafuzos representantes das raças mestiças. Esta manifestação, surgida das raízes da nossa gente no maior sentido da
"maranhensidade", é uma sátira à opulência dos fazendeiros e senhores de engenho da época colonial, que interliga tradição, mito e religião.

A brincadeira de Bumba meu boi é praticada na quase totalidade do território maranhense, tendo maior intensidade na capital e na zona litorânea, despontando as cidades de Cururupu e Guimarães.

Este folguedo é tradicionalmente realizado na intenção de festejar São João através de cantos, danças e demais elementos do ritual do boi. Representa os

acontecimentos que ocorrem na vida do povo com toda a denominação, não só dos brancos, mas também de todos aqueles que têm o poder nas mãos, colocando-se como crítica à realidade do dia a dia.

Conclusão

Considerado o escasso tempo de produção deste trabalho, conclui-se de que se tratar de um estudo ainda preliminar do léxico das toadas, todavia, já foi possível deflagrar um processo de observação das formas da língua em perspectiva científica. Contemplar os variados níveis do léxico e o significado emergente das escolhas da variedade e dos itens léxicos como dados relevantes para a descrição e a compreensão do funcionamento do sistema linguístico da língua portuguesa, segundo a variedade brasileira, mostra-se um avanço significativo na formação de um perfil de pesquisador a que se quer chegar.

Embora com clareza da limitação dos resultados ora apresentados, acredita-se deixar alguma contribuição, para chamar atenção para a subvariedade nordestina do falar maranhense, em especial o léxico popular representado nas toadas do Boi como um trailer do que se pode ver na cultura do Maranhão.

A certeza de que o Bumba Meu Boi constitui uma manifestação popular das mais expressivas, pondo-se no nível não só dos Bois do Pará - o Vermelho e o Garantido- como das manifestações do Carnaval em Pernambuco, no Rio de Janeiro e na Bahia. Manifestação rica em personagens, alegorias, adereços, ritmos, coreografias, indumentárias e cores, o Boi do Maranhão abre um leque de signos a serem explorados na descrição e no ensino da língua portuguesa do Brasil.

Referências

Castilho, Ataliba T. de. 2010. *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 147–203.

Ilari, Rodolfo & Renato Basso. 2011. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto.

Henriques, Claudio Cezar. 2011. *Léxico e semântica: estudos produtivos sobre palavras e significação*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Travaglia, Luis Carlos. 2009. *Gramática & interação: uma proposta para o ensino da gramática*. São Paulo: Cortez.

Vilela, Mário. 1995. *Léxico e gramática*. Coimbra: Almedina.

AFASIA, ATIVIDADES SIGNIFICATIVAS DE LINGUAGEM E A FUNÇÃO REGULADORA DA LINGUAGEM

APHASIA, SIGNIFICANT LANGUAGE ACTIVITIES AND THE REGULATORY FUNCTION OF LANGUAGE

Nirvana Ferraz Santos Sampaio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
nirvanafs@terra.com.br
ORCID: 0000-0001-5317-6569

Brena Batista Caires
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
brendynhacaires@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1155-2487

Fabiana dos Santos Santana
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
fabiana.ctd@gmail.com
ORCID: 0009-0008-4968-1595

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar resultados sobre pesquisa relacionada à temática afasia, avaliação e intervenção de linguagem. A afasia é uma condição em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto do seu aspecto produtivo, no que se refere à produção da fala, ou interpretativo, relacionado com a compreensão e com o reconhecimento de sentidos, causada por lesão estrutural adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude de acidentes vasculares, traumatismos cranioencefálicos ou tumores. A pesquisa foi desenvolvida no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística (LAPEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, a partir do Espaço de convivência entre afásicos e não afásicos - ECOA. A abordagem teórico-metodológica é a da Neurolinguística Discursiva (Coudry 1988, Coudry 2008, Coudry 2018, Coudry & Freire 2010, Sampaio 2015) em interface com a Teoria Histórico-Cultural (com os expoentes: Vigotsky, Luria, Leontev e Galperin). Nesse espaço, para além da observação participada de como cada sujeito atua socialmente com a leitura e a escrita, utilizando gêneros discursivos diversos (artigos jornalísticos, fábulas, músicas, vídeos, dentre outros), registros de fatos da vida pessoal, conversas e discussões sobre temáticas cotidianas tanto nos acompanhamentos individuais quanto em grupo, realiza-se intervenção de linguagem. A partir da emergência dos dados e das suas análises, conclui-se que a linguagem, em meio às instabilidades dos quadros afásicos, pode e deve ser considerada como reguladora do comportamento humano e que cada sujeito afásico utiliza estratégias discursivas quando está em interação dialógica e intervenção adequadas, e, assim, reorganiza a sua linguagem após a lesão cerebral, buscando estabelecer sentido em suas interações.

Palavras-chave: Linguagem; Afasia; Intervenção.

Abstract

The objective of this work is to present results on research related to the topic of aphasia, language assessment and intervention. Aphasia is a condition in which there is alteration of linguistic mechanisms at all levels, both in its productive aspect, not referring to speech production, or interpretative, related to the understanding and recognition of meanings, caused by structural damage acquired in the Central Nervous System, due to vascular accidents,

traumatic brain injuries or tumors. The research was developed at the Laboratory of Studies and Research in Neurolinguistics (LAPEN), at the State University of Southwest Bahia, Brazil, from the Space for coexistence between aphasic and non-aphasic people - ECOA. The theoretical-methodological approach is that of Discursive Neurolinguistics (Coudry 1988, Coudry 2008, Coudry 2018, Coudry & Freire 2010, Sampaio 2015) in interface with Historical-Cultural Theory (with exponents: Vigotsky, Luria, Leontev and Galperin). In this space, in addition to the participatory observation of how each subject acts socially with reading and writing, using different discursive genres (journalistic articles, fables, songs, videos, among others), records of facts from personal life, conversations and discussions about themes On a daily basis, both in individual and group support, we carry out language intervention. From the emergence of data and its analysis, it is concluded that language, amidst the instabilities of aphasic conditions, can and should be considered as a regulator of human behavior and that each aphasic subject uses discursive strategies when in dialogical and correct intervention, and thus reorganize their language after brain injury, seeking to establish meaning in their interactions.

Keywords: Language; Aphasia; Intervention.

1. Introdução

A afasia é consequência de lesões que acontecem em certas áreas do córtex (tumores, hemorragias, infecções, etc.). Além dos sintomas neurológicos como dificuldade de expressar-se através da fala ou da escrita, a afasia pode gerar alterações na vida social, pessoal e emocional dos sujeitos que a adquirem.

Interpretamos o conceito da afasia sob a luz da abordagem conhecida como Neurolinguistica Discursiva (ND). Nesse sentido, a afasia perpassa a definição neurológica ancorando-se nos postulados enunciativo-discursivos, dessa forma, nos interessa muito mais o sujeito do que a afasia propriamente dita. Assim, consideramos o papel do sujeito afásico na produção de sentidos; como compreende a sua realidade, o cenário nacional e mundial sendo capaz de interpretá-los a partir de si mesmo (Coudry 1997).

Realizamos atividades de intervenção com os sujeitos afásicos no Espaço de Convivência entre sujeitos afásicos e não afásicos (ECOA), localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – *campus* Vitoria da Conquista – BA. As atividades realizadas nesse espaço têm o objetivo de verificar as marcas da língua (Franchi 1977) que se apresentam nas produções verbais e não verbais desses sujeitos a partir de uma metodologia pautada ND, a partir dos pressupostos de Coudry (1988, entre outros), dentro de um contexto individual e em grupo, com orientações tanto para os sujeitos afásicos quanto para os familiares, responsáveis e cuidadores.

Neste texto, apresentamos um recorte extraído da tese de Doutorado da investigadora denominada aqui como Ibb. Trata-se de dados acerca da linguagem do sujeito GR e verificamos como esse sujeito afásico utiliza estratégias discursivas através da interação com a investigadora.

2. Atividades significativas da linguagem no contexto da afasia

3.

No contexto da ND, a prática (clínica) de avaliação e acompanhamento dos sujeitos

afásicos tem como foco: as condições de produção de linguagem; o conhecimento mútuo; metodologia voltada para elementos da realidade pessoal, nacional e mundial (o álbum de retratos, agenda, interação com a família, fatos e atividades de interesse pessoal).

Cabe ressaltar que esses pressupostos partem da concepção de um cérebro dinâmico defendido por Luria (1977). Principal representante nos estudos acerca da semiologia das afasias na área da Neuropsicologia Moderna, século XX, os estudos de Luria promoveram mudanças cruciais a respeito do funcionamento cerebral. Luria (1977) defende que não há faculdades isoladas, ou funções limitadas de grupos de células, ou seja, o cérebro possui natureza dinâmica. Esse estudioso filia-se às abordagens histórico-culturais para a compreensão do funcionamento cerebral e funcionamento da linguagem. Nesse sentido, ancoramos também em Vygotsky (1962) que postulou a inter-relação entre as funções cognitivas superiores revelando a compreensão de "desenvolvimento" associada às mudanças que acontecem na estrutura interfuncional da consciência. Sendo assim, os sujeitos são capazes de resolver problemas diversos dentro do seu contexto e transformam os meios-bens culturais ao seu favor.

A abordagem da afasia discursiva proposta por Coudry (1988) coaduna com o legado de Luria (1977), Vygotsky (1962), entre outros. Nesse sentido, como percussora da Neurolinguística Discursiva no Brasil, a estudiosa propaga uma concepção de linguagem como resultado de um trabalho coletivo, histórico e cultural, o que se pode observar nas próximas seções, ou seja, o resultado do trabalho com sujeito afásico baseado na interlocução e nos processos discursivos contextualizados.

4. Sobre o sujeito GR
5.

O sujeito participante desta pesquisa, identificado aqui como GR, é solteiro, pai, 34 anos, possui ensino superior completo em Ciências Contábeis, foi acometido pelo primeiro AVC em 2020 e o segundo em 2021. GR, antes do AVC trabalhava como consultor imobiliário, utilizava constantemente a escrita no dia a dia e a fala como instrumento de trabalho. Além disso, adorava as artes e aproveitava o tempo livre para pintar telas. Pós o AVC, com o diagnóstico da afasia, GR precisou afastar-se do trabalho e adaptou-se em uma nova rotina na casa de sua mãe, com quem organizou o seu tempo com atividades voltadas para a saúde (idas ao neurologista, fonoaudióloga, acompanhamento com atividades da neurolinguista (Ibb); atividade física (caminhada no quarteirão de onde residia); gostava de dirigir carro; e dedicou-se ainda mais às artes (pintando telas).

6. Metodologia
7.

Acompanhamos longitudinalmente o sujeito afásico GR em sua residência (escolha do sujeito) no município de Vitoria da Conquista – BA, devido ao período pandêmico, respeitando todos os protocolos de biossegurança. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética com resultado de aprovação (52703421.0.0000.0055), portanto, GR assinou o TCLE (Termo de Consentimento Livre Esclarecido) e a autorização para o uso

de imagens e gravações; Os encontros foram realizados quinzenalmente, as sessões duravam uma hora, foram gravadas e posteriormente transcritas seguindo o modelo do BDN (Banco de Dados em Neurolinguistica). Para este trabalho selecionamos dois dados extraídos da tese de doutorado, em andamento, da investigadora Ibb. As atividades realizadas com GR seguiram os preceitos da abordagem discursiva da afasia como processos discursivos contextualizados e condizente com fatos e atividade de interesse pessoal do sujeito (textos informativos, música).

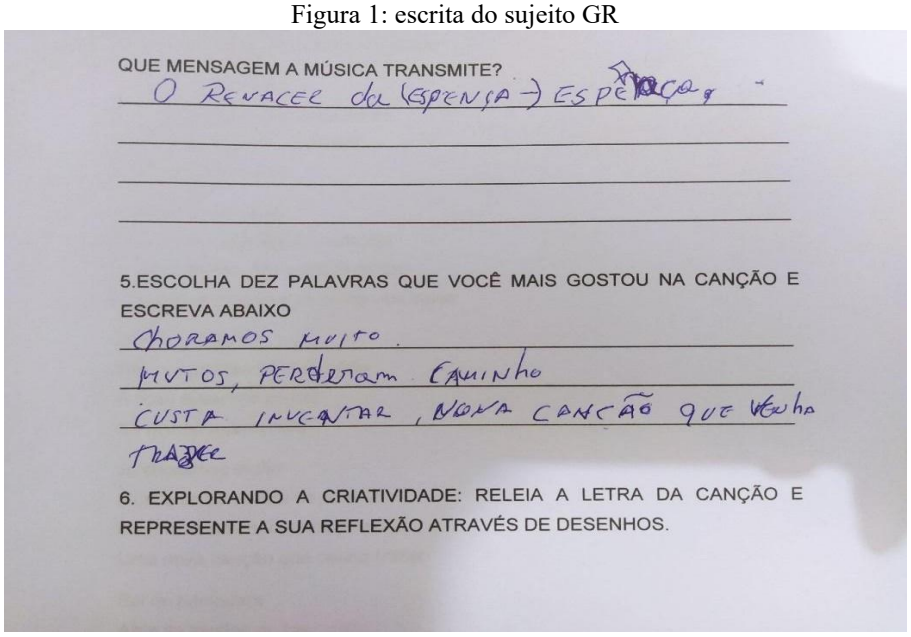
8. Resultados e discussões

9.

Apresentaremos nesta seção dados relacionados à escrita e ao desenho, recorrentes nas sessões de acompanhamento com GR. No processo de aquisição da escrita, as crianças utilizam da oralidade para refletir os modos de construção da escrita (Vygotsky 2003). No que se refere às afasias, o sujeito teoricamente já passou pelo processo de aquisição da linguagem e, muitos deles, da escrita, portanto, ele irá reconstruir sua escrita e em muitos casos também a fala, ressaltamos a necessidade dos rascunhos, na escrita, das reformulações em meio às intervenções de um interlocutor qualificado.

Além disso, ao trilhar o caminho da escrita, considera-se que muitos aspectos estão presentes, principalmente sobre qual o conhecimento e o contato que o sujeito tem com a escrita, em quais práticas sociais o sujeito está envolvido. Apresentaremos a seguir o primeiro dado do sujeito GR que corrobora com essa afirmação. Em uma das sessões, Ibb (investigadora) elaborou uma atividade relacionada a chegada da Primavera, para tal, selecionou a canção “sol de primavera” (Beto Guedes). Para cantar com GR e refletirem acerca da temática. A ação de cantar fez com que o sujeito acessasse memórias históricas, sociais e pessoais, GR utilizou também a escrita e o desenho para expressar suas opiniões e reflexões sobre a música, isso demostra a importância de proporcionar atividades discursivas e contextualizadas como propõe a ND. Vejamos:

Figura 1: escrita do sujeito GR



Fonte**:** elaboração própria

Figura 2: Transcrição da escrita do sujeito GR

O RENACER Da (ESPENÇA -) ESPE A ço.	CHORAMOS MUITO. MUITOS, PERderam CAMINHO CUSTA INVENTAR, NOVA CANÇÃO QUE VENHA TRA ER

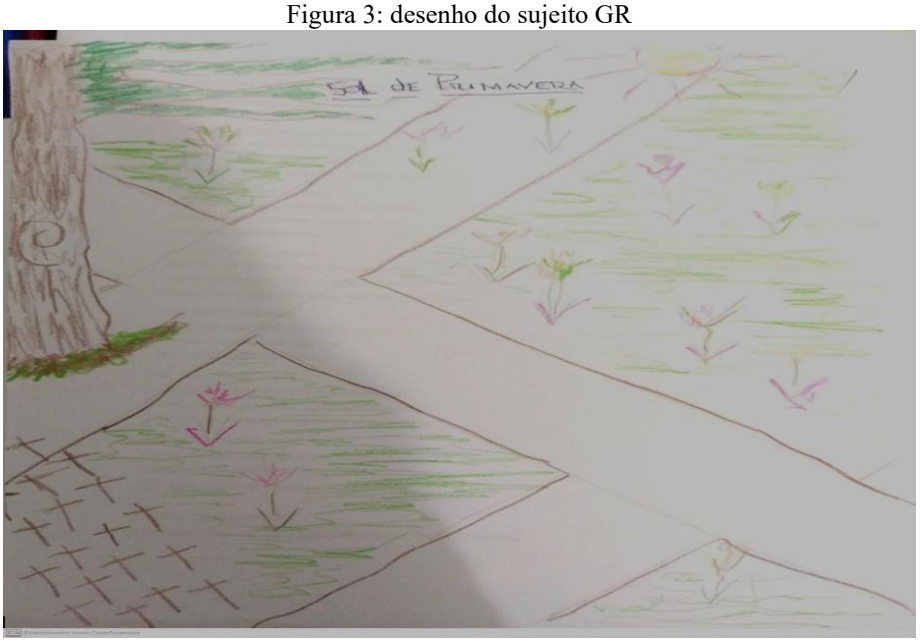
Fonte: elaboração própria

No dado acima, observa-se que, em resposta a primeira pergunta “Que mensagem a música transmite? ”, GR demonstra compreensão do que foi solicitado. Verifica-se que ele omite o ‘S’ da palavra ‘RENACER’, algo muito comum inclusive em sujeitos não afásicos, ou seja, erros ortográficos muitas vezes associados a pouca familiaridade com a escrita. Prosseguindo na escrita de GR, ainda na resposta a primeira pergunta, ele escreve “ (ESPENÇA) ” para representar a palavra ‘ESPERANÇA’. O sujeito omite parte da sílaba ran em “RA”. Dessa forma, observa-se que o sujeito leva para a escrita alterações de fala, como a produção instável do segmento linguístico alveolar. O interessante nesse dado é que GR percebe que omitiu as sílabas, verifica, e insere os parênteses como forma de corrigir, e, em seguida, ele escreve “ESPE A ço”, com rasura, continua a omitir a sílaba ‘RAN’ e, dessa vez, não registra a letra N também. Ele mescla entre os modelos de letra bastão e cursiva, faz pequenos espaçamentos entre as sílabas “ESPE”, a letra “A” e a sílaba “ço”, pode-se inferir uma possível soletração ou separação silábica. GR percebe novamente que não escreveu a palavra da maneira que almejava (ESPERANÇA) impaciente desiste e prossegue a leitura da quinta pergunta.

A quinta pergunta solicita que GR escolha dez palavras que ele mais gostou e escreva-as. GR escreve “CHORAMOS MUITO”; deixa um espaço na primeira linha e na próxima escreve “MUITOS, PERderam CAMINHO”; deixa outro espaço e na última linha escreve “CUSTA INVENTAR, NOVA CANÇÃO QUE VENHA” e, por fim, abaixo das linhas que tinha para responder o sujeito escreve a última palavra “TRA ER”. Percebe-se nessa escrita uma estrutura de textos poéticos, a estrofe. Cabe ressaltar que GR recebeu uma versão impressa com a letra da música grafada, porém em nenhum momento recorreu ao material para uma possível cópia. Ou seja, ele registrou a estrofe da música que mais gostou que apresenta doze palavras; GR vai além do que lhe é proposto e mantém preservado a estrutura textual do gênero literário em questão como demonstrado na organização da escrita (ponto final, vírgula e espaço nas linhas). Interessante refletir que a primeira frase “CHORAMOS MUITO” na versão original seria “JÁ CHORAMOS MUITO”, GR omite a primeira palavra “JÁ” ação que podemos considerar natural inclusive para não afásicos, não apresenta “erros” ortográficos e preserva o sentido; na segunda frase “MUITOS, PERderam CAMINHO” (MUITOS PERDERAM PELO CAMINHO) também omite uma palavra da versão original (PELO) mantém a escrita ortográfica padrão e o sentido da frase, destaca-se mais uma vez a mescla entre o formato de letra bastão e cursiva retomado uma ação que as crianças realizam nas primeiras práticas de escrita no processo de aquisição. E, por fim, analisamos a última palavra que GR escreveu ‘TRA ER’ (TRAZER) aqui o sujeito escreve entre as sílabas “TRA” e “E” algo parecido com a letra ‘S’ quando ele percebe que não corresponde à norma padrão ortográfica, verifica e rasura, ao fazer um rabisco em cima do possível “S”, esse fato também acontece anteriormente, na última tentativa de escrita da palavra ESPERANÇA em reposta da pergunta anterior da atividade proposta. GR estabelece a autocorreção, faz a rasura.

O próximo dado também é resultado da mesma sessão, GR representa agora através do desenho a sua compreensão sobre música “sol de primavera”, de Beto Guedes:

Figura 3: desenho do sujeito GR



Fonte: elaboração própria

Nesse desenho, GR explica que as flores e o verde representam a primavera e as cruzes mostram as mortes que aconteceram na época da Ditadura Militar; os caminhos são relacionados ao contexto da música a partir da maneira que o sujeito compreende. Para ele, apesar da Ditadura Militar assolar o Brasil em 1964, a música trata sobre a estação do ano Primavera que tem sol e flores. Analisando esse dado à luz da abordagem da ND, reafirma-se o compromisso com o sujeito e com as práticas de linguagem. No contexto, um fato marcante do nosso país, que, através da interpretação da música, o sujeito elaborou associações a partir das suas compreensões e de suas memórias como indivíduo que faz parte da sociedade em que está imerso na linguagem. Dessa forma, foi possível perceber que há uma troca mútua e colaborativa na interação entre o sujeito afásico GR e Ibb que possibilita a reconstrução da linguagem e a reintegração social estabelecidas também na atual conjuntura. Assim, o interlocutor qualificado desempenha o papel de intervir e, em parceria com o afásico, construir possibilidades de vivência e exercício com e sobre a linguagem.

10. Conclusões
11.

O objetivo deste trabalho foi apresentar resultados extraídos da pesquisa de Doutorado da investigadora Ibb, relacionada à temática afasia, avaliação e intervenção de linguagem. Verificamos através dos dados, como a afasia do sujeito GR alterou os mecanismos linguísticos em determinados níveis como no aspecto produtivo, no que se refere à produção da fala, consequência da lesão adquirida no Sistema Nervoso Central, em virtude dos dois acidentes vasculares cerebrais. Reforçamos a importância das pesquisas desenvolvidas no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística (LAPEN), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil, a partir do Espaço de convivência entre afásicos e não afásicos - ECOA, a eficácia da abordagem teórico-metodológica da Neurolinguística Discursiva (Coudry 1988) em interface com a Teoria

Histórico-Cultural (com os expoentes: Vigotsky e Luria) e a importância da linguagem na reorganização cortical. Foi possível perceber que, para além da observação participada, GR atua socialmente com a escrita, utilizando gêneros discursivos diversos, memórias pessoais e de épocas que o marcaram, conversas e discussões sobre temáticas cotidianas realizadas nos acompanhamentos individuais. Dessa forma, há intervenção de linguagem quando o sujeito é exposto a atividades que o favoreçam, sendo assim, a partir da emergência dos dados e das suas análises, conclui-se que a linguagem, em meio às instabilidades dos quadros afásicos, pode e deve ser considerada como reguladora do comportamento humano e que cada sujeito afásico utiliza estratégias discursivas quando está em interação dialógica e intervenção adequadas, e, assim, reorganiza a sua linguagem após a lesão cerebral, buscando estabelecer sentido em suas interações.

Referências

Coudry, Maria Irma H. 1988. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes.

Coudry, Maria Irma H. 1997. 10 anos de Neurolinguistica no IEL. *Cadernos de Linguagem*. 32; 9-23, jan. -jun.

Franchi, Carlos. 1977. Atividade constitutiva. *Revista Almanaque*, 5. *Brasiliense*, 9-27.

Luria, Alexander. R. 1977. Las Funciones Psiquicas Superiores y su organizacion cerebral in las Funciones Corticales Superiores del Hombre. 3-85. *Orbe*, La Habana.

Vygotski, Lev. 1979. *A formação social da mente*. José Cipolla Neto et al. (trad.). São Paulo, Livraria Martins Fontes.

Vygotski, Lev. 2003. *Semenovich. Pensamento e linguagem.* M. Resende (trad.), Antídoto: Lisboa.

Vygotski, Lev. Semenovich. 1963. Learning and mental development at school age (J. Simon, Trans.). In Brian Simon & Joan Simon (Eds.), *Educational psychology in the U.S.S.R.* 21-34. London: Routledge & Kegan Paul.

AGENTIVIDADE FEMININA NEGRA – LINGUA(GEM) A SERVIÇO DA DENÚNCIA SOCIAL

BLACK FEMALE AGENTIVITY – LANGUAGE AT THE SERVICE OF SOCIAL DENUNCIATION

Ana Maria Urquiza de Oliveira
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
urquizanasousa@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2024-1675

Resumo

Analisamos romances de mulheres negras de países colonizados – *Ponciá Vicêncio* da brasileira Conceição Evaristo, *Hibisco roxo* da nigeriana Chimamanda Adichie e *Niketche – uma história de poligamia* da moçambicana Paulina Chiziane – a fim de observar o lugar de agentividade destas mulheres negras na sociedade através da escrita de seus romances. Questionamos se elas têm o direito de fala ou tomam este lugar de fala que lhes é negado (Ribeiro, 2017). Verificamos como a escrita de mulheres negras funciona como um marcador de estilo e de identidade negra com o intuito de reivindicar o lugar legitimado de produção de literatura da mulher negra por ela mesma. Utilizamos categorias como disseminação do saber (Foucault, 2008), Literatura (Candido, 1995), autoria feminina (Oyěwùmíen, 2021), gênero do discurso e estilo (Bakhtin, 2003); lugar de fala (Ribeiro, 2017) e descolonização do conhecimento (Kilomba, 2022). O percurso teóricometodológico é o da análise do discurso (Orlandi, 2009). Os romances descoloniais apresentam um número considerável de personagens mulheres negras ativas na causa e subversivas aos ditames impostos pela hegemonia e reivindicam o lugar de fala para recusar interpretações e imposições históricas, sociais e culturais incorporadas pela história única (Silva, 2011). As vozes femininas dos romances apresentam uma insatisfação da mulher quanto ao seu papel na sociedade e se intensificam pela consciência crítica feminina, que questiona a ideologia patriarcal, principalmente no que diz respeito à produção e disseminação de saberes na sociedade (hooks, 2021, Spivak, 2015).

Palavras-chave: Literatura negra; estilo dissidente; romance descolonial.

Abstract

We analyzed novels by black women from colonized countries – Ponciá Vicêncio by the Brazilian Conceição Evaristo, Purple Hibiscus by the Nigerian Chimamanda Adichie and Niketche – a polygamy story by the Mozambican Paulina Chiziane – in order to observe the place of agentivity of these black women in society through the writing of their novels. We question whether they have the right to speak or take this place of speech that is denied to them (Ribeiro, 2017). We verified how the writing of black women works as a marker of style and black identity in order to claim the legitimized place of production of black women's literature by themselves. We used categories such as dissemination of knowledge (Foucault, 2008), Literature (Candido, 1995), female authorship (Oyěwùmíen, 2021), genre of discourse and style (Bakhtin, 2003); place of speech (Ribeiro, 2017) and decolonization of knowledge (Kilomba, 2022). The theoretical-methodological path is that of discourse analysis (Orlandi, 2009). The decolonial novels present a considerable number of black women characters active in the cause and subversive to the dictates imposed by hegemony and claim the place of speech to refuse historical, social and cultural interpretations and impositions incorporated by the single history (Silva, 2011). The female voices in the novels present a dissatisfaction of women regarding their role in society and are intensified by the critical female consciousness, which questions patriarchal ideology,

especially with regard to the production and dissemination of knowledge in society (hooks, 2021, Spivak, 2015).

Keywords: Black literature; dissident style; decolonial novel.

1. Introdução

Nem é difícil perceber que nas sociedades brasileira, moçambicana e nigeriana, a base econômica do patriarcado ainda vigente em pleno século XXI consiste na discriminação salarial das mulheres, na segregação ocupacional e no controle de importantes papéis econômicos, sociais ou políticos. Ao lado das classes sociais e do racismo, o patriarcado sustenta a manutenção da objetificação da mulher negra. O que acabamos de afirmar é perceptível de forma explícita nos romances analisados demonstrando dessa maneira o objetivo da escrita destas obras com caráter de denúncia. É exatamente isto o que propomos e temos então ido ao encontro da ideia de Evaristo, Adichie e Chiziane e também de muitas outras mulheres que nos servem aqui de suporte acadêmico. Ora, o espaço ocupado hoje na literatura foi uma conquista do grupo social negro. Uma conquista de luta de seus ancestrais. Faz-se necessário dar a conhecer as escritoras dos três romances analisados. A mulher negra brasileira Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, em janeiro de 1946 onde viveu grande parte de sua vida. Filha de lavadeira, aos 7 anos foi morar com a tia também lavadeira a fim de que a mãe ficasse com "uma boca a menos para alimentar" (Evaristo, 2009). Desde menina – nas palavras dela mesma – foi "cuidar do corpo do outro". Paulina Chiziane, mulher negra moçambicana, nasceu em junho de 1955 na cidade de Monjacaze, na Província de Gaza, e cresceu nos subúrbios de Maputo, em Moçambique. Fez parte de uma família protestante, mas nunca foi batizada. Seu pai, um alfaiate e anticolonialista, exigia que, em casa, se falasse apenas chope, seu idioma de origem. Sua mãe foi uma camponesa. Estudou numa escola primária católica e, depois, em escolas secundárias, onde teve mais contato com valores ocidentais e desenvolveu seu conhecimento da língua portuguesa. A mulher negra Chimamanda Adichie nasceu em setembro de 1977 na cidade de Enugu, Nigéria. Uma das maiores vozes da literatura africana com obras traduzidas para mais de trinta idiomas. Sua mãe foi a primeira mulher a se registrar na Universidade da Nigéria. James, seu pai, trabalhou na Universidade da Nigéria como professor de Estatística e criou a sua família em Nsukka. Lá, Chimamanda entrou para o curso de Medicina onde esteve durante um ano e meio (Fuks 2019).

A convergência entre as autoras acontece em várias situações, haja vista a seleção de seus textos para compor o *corpus*. Elas são ativas no movimento anti-hegemônico e relacionam a história de seus países e suas dominações e a luta de resistência de seus semelhantes à opressão estrangeira e, desse modo, falam de suas dores particulares de mulheres negras e das dores de seus países e/ou de todo um continente.

Partindo dessa premissa, a análise das obras busca demonstrar de que modo a seleção dos usos linguísticos faz a construção do estilo na produção do texto literário por mulheres negras de modo a contribuir para o campo dos estudos linguístico-discursivos e ideológicos na produção de literatura produzida por mulheres negras de países

colonizados. Essa constatação tem base no fato de que há nesses escritos o *locus* do apagamento, do colonialismo, da depreciação de corpos negros e do discurso antirracista. As autoras são resistentes ativas às injustiças sociais, ao silenciamento de suas representatividades e não se calam diante das injustiças da sociedade dominante. A luta contra o silenciamento, através da linguagem das minorias, reflete a luta contra o racismo, pois pessoas negras ao longo da história destes três países não podem exercer o direito de ocupar espaços de produção e circulação de conhecimentos – *locus* ocupado pela hegemonia.

2. Os efeitos de sentido produzidos no/para o leitor

Para a AD, conforme Orlandi (1999), os efeitos de sentidos possuem uma característica bilateral quanto à pretensão e à produção. Por um lado, os efeitos que o sujeito comunicante pretende e busca produzir junto ao sujeito destinatário por ele suposto e construído de modo ideal – os chamados efeitos pretendidos – e, por outro lado, aqueles que o sujeito interpretante reconhece efetivamente, construindo-os e reconstruindo-os ao seu modo – os chamados efeitos produzidos.

Nessa linha de pensamento, lembramos que não existe discurso neutro, todo discurso é ideológico. É de nosso interesse observar nesse momento como as autoras se utilizam de seus discursos para produzir efeitos ideológicos em seus leitores. Quais recursos linguísticos e ideológicos são selecionados tendo como base o campo discursivo e a temática de seus discursos, pois "é sob uma maior ou menor influência do destinatário e da sua presumida resposta que o locutor seleciona todos os recursos linguísticos de que necessita" (Bakhtin 2003: 327).

Para analisarmos o estilo das autoras, temos Bakhtin (2003) como referência e buscamos refletir sobre as perguntas que o autor coloca, pois para ele, é disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado: a quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? O autor assevera que a forma composicional encontra-se no nível da organização textual, dessa forma, traremos em miúdos a organização dos recursos linguísticos nos discursos das autoras, a saber, o estilo e o léxico.

2.1. *Hibisco roxo* de Chimamanda Adichie

A obra é destinada a leitores diversos – como disse a própria autora "escrevo sobre mulheres para pessoas" –, todavia, parece ter como leitor ideal a mulher negra que ocupa os lugares sociais apagados. Ao ser questionada sobre o público para o qual escreve, a nigeriana é categórica ao afirmar

> Sou considerada muito polêmica na Nigéria por falar de feminismo como sobre a guerra em meio sol amarelo. Acho que meus posicionamentos nem são tão extraordinários assim. Eu digo que homens e mulheres são iguais, digo que o casamento não é um prêmio para as mulheres. Essas coisas não deveriam ser polêmicas... acho que a maior polêmica é o silenciamento das mulheres, ainda existe uma necessidade de silenciar as mulheres...

> muitas jovens ao me verem falando de problemas que importam para elas criam coragem para também falar dessas questões (Adichie 2021).

Chimamanda conclama em sua obra mulheres negras engajadas nas lutas sociais em prol do povo negro, da causa negra e que militam socialmente por meio de movimentos antirracistas e descoloniais. De acordo com Bakhtin (2003: 299), "a obra visa a resposta do outro (dos outros), uma compreensão responsiva ativa, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica". O objetivo de exercer influência sobre o leitor é forte na nigeriana, haja vista seu caráter de militante. A autora coloca suas personagens mulheres negras num outro lugar social, isto é, estas mulheres que não podem falar em seu país por imposição da religião e da cultura patriarcal, têm no romance a oportunidade de fala. A protagonista Kambili, adolescente que não sabe se posicionar por ser silenciada pelo pai, ao final do romance, após passar pelo processo de mudança através do convívio com a tia Ifeoma e os primos, percebe que era vítima da crueldade do pai machista e só então aprende sobre a religião e a cultura tradicionais que seu avô defende e que também são importantes. O fato de a autora colocar temas interessantes para a sociedade negra na boca de adolescentes de 14 e 15 anos é uma marca de resistência com objetivo de influenciar a sociedade leitora de sua obra a despertar para a luta contra o racismo e o patriarcado.

A posição que assume a personagem de Hibisco roxo, Ifeoma, permite-nos inferir que a autora tem como leitor ideal mulheres negras docentes universitárias, pesquisadoras, militantes de outras profissões; já Amaka, sua filha, faz-nos lembrar os estudantes do ensino médio a um passo da universidade. É uma menina negra que abraça sua cultura, religião e busca o direito de que seja utilizada em seu país, ela não é como a grande maioria de meninas de sua idade que seguem os padrões da sociedade lendo e ouvindo produções culturais americanas. Tia Ifeoma sendo professora universitária da Universidade da Nigéria luta para que a literatura nigeriana e africana seja estudada e valorada na universidade e pontua que em sua formação a universidade era formada por docentes brancos.

2.2. *Ponciá Vicêncio* de Conceição Evaristo

A obra é destinada a um público diversificado, todavia, parece ter como leitor ideal a mulher negra que ocupa os lugares sociais apagados. No entanto, a narrativa convida toda e qualquer pessoa que se digna a ver o outro como seu semelhante no que concerne ao humano. Aqueles que prezam pela igualdade de direitos sociais, que lutam para que as injustiças sociais sejam rompidas, são, indubitavelmente, leitores ideais não só do romance, mas de toda a obra da brasileira.

A posição da protagonista Ponciá remete-nos ao lugar da mulher negra hoje, a doméstica, a que vive de subempregos, mas que se reconhece injustiçada e tem ensejo de mudança por meio da luta, através da educação. O lugar social que almeja o irmão da protagonista, o da lei, mostra a vontade do marginalizado socialmente e oprimido social pela cor, de ocupar o lugar do opressor (Freire 1978). Luandi quer mandar, deseja sair do

lugar de oprimido – aquele que não decide sobre sua vida, sobre seu corpo, sobre sua voz. No entanto, o trabalho que consegue na delegacia é o de faxineiro – aquele destinado ao negro pelo Estado de exceção (Mbembe 2016). Ao conseguir o posto de soldado, percebe-se sozinho, sem os seus e se reconhece fora de lugar. Decide então negar o lugar do opressor abdicando da função de soldado e reassume o lugar de oprimido defendendo uma causa maior, a ancestralidade, o sangue negro, a honra de seu povo.

A obra demarca o lugar social do apagamento dado pelo Estado ao negro – os baixos salários, a moradia nas favelas, a morte precoce, dentre outros fatores. A protagonista Ponciá sai de sua comunidade para ir à cidade em busca de melhores condições de vida, mas o que encontra é o trabalho de doméstica e vive num barraco na favela, o namorado vive nas mesmas condições de miséria. Não há uma mudança de lugar social para ela, no entanto, há a resistência e a luta contra à posição de escravizada e objetificada. Evaristo dá voz aos que não a tem, busca transformar em sujeitos enunciadores aqueles que notadamente aparecem nas narrativas canônicas sempre no segundo plano (Gonzales 1982). É nesse movimento ideológico que constrói o seu estilo deixando ao leitor o convite à luta contra a opressão causada pelo liberalismo e a política da morte.

2.3. *Niketche*: *uma história de poligamia* de Paulina Chiziane

A obra é destinada a leitores diversos, pois, embora apresente temática da mulher negra, aborda outros temas que são de interesse de pessoas antirracistas e que prezam pela igualdade de direitos entre os cidadãos e as cidadãs. Todavia, parece ter como leitor ideal a mulher negra que ocupa os lugares sociais apagados. A própria autora sustenta que escreve como mulher e para a mulher. Dada a condição social de subalternidade da mulher moçambicana, condição esta que advém de religiões dos colonizadores, tanto o cristianismo quanto o islamismo colocam a mulher como sujeita ao pai e ao marido. As religiões predominantes no país africano são o Cristianismo (40%) e o Islamismo (50%), as restantes (10%) representam outras religiões indígenas praticadas de acordo com cada etnia. O Cristianismo, predominante na região Sul do país, foi considerado uma religião superior por ter sido uma herança da colonização britânica entre os séculos XIX e XX. A religião Islâmica foi imposta forçosamente pelos povos da África do Norte, que se mostraram resolutos em escravizar todos aqueles que não se sujeitassem ao islão, embora muitos tenham camuflado suas religiões nas impostas pela camada dominante, para não perderem suas raízes (Andrade 2017).

Ao afirmar que a obra *predetermina as posições responsivas do outro* nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural por ser a obra um elo na cadeia da comunicação verbal, Bakhtin (2003: 300) nos dá segurança para afirmar que a autora aqui estudada, de certo modo, tem um leitor projetado, bem como resultados da leitura projetados tendo a esfera cultural como o elo que liga a comunicação verbal concreta que acontece entre autor e leitor no movimento de produção e leitura da obra. O contexto de vida da autora e a temática que defende em seu romance predeterminam os leitores esperados – um racista não terá interesse em ler obras de uma mulher negra, evidentemente. Por outro lado, não apenas as mulheres negras terão o desejo de conhecer tais obras, mas também mulheres não negras, homens negros e não

negros que sejam contra o racismo e a discriminação. Em relação às posições responsivas do outro (Bakhtin 2003), dizemos que o leitor é influenciado pelo que a obra traz como tema e, portanto, seu posicionamento responsivo ativo tende a ser condicionado pelo que leu.

Como acabamos de ver, o leitor é influenciado pelo campo ideológico apresentado na obra, desse modo, tratamos agora sobre o discurso dissidente – utilizado pelas autoras. O estilo de Conceição, Paulina e Chiziane caracterizam o discurso dissidente – aquele que é revertido de denúncia social às injustiças sociais praticadas contra a mulher negra. Essa marca é presente nas personagens mulheres negras nos três romances. Seus posicionamentos, os espaços que ocupam e o léxico de seus discursos mostram a necessidade de

> observar — a partir da representação ficcional — de que forma a estrutura social surge problematizada, passa a ser um percurso fundamental para a compreensão das questões históricas que vão se apresentando ao longo da leitura também a partir da vida das personagens ali entrincheiradas (Silva 2011: 5).

Nessa perspectiva, a observação da caracterização das personagens nos romances analisados nos faz pensar na efetivação do sujeito de direito na sociedade diante da vulnerabilidade de alguns grupos nas relações interpessoais com grupos diferentes e fortalecidos. Sendo os discursos representativos da relação colonizador/colonizado, as personagens vão agir segundo tais posturas sociais impostas pelo dominador. Há nestes grupos, aqueles sujeitos que se veem dignos de seus direitos (Ifeoma em *Hibisco roxo*) e fortalecem os demais a se reconhecerem sujeitos de direito (estudantes e mulheres negras em *Hibisco roxo*).

A protagonista Rami em *Niketche*, embora tardiamente, exerce a função de fortalecer as mulheres de seu país por meio do posicionamento de luta contra a objetificação da mulher imposta pelo europeu. Rami deixa o lugar de objeto e assume o de sujeito (hooks, 2021) ao decidir ajudar as mulheres amantes de seu marido – tão submissas ao machismo quanto ela mesma. Deixa Tony numa situação de constrangimento social ao desmascará-lo numa festa diante dos filhos, das amantes e da elite social ao expor sua postura de polígamo cristão. Em *Ponciá Vicêncio*, a protagonista Ponciá se reconhece digna de seus direitos negados socialmente, tenta fortalecer os demais, o que lhe falta são oportunidades, as condições sociais de vida que a população afro-brasileira vive são as da negação. Embora lute como o irmão em prol de uma mudança de vida, não têm nenhuma possibilidade de melhoria de vida, dadas as condições de apagamento que a sociedade racista lhes impõe. Tal apagamento é fruto da política do liberalismo onde o indivíduo é apenas um esboço de homem e o direito é uma instituição da manutenção da ordem, é fundamental para manter grupos em marginalidade (Bobbio, 2004). A própria linguagem do direito é padronizada, elitizada e discrimina (Bagno, 1999), já que as minorias não têm acesso à compreensão das leis.

A relação entre as três obras é um ponto de partida para a reflexão sobre a legitimidade de mulheres negras falarem/escreverem sobre suas cultura, religião e campo ideológico. Suas personagens mulheres negras falam sobre como são feitas as leis, por quem e para quem. Nesse sentido, a escrita destas autoras negras oferece risco à classe

dominante, pois são mulheres negras que pensam, agem, atuam, apesar de serem animalizadas pelo Estado.

3. Enfrentamento e resistência – donas da voz e do corpo

A tomada de voz das mulheres negras é o enfrentamento ao poderio de uma elite que domina a cultura hegemônica por séculos. O estilo representado pelo léxico da resistência e da luta por espaço e por lugar de voz é determinado pelo sentido e pelo objetivo de luta das mulheres negras. O discurso das autoras é direcionado à camada da sociedade que discrimina e oprime a população negra, especificamente a mulher negra, que fecha as portas das universidades à propagação da cultura negra, apaga a história do povo negro. A análise bakhtiniana nos permite observar que as autoras têm conhecimento cultural a respeito do que escrevem, bem como das pessoas para as quais escrevem:

> Enquanto falo, sempre levo em conta o fundo aperceptivo sobre o qual minha fala será recebida pelo destinatário: o grau de informação que ele tem da situação, seus conhecimentos especializados na área de determinada comunicação cultural, suas opiniões e suas convicções, seus preconceitos (de meu ponto de vista), suas simpatias e antipatias, etc. (Bakhtin 2003: 322).

Aqui queremos dizer que tanto o estilo como o léxico das autoras são ímpares no sentido de que tão somente elas, mulheres negras que vivenciam na pele (numa analogia ao que diz Freire sobre o peso da palavra *favela* para o favelado) a opressão dos efeitos da colonização e do racismo. A dificuldade que Adichie enfrenta para escrever em seu país um discurso de resistência, contra-hegemônico, é medida por muitos, todavia, apenas ela mesma, no seu lugar de mulher negra nigeriana, sente os efeitos da dor que o eurocentrismo proporciona. Chiziane e Evaristo vivenciam maiores dificuldades, pois são de origem pobre. Vivenciaram a fome. Ninguém que não passou fome efetivamente é capaz de supor a dor que o faminto sente.

Estas mulheres negras trazem em seus discursos uma voz própria característica dos processos de resistência (Silva 2011). Esta voz própria é marcada por elas mesmas como autoras e também é marcada nas personagens mulheres negras que ocupam papéis sociais de tomada de voz (Kilomba 2021; Ribeiro, 2017). Em *Hibisco roxo*, há um objetivo claro e notório da autora em trazer sua personagem mulher negra como professora do Instituto de Estudos Africanos, a saber, defender a ocupação maior de mulheres negras nestes lugares ditos privilegiados a fim de propagarem seus conhecimentos através de suas linguagem e cultura.

O posicionamento político-ideológico da professora negra Ifeoma está destacado no léxico: quando vamos *protestar*?... (235); a Universidade, estão *mandando nossa mãe calar a boca.* – disse Amaka. (236); e o *trabalho dela vai ser reconhecido nos Estados Unidos*, sem essa politicagem boba. – disse Obiora (236); Você sabe há quanto tempo eles não a promovem? – retrucou Obiora. *Ela já devia ter virado professora sênior há muitos anos* (236); pelo menos 500 pessoas no *protesto... – Fora, administrador! Fora, chefe de estado!* (240); os *protestos dos alunos* eram comuns fazia alguns anos (241); grupos de estudantes radicais que *organizavam os protestos* (243); Cantor preferido de Amaka: *Fela*

Kuti, ou simplesmente Fela, foi um multi-instrumentista nigeriano, músico e compositor, pioneiro do gênero musical *Afrobeat, ativista político e dos direitos humanos.*

A nigeriana enfatiza em sua obra a resistência à língua e à religião do colonizador, caracterizando um léxico descolonial transatlântico, demonstrando que apesar da tirania do colonizador, a resistência do mais fraco não deixou de existir com o intuito de defender a tradição de seu povo, de seus antepassados, a sua identidade. Enfatizamos que a seleção lexical já é um posicionamento político e nas palavras de Bakhitn (2003: 286), um ato estilístico – "mesmo a seleção que o locutor/escritor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico".

O *Igbo,* língua nigeriana falada em Nnsuka, cidade de Ifeoma (p. 22), é um dialeto que é preservado, a duras penas, pelo povo resistente. O avô de Kambili é o personagem que representa a luta contra a aceitação do que é imposto pelo colonizador. Papa-Nnukwu rejeita tudo que é imposto pela Grã-Betanha e propaga a sua tradição por onde passa. Ifeoma sobre Papa-Nnukwu: "pois seu dialeto era muito antigo; suas palavras não tinham as *inflexões anglicizadas* das nossas" (73); e Papa-Nnukwu sobre a imposição da religião católica aos africanos: "ensinaram sua religião a elas" (93).

Amaka, adolescente neta de Papa-Nukwu, aprendia com o avô e com a mãe Ifeoma a valorizar, respeitar e defender suas tradições. Ouvia música nacional, lia a literatura nacional e não aceitava a imposição de algumas regras do catolicismo como ter um nome inglês após o ritual da crisma: "não queria o nome de *crisma* porque era nome inglês" (255). A menina questiona por que os nigerianos tendem a abraçar a cultura, a língua e a religião estrangeira em detrimento da nacional. O espírito questionador e feminista de Amaka causa receio no padre Amadi. Ifeoma questiona a postura submissa do povo nigeriano e reivindica a necessidade de valorização da cultura, língua e religião nacional – representativa da origem de seu povo de forma a propagar a tradição de seus ancestrais.

Chiziane não se cala diante de discursos racistas e preconceituosos de pessoas brancas acostumadas a ter o controle da produção de literatura, a hegemonia europeia ao tachar seus textos de meros relatos de vida. Antes, ela ocupa lugares em universidades no mundo afora compartilhando suas ideias através de palestras e aulas, bem como por meio de seus vários livros publicados. A moçambicana tem como marca a resistência a este discurso branco europeu hegemônico. Alguns casos do léxico descolonial na obra: Fala de cultura, aculturação, inculturação, *miscigenação*, idiossincrasia, cosmogonia, concomitância, *renascença negra*, e um monte de palavrões que ninguém entende (83); Por acaso *temos direito à palavra*? E por mais que a tivéssemos, de que valeria? *Voz de mulher serve para embalar as crianças ao anoitecer. Palavra de mulher não merece crédito* (118); *Será que não tenho o direito de ser ouvida pelo menos uma vez na vida*? Estou cansada de ser mulher. De suportar cada capricho. Ser estrangeira na minha própria casa. Estou cansada de ser sombra (152); *Se tivéssemos estudado mais*, teríamos uma sorte diferente. *Poderíamos ter a liberdade de escolher entre o amor e a carreira*. (233); Eu olhava para as pobres adolescentes caminhando de olhos fechados nas armadilhas do mundo. É assim que os homens nos querem: *cegas, ignorantes, medrosas, tímidas* (235); Falamos dos casamentos modernos e dos casamentos antigos. Das *correntes feministas que modificam a face da terra.* Falamos dos divórcios que sobem em flecha (237).

A moçambicana defende a resistência à opressão da mulher como objeto do homem e da sociedade; Evaristo muda de espaço social através da educação e transmite seus ideais anticoloniais e antirracistas com sua vasta obra. Saindo da periferia mineira, tendo a leitura como referência de vida desde a infância, Evaristo faz graduação e pós-graduação no Rio de Janeiro sendo exemplo prático de que o lugar de fala da mulher negra não é dado, é tomado e a luta é árdua e longa. Em *Ponciá Vicênci*: há o léxico descolonial: estava cansada de tudo ali. De *trabalhar o barro com a mãe*, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver a terra dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhado nas terras dos senhores, e, depois, a maior parte das colheitas serem entregues aos *coronéis. Cansada da luta insana*, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer *cada dia mais pobres*, enquanto alguns conseguiam enriquecer todos os dias (30); tinha 19 anos *haveria sim de traçar o seu caminho* (31); do medo de recuar, *do desespero por não querer ficar ali repetindo a história dos seus* (34). O léxico da resistência à escravidão conduz o leitor a uma reflexão de luta do povo negro contra a opressão fazendo-se justa, digna e necessária.

As obras das autoras defendem a ideia de uma opressão cultural e linguística sofrida por estes países por séculos, imposta e recolocada em vários momentos da história, por diferentes sujeitos e contextos (Hooks 2021). Kilomba (2016: 22) alerta sobre a importância da resistência: "sobre uma fome coletiva de ganhar a voz, escrever e recuperar nossa história escondida".

A discussão a respeito da imposição da língua e da religião do colonizador requer uma posição ativa contra a estrutura violenta e corrompida desse modelo opressor que perdura por séculos oprimindo e massacrando vidas. Tal modelo é tão forte e se perpetua por tanto tempo que a sociedade vai negando o autoritarismo, a hierarquia que valoriza a hegemonia e oprime o diferente.

4. Considerações finais

Temos visto uma produção de literatura negra de resistência e a caracterização de denúncia nos romances. Chiziane traz as múltiplas vozes de resgate sociológico e histórico cultural que contribui para a construção das identidades de suas personagens mulheres negras. Nessa identificação, há a subversão dos conhecimentos ocidentais europeus e a deturpação do cânone euroupeu-ocidental através da tomada de voz da/e pela mulher negra com intuito de dizer de seu mundo, sua cultura, sua linguagem, sua existência (Hooks 2013). A crítica feita por hooks à hegemonia europeia no mundo, principalmente no continente africano, lugar, espaço geográfico, onde as duas maiores religiões do mundo o apontam como berço da humanidade, aponta a invasão europeia como destruidora das tradições africanas ao impor uma história nova e fajuta descaracterizando o valor cultural dos africanos.

Os romances das autoras possibilitam a ação responsiva ativa bakhtiniana, os discursos são escritos pensando em leitoras que terão posturas e posicionamentos críticos em relação à temática problematizada. As autoras convidam os leitores e as leitoras a tomarem posição, a se perceberem objetos e por meio da reflexão e da luta, tornarem-se

sujeito(a)s (Hooks 2021). Os discursos das autoras são discursos dissidentes cujo foco é a crítica à falta de espaço/lugar para a produção/disseminação de culturas diferentes daquela que representa a classe dominante.

Referências

Adichie, Chimamanda Ngozi. 2021. *Hibisco roxo*. Trans. Júlia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras.

Andrade, Maria Goretti L. 2017. *Perfil cultural da Nigéria*. Lisbon: Instituto Universitário de Lisboa MA thesis.

Bagno, Marcos. 1999. *Preconceito linguístico*. São Paulo: Loyola.

Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bobbio, Norberto. 2004. A era dos direitos. In Norberto Bobbio, *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier.

Candido, Antonio. 1995. O direito à literatura. In Antonio Candido, *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades.

Chiziane, Paulina. 2021. *Niketche: Uma história de poligamia*. São Paulo: Companhia das Letras.

Coelho, O. F. S. & Eduardo Souza. 2022. Macedo Soares, Amélia Mingas e a historiografia linguística transatlântica. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 64. 1–16. https://doi.org/10.20396/cel.v64i00.8668269

Evaristo, Conceição. 2017. *Ponciá Vicêncio*. Rio de Janeiro: Pallas.

Foucault, Michel. 2008. *A arqueologia do saber*. Trans. Luiz Felipe Barreta Neves. 7th edn., 3rd reimpr. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freire, Paulo. 1978. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Fuks, Rogério. 2019. Biografia de Chimamanda Ngozi Adichie. *E-biografias*. https://www.ebiografia.com/chimamanda_ngozi_adichie (13 Janeiro, 2023).

Gonzalez, Lélia. 1984. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Ciências Sociais Hoje*. ANPOCS. 223–244.

Hooks, Bell. 2013. *Ensinando a transgredir*. São Paulo: Martins Fontes.

Hooks, Bell. 2021. *Erguer a voz: Pensar como feminista, pensar como negra*. Trans. Cátia Bocaiuva M. 1st reimpr. São Paulo: Elefante.

Joas, Hans. 2012. Generalização de valores: A Declaração Universal dos Direitos Humanos e a pluralidade de culturas. In Hans Joas, *A sacralidade da pessoa: Nova genealogia dos direitos humanos*, 247–276. São Paulo: Editora da UNESP.

Kilomba, Grada. 2016. Descolonizando o conhecimento. São Paulo: Geledés. www.geledes.org.br (13 Novembro, 2022).

Mbembe, Achille. 2014. *Crítica da razão negra*. Trans. Marta Lança. Lisbon: Antígona.

Mbembe, Achille. 2016. *Necropolítica*. São Paulo: N–1 Edições.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2009. *Análise de discurso: Princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Ribeiro, Djamila. 2017. *O que é: Lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento.

Silva, R. V. 2011. Apontamentos do materialismo para uma abordagem crítica das relações entre literatura e história nos países africanos de língua portuguesa. *Revista Crioula (USP)*. 1–14.

Spivak, Gayatri Chakravorty. 2015. *Pode o subalterno falar?* Trans. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa & André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: UFMG.

Zapater, Marta C. 2017. *A constituição do sujeito de direito "mulher" no Direito Internacional dos Direitos Humanos*. São Paulo: Universidade de São Paulo PhD dissertation.

ALÉM DO TEXTO ESCRITO: ANÁLISE MULTIMODAL DO MATERIAL DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES EM EAD

BEYOND WRITTEN TEXT: A MULTIMODAL ANALYSIS OF TEACHER TRAINING MATERIAL IN DISTANCE EDUCATION

Hevanna Lima Arce
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Brasil
arcehevanna@gmail.com
ORCID: 0009-0003-0603-0198

Neiva Maria Machado Soares
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, Brasil
nrebelo@uea.edu.br
ORCID: 0000-0001-6642-505

Resumo

Este trabalho objetiva realizar uma análise multimodal do material do curso de formação a distância para professores do Amazonas: *Incentivando o Protagonismo Juvenil*. A pesquisa explora a multimodalidade desse material e se fundamenta na Gramática do Design Visual (GDV) (Kress & van Leeuwen, 2006) e a Linguística Sistêmico Funcional (LSF) (Halliday, 2004 [1978]; Halliday, 2013; Halliday & Kress, 1976; Halliday e Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004). A análise se baseia na Semiótica Social (Kress, 2010), na abordagem multimodal (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006) e nas contribuições de Kress (2010) sobre multimodalidade. A formação de professores, essencial para o desenvolvimento e a qualificação profissional, torna necessário examinar os significados que esses materiais podem produzir. É importante considerar tanto os textos quanto as características visuais presentes, uma vez que estes têm um impacto direto no aprendizado e na experiência do cursista. A pesquisa adota uma metodologia qualitativa e descritiva, com o *corpus* composto pelo material do curso, oferecido na plataforma Moodle. Este contexto destaca a importância do multiletramento digital, que envolve a capacidade de trabalhar criticamente com diferentes tecnologias e mídias digitais. A análise será realizada com base nas categorias do Significado Interativo da GDV (*contato, distância social* e *atitude*), que contribuem para a compreensão das interpretações geradas pelo design e pelas imagens presentes no material do curso. Se busca perceber como a multimodalidade influencia a experiência do cursista, já que essas abordagens (GDV e LSF) oferecem ferramentas teóricas e analíticas para entender como diferentes modos semióticos são usados na comunicação.
Como resultado, a análise buscou compreender como a multimodalidade é utilizada para engajar os cursistas e tornar o curso mais atraente. Porém, ainda há muito a ser explorado, e a multimodalidade tem o potencial de enriquecer esses materiais, sendo fundamental que seja mais explorada na formação dos professores.

Palavras-chave: multimodalidade; multiletramento; formação de professores; educação a distância.

Abstract

This study aims to conduct a multimodal analysis of the training course material for distance education teachers in Amazonas: *Encouraging Youth Protagonism*. The research explores the multimodality of this material and is based on Visual Design Grammar (VDG) (Kress & van

Leeuwen, 2006) and Systemic Functional Linguistics (SFL) (Halliday, 2004 [1978]; Halliday, 2013; Halliday & Kress, 1976; Halliday & Hasan, 1989; Halliday & Matthiessen, 2004). The analysis is grounded in Social Semiotics (Kress, 2010), the multimodal approach (Kress, 2010; Kress & van Leeuwen, 2006), and Kress's (2010) contributions on multimodality. Teacher training, essential for professional development and qualification, makes it necessary to examine the meanings that these materials can produce. It is important to consider both textual and visual features, as they have a direct impact on learning and the participant's experience. The research adopts a qualitative and descriptive methodology, with the corpus consisting of course materials provided on the Moodle platform. This context highlights the importance of digital multiliteracies, which involve the ability to critically engage with different technologies and digital media. The analysis will be based on the Interactive Meaning categories of VDG (contact, social distance, and attitude), which contribute to understanding the interpretations generated by the design and images present in the course materials. The study seeks to understand how multimodality influences the participant's experience, as these approaches (VDG and SFL) offer theoretical and analytical tools to comprehend how different semiotic modes are used in communication. As a result, the analysis aimed to understand how multimodality is used to engage participants and make the course more appealing. However, much remains to be explored, and multimodality has the potential to enrich these materials, making it essential to be further developed in teacher training.

Keywords: multimodality; multiliteracies; teacher training; distance education.

1. Introdução

No panorama educacional contemporâneo, as tecnologias digitais estão transformando as práticas de ensino e aprendizado, abrindo caminhos para novas formas de interação e construção de conhecimento. Nesse contexto, a formação docente também se adapta, buscando estratégias inovadoras para capacitar educadores, especialmente em regiões que enfrentam desafios geográficos e estruturais, como o Amazonas. Nesse cenário, a educação a distância (EaD) se destaca como uma alternativa para tentar superar esses entraves, promovendo formação continuada e desenvolvimento profissional de maneira acessível e inclusiva, na medida do possível. Apesar das dificuldades persistentes com conectividade em áreas como o Amazonas, é essencial continuar buscando soluções para superar esses obstáculos.

Pierre Lévy (2010), em suas reflexões sobre cibercultura, destaca o potencial das redes digitais em criar novas formas de aprendizado e interação, fortalecendo uma dinâmica educacional colaborativa e participativa. Essa abordagem é crucial para os dias atuais, contribuindo para atenuar as barreiras de tempo e espaço. Assim, a EaD e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) emergem como ferramentas estratégicas para atender às demandas educacionais.

O cenário amazônico oferece uma perspectiva singular sobre os desafios e possibilidades da educação na região. Essa pesquisa busca contribuir com a produção acadêmica, promovendo discussões sobre o aprimoramento dos programas de formação de professores a distância e favorecendo uma educação mais inclusiva e efetiva.

Ancorado nos pressupostos teóricos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e da Gramática do Design Visual (GDV), este estudo investiga como a multimodalidade pode impactar o engajamento dos cursistas e enriquecer as práticas pedagógicas. Ele visa preencher lacunas na análise de materiais educacionais multimodais e oferecer

percepções sobre a dinâmica visual em ambientes virtuais de aprendizagem. A relevância do trabalho se manifesta tanto em sua aplicação prática quanto em seu compromisso com o desenvolvimento de práticas educativas mais críticas e reflexivas. Além disso, o estudo se propõe a aprimorar materiais pedagógicos, ampliando seu impacto na formação docente e, consequentemente, na qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

No Amazonas, a formação de professores é predominantemente promovida pela Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC-AM), por meio do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), sendo realizada presencialmente e também na modalidade EaD. Essa modalidade busca atender às demandas de educadores que frequentemente enfrentam dificuldades geográficas, logísticas e temporais para participar de programas de capacitação continuada. Dentro da EaD, o Projeto Prioritário Governamental CEPAN Digital oferece um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), um sistema de inscrição e um site como suporte.

Os cursos disponibilizados são produzidos por professores da rede estadual e em parceria com instituições externas, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Esses materiais, organizados em formatos como PDFs, vídeos, e-books e *slides*, refletem uma abordagem digital e multimodal. O *corpus* desta pesquisa inclui os materiais elaborados por uma professora formadora do Estado, abordando um dos temas do Novo Ensino Médio no curso *Incentivando o Protagonismo Juvenil*.

2. Fundamentação Teórica

A perspectiva teórica deste trabalho é, fundamentalmente, a Gramática do Design Visual (GDV), que tem como base a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF). Kress (2010) e Kress e van Leeuwen, 2006 [1996]) apresentam os *Significados Representacional, Composicional e Interativo* (este último sendo abordado neste trabalho). No Significado Interativo, são analisados aspectos como contato, distância e atitude, que envolve a relação entre elementos visuais (participantes representados-PR) e os espectadores (participantes interativos-PI).

Ancorando as duas teorias supracitadas, dispomos da LSF (Halliday, 2013), que destaca a utilização da linguagem dentro de contextos sociais, considerando-a uma instituição dinâmica, refletindo a cultura e os indivíduos. Na LSF, a língua é vista como algo flexível, oferecendo um leque de significados que os falantes utilizam para criar conexões e representar o mundo ao seu redor, em situações sociais específicas. Ela abrange três metafunções: *a Ideacional, a Textual e a Interpessoal*, que será mais enfatizada neste trabalho.

2.1. Teoria da Multimodalidade

A Teoria da Multimodalidade, amplamente fundamentada nos estudos de Kress & van Leeuwen(2006), propõe uma compreensão ampliada da comunicação ao considerar não apenas a linguagem verbal, mas também os recursos visuais, gestuais, auditivos e

espaciais como constituintes do significado. Essa abordagem reconhece que, em contextos contemporâneos, os modos de expressão interagem de maneira complexa e interdependente para transmitir mensagens. Logo, explorar a multimodalidade permite analisar como diferentes recursos semióticos se combinam, sendo especialmente relevante para o estudo de materiais educacionais e ambientes virtuais de aprendizagem.

Cada vez mais textos multimodais estão sendo produzidos e consumidos, especialmente nas últimas décadas, como afirma Soares (2021:132):

> As práticas discursivas contemporâneas acentuam o uso desses tipos de textos multimodais como formas de comunicação, por exemplo, os discursos em contexto digital, nas mídias, na publicidade, que apresentam uma gama de características como: o hibridismo, a intertextualidade, a interdiscursividade, o dialogismo, a própria multissemiose [...].

A multimodalidade, de acordo com o autor-base da teoria, Gunther Kress (2010), refere-se à utilização de múltiplos modos semióticos para a comunicação e representação de significados. Além do tradicional modo verbal (escrito e falado), a multimodalidade reconhece a importância de outros modos, como o visual, o gestual, o sonoro e o espacial, que podem ser combinados para criar significados complexos e ricos. Para Kress (2010), a multimodalidade é uma característica central da comunicação contemporânea, especialmente no contexto digital, onde imagens, vídeos, emojis e outros recursos visuais e sonoros são amplamente utilizados para complementar ou substituir a linguagem verbal. O autor propõe que:

> A escrita e a imagem e a cor se prestam a fazer diferentes tipos de trabalhos semióticos; cada um tem seus distintos potenciais de significado – e, neste caso, a imagem pode ter vantagem sobre a escrita. E isso, em poucas palavras – e, de certa forma, tão simples quanto – é o argumento para tomar a 'multimodalidade' como o estado normal de comunicação humana (Kress, 2010:20).

A multimodalidade não se limita apenas ao uso de diferentes modos, mas também envolve a compreensão dos recursos específicos de cada modo e como eles interagem para construir significados. Kress (2010) enfatiza que cada modo tem suas próprias capacidades de representação e expressão, e sua combinação permite que os comunicadores transmitam informações de maneira mais eficaz e impactante. Como todas essas teorias se complementam, considera-se a sua origem na Linguística SistêmicoFuncional.

2.3. Linguística Sistêmico-Funcional

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), desenvolvida por Michael Halliday, propõe uma perspectiva linguística que enfatiza a conexão intrínseca entre linguagem e contexto. Diferentemente das abordagens tradicionais focadas nas regras formais e estruturas fixas da língua, a LSF entende a linguagem como um sistema dinâmico de

escolhas. Estas escolhas linguísticas são interpretadas como reflexos das funções sociais que a linguagem desempenha no cotidiano. Fuzer e Cabral (2014:14) enfatizam que na LSF:

> A preocupação centra-se menos na forma para se concentrar no significado. A GSF é uma teoria sociossemiótica, razão pela qual prioriza a íntima relação léxico-gramática em interface com a semântica e o discurso, ou seja, o texto na interface com o contexto social em que os usos linguísticos ocorrem.

Essa abordagem destaca a adaptabilidade da linguagem para atender às necessidades comunicativas dos falantes em diversos contextos sociais, culturais e situacionais. Halliday descreve este contexto situacional por meio de um modelo conceitual constituído por três variáveis: campo, relações e modo. Para o linguista (1976:22), "os três tópicos campo, modo e relações [...] são conceitos altamente gerais para descrever como o contexto da situação determina os tipos de significado que são expressos (tradução nossa)[72]". O texto não é simplesmente composto apenas por palavras e frases, mas também representa um evento interativo e uma troca social de significados; por isso, deve ser analisado considerando o contexto situacional em que foi inserido.

Na abordagem da LSF, o conceito de metafunções linguísticas é central, representando os diferentes propósitos que a linguagem cumpre em seu uso. Essas metafunções refletem as maneiras pelas quais a língua cria significados e expressa intenções em contextos sociais e culturais específicos. Segundo Halliday e Matthiessen (2004), a linguagem opera por meio de três funções principais: a *ideacional*, que se concentra em representar experiências e o conteúdo do mundo; a *interpessoal*, que facilita a interação e a construção de relações sociais; e a *textual*, que organiza o discurso de forma coesa e coerente. Cada uma dessas funções está associada a diferentes sistemas gramaticais, envolvendo escolhas como vocabulário, estruturas sintáticas e mecanismos de coesão. A Imagem 1 ilustra como essas variáveis se relacionam com as metafunções, destacando sua interação no processo de criação de significado.

[72] No original: the three headings FIELD, MODE, and TENOR [...] are highly general concepts for describing how the context of situation determines the kinds of meaning that are expressed.

Imagem 1: Relação entre as variáveis situacionais e as metafunções da linguagem

RELAÇÃO ENTRE AS VARIÁVEIS SITUACIONAIS E AS METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM		
VARIÁVEIS DO CONTEXTO DE SITUAÇÃO	**METAFUNÇÕES DA LINGUAGEM**	**SISTEMAS LÉXICO-GRAMATICAIS**
CAMPO	METAFUNÇÃO IDEACIONAL	EXPERIENCIAL (SISTEMA DE TRANSITIVIDADE) E LÓGICA
RELAÇÕES	METAFUNÇÃO INTERPESSOAL	SISTEMA DE MODO, MODALIDADE E POLARIDADE
MODO	METAFUNÇÃO TEXTUAL	ESTRUTURA TEMÁTICA

Fonte: a autora, baseada nos estudos de Halliday e Matthiessen (2004) e Fuzer e Cabral (2014).

Para Fuzer e Cabral (2014:32), as "metafunções são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio, relacionar-se com os outros e organizar a informação". É importante ressaltar que essas metafunções (Imagem 2) serviram de base para os autores Kress van Leeuwen e a Gramática do Design Visual.

2.3.1. Metafunção Interpessoal

A metafunção interpessoal se concentra nas interações sociais e nos vínculos entre os participantes de uma comunicação e "encena as relações que estabelecemos no convívio social e através das quais construímos nossa identidade" (Pagano, 2020:37). Ela trata de como a linguagem é usada para manifestar emoções, avaliações, atitudes e posicionamentos, permitindo que os indivíduos expressem suas identidades e influenciem uns aos outros. Por meio dessa função, também são formadas dinâmicas de poder, solidariedade, persuasão e tomadas de posição, refletindo a complexidade das relações interpessoais.

Na perspectiva de Halliday e Hasan (1989), "pela linguagem, podemos negociar relações e expressar opiniões e atitudes, produzindo significados em textos. Tais significados são influenciados pela variável contextual Relações e realizam a metafunção interpessoal da linguagem" (apud Fuzer e Cabral, 2014:103).

Ademais, essa metafunção está intrinsecamente relacionada à expressão das interações sociais e à maneira como os falantes se relacionam e influenciam uns aos outros por meio da linguagem. A parte da gramática em que se manifestam os significados interpessoais é o sistema de Modo (Fuzer e Cabral, 2014:103). O Sistema de Modo e Modalidade desempenham um papel fundamental, permitindo que os falantes expressem

atitudes, avaliações, emoções e posicionamentos em relação ao conteúdo que estão comunicando, aspectos esses relevantes na análise proposta.

2.4. Gramática do Design Visual - GDV

Na atual sociedade, influenciada pela publicidade e pelo prestígio da imagem (podemos verificar isto em qualquer site de internet, revistas ou rede social), a apresentação visual tem ganhado progressivo destaque em diversos tipos de mídia. Bezemer e Kress (2010:10) defendem que:

> A multimodalidade dos textos está intimamente ligada a mudanças profundas nas relações sociais entre aqueles que fazem e aqueles que se envolvem com o texto. Onde anteriormente estas relações se centravam em noções relativamente estáveis de "autor" e "leitor", envolvem agora uma gama ampla e diversificada de criadores de significado e recursos modais.

Nesse cenário, os semioticistas sociais Kress & van Leeuwenviram a necessidade de desenvolver um método de análise que permita compreender como os diferentes recursos semióticos em um texto colaboram para construir significados sociais, resultando na criação da Gramática do Design Visual (GDV), que tem por ponto teórico inicial a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF) de Halliday.

A GDV se constitui como um conjunto de princípios e regras que governa a organização e a composição visual de elementos em diferentes tipos de mídia, como imagens, gráficos, anúncios, websites e outros materiais visuais. Kress & van Leeuwen (2006:2) esclarecem que "tal como as estruturas linguísticas, as estruturas visuais apontam para interpretações particulares da experiência e formas de interação social". Assim como a gramática na linguagem verbal estrutura as palavras e frases para formar significado, a GDV orienta como os elementos visuais devem ser arranjados para criar significado e transmitir mensagens de maneira eficaz, como confirmam Kress & van Leeuwen(2006:1):

> Assim como as gramáticas da linguagem descrevem como as palavras se combinam em cláusulas, frases e textos, nossa 'gramática' visual descreverá a maneira pela qual elementos retratados - pessoas, lugares e objetos - se combinam em 'declarações' visuais de maior ou menor complexidade e extensão.

Essa abordagem de 'gramática' investiga como elementos como tipografia, cores, imagens, ícones e outros recursos visuais são utilizados para comunicar significados e criar experiências visuais atraentes. Esses componentes podem ser ajustados de diversas formas para provocar diferentes sentimentos, transmitir mensagens variadas e alcançar públicos específicos, levando em consideração os sentidos intencionais presentes no contexto do texto. Unsworth (2006:18) assegura que "todos os textos, visuais e verbais, separadamente ou em combinação, sempre implicam simultaneamente significados ideacionais, interpessoais e textuais/composicionais". A Imagem 2, a seguir, desenha a relação das Metafunções da LSF com os Significados da GDV.

Imagem 2: Relação das Metafunções da LSF com os Significados da GDV



RELAÇÃO DAS METAFUNÇÕES DA LSF COM OS SIGNIFICADOS DA GDV

METAFUNÇÕES DA LSF	SIGNIFICADOS DA GDV	
IDEACIONAL	REPRESENTACIONAL	COMO O MUNDO É E PODE SER REPRESENTADO
INTERPESSOAL	INTERATIVO	COMO OS PARTICIPANTES REPRESENTADOS E/OU INTERATIVOS INTERAGEM ENTRE SI E COM A REALIDADE
TEXTUAL	COMPOSICIONAL	COMO SÃO DISTRIBUÍDOS OS VALORES DA INFORMAÇÃO E AS RELAÇÕES DE POLARIZAÇÃO NA ESTRUTURA DE COMPOSIÇÃO DA IMAGEM

Fonte: Produção própria com base em estudos da LSF e GDV, em Halliday (2004 [1978]) e Kress & van Leeuwen (2006 [1996]) e da Cunha (2018).

Estes são os significados (Imagem 3), propostos por Kress e van Leeuwen, para a análise de imagens: "representacional (ideacional na GSF), interacional (interpessoal na GSF) e composicional (textual na GSF) graficalizadas e vetorizadas para cada uma das metafunções" (Cunha; Silveira, 2021). Na base teórica da GDV, os pesquisadores se apoiam principalmente nas relações metafuncionais de uso da linguagem – ideacional, interpessoal e textual – presentes na GSF de Halliday, desempenhando essas mesmas relações metafuncionais à imagem na construção e constituição da realidade. Considerando o recorte deste estudo, o *corpus* se detém no Significado Interativo.

2.4.1. Significado Interativo

O Significado Interativo na Gramática do Design Visual, que retoma a Metafunção Interpessoal da LSF, se refere à forma como os elementos visuais de uma composição comunicam e interagem com o espectador. Como explicam Kress & van Leeuwen(2006:116):

> A articulação e compreensão dos significados sociais nas imagens deriva da articulação visual dos significados sociais na interação face a face, das posições espaciais atribuídas a diferentes tipos de atores sociais em interação [...]. Neste sentido, a dimensão interactiva das imagens é a "escrita" daquilo que normalmente se chama "comunicação não-verbal", uma "linguagem" partilhada tanto pelos produtores como pelos espectadores.

Neste ponto é importante ter o conhecimento dos chamados participantes na GDV: os Participantes Interativos (PI) e os Participantes Representados (PR). Kress & van Leeuwen(2006:114) afirmam que "a comunicação visual também dispõe de recursos para

constituir e manter outro tipo de interação, a interação entre o produtor e o espectador da imagem (PI). Kress & van Leeuwen(2006:114) ainda complementam que:

> As imagens (e outros tipos de elementos visuais) envolvem dois tipos de participantes, os participantes representados (as pessoas, os lugares e as coisas representadas nas imagens) e os participantes interativos (as pessoas que comunicam entre si através de imagens), os produtores e espectadores das imagens.

Os elementos visuais desempenham um papel fundamental na construção de um diálogo entre quem cria o material e quem o consome, conforme analisado pelo Significado Interativo. Esses elementos não se limitam ao aspecto estético; eles também carregam a responsabilidade de comunicar mensagens e criar conexões significativas. Para entender como isso ocorre, são utilizadas categorias de análise como *Contato, Distância Social e Atitude*, que ajudam a identificar de que maneira os aspectos visuais influenciam a interação e a interpretação ativa do espectador.

3. Metodologia

A análise empreendida é de caráter qualitativo, que não se preocupa com representatividade numérica mas, sim, com o aprofundamento do entendimento de um grupo social ou de uma instituição. Nessa perspectiva, Flick (2012:23) afirma que:

> Os pesquisadores qualitativos escolhem os participantes propositalmente e integram pequenos números de casos segundo sua relevância. A coleta de dados é concebida de uma maneira muito mais aberta e tem como objetivo um quadro abrangente possibilitado pela reconstrução do caso que está sendo estudado. Por isso, menos questões e respostas são definidas antecipadamente; havendo um uso maior de questões abertas. Com frequência, os pesquisadores trabalham com narrativas de histórias da vida pessoal dos entrevistados.

A pesquisa qualitativa busca compreender como as pessoas veem e interpretam suas próprias experiências e o contexto em que elas estão inseridas. Essa abordagem permite que o pesquisador descreva e explique o fenômeno levando em consideração a relação entre as pessoas e o ambiente onde se encontram.

Como instrumentos de pesquisa, será feito uso da pesquisa documental e bibliográfica. Na pesquisa documental, segundo Lakatos e Marconi (2003), a fonte está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Essa abordagem permite ao pesquisador construir um sólido embasamento teórico, compreender melhor o contexto do seu objeto de estudo e identificar lacunas no conhecimento existente, contribuindo para uma análise mais fundamentada do seu tema.

O estudo apresenta ainda caráter transversal porque será desenvolvido em um período de avaliação determinado e único, no qual faremos, respectivamente, a aplicação dos instrumentos para levantamento dos dados e análise deles – daí a opção por uma abordagem qualitativa.

Estrategicamente, foi adotada uma linha interpretativista, que segundo Nascimento (2016:64):

> O foco de uma pesquisa qualitativa-interpretativista está, por assim dizer, no sentido, na interpretação que o pesquisador faz de seus dados. Importam aqui não os números absolutos, as generalizações e as porcentagens, mas as interpretações, as “leituras” do pesquisador de seus dados.

O autor reforça que, em uma pesquisa qualitativa-interpretativista, o mais importante é o significado e a interpretação que o pesquisador dá aos seus dados. Em vez de se concentrar em números, generalizações ou porcentagens, o foco está nas interpretações e nas "leituras" que o pesquisador faz dos dados coletados. O objetivo é entender o contexto e os significados por trás das informações, ao invés de simplesmente quantificá-las.

Como tratamos de um ambiente online, pensou-se ser pertinente trazer como apoio à pesquisa, a Netnografia (Kozinets, 2014). A evolução da pesquisa sobre culturas e comunidades online é marcada pela utilização de diversos métodos, cada um buscando responder a diferentes perguntas de pesquisa e revelar aspectos distintos de um fenômeno social novo, complexo e em rápida transformação. Kozinets (2014:31) revela que “A netnografia, a etnografia de grupos eletrônicos, estuda as práticas culturais complexas em ação, atraindo nossa atenção para uma multiplicidade de ideias fundamentadas e abstratas, significados, práticas sociais, relacionamentos e sistemas simbólicos.”

A netnografia, conforme descrita por Kozinets (2014), é a etnografia aplicada a grupos online e investiga as práticas culturais que ocorrem nesses ambientes digitais. Essa abordagem nos leva a observar e entender uma variedade de ideias, tanto concretas quanto abstratas, significados compartilhados, práticas sociais, relacionamentos entre membros e sistemas simbólicos que estruturam as interações nesses espaços virtuais. A netnografia revela a riqueza e a profundidade das atividades e interações que acontecem no mundo digital, que é o caso desta pesquisa. O autor diz, ainda, que a netnografia “usa comunicações mediadas por computador como fonte de dados para chegar à compreensão e à representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal” (Kozinets 2014:62).

E para a análise dessas interações no mundo digital, trouxemos o estudo da imagem, onde Banks (2009:18) explica que:

> [...] o estudo de imagens ou um estudo que incorpore imagens na criação ou coleta de dados pode ser capaz de revelar algum conhecimento sociológico que não é acessível por nenhum outro meio. Embora isso seja obviamente verdadeiro no caso de projetos de pesquisa que enfocam a mídia visual, [...], é menos obviamente verdadeiro – [...] – em outros projetos.

Neste trecho, o autor destaca como as imagens podem ser uma ferramenta poderosa em uma pesquisa, revelando informações que outros métodos não conseguem captar. Ele aponta que isso é bastante claro em estudos focados na mídia visual, onde a importância das imagens é óbvia. No entanto, o autor sugere que essa capacidade das imagens de revelar novos *insights* também se aplica a outros tipos de pesquisas, mesmo que isso não seja tão evidente à primeira vista.

O objeto de pesquisa e o contexto, como já mencionados, é um curso de formação continuada de professores ofertados pela Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, realizados pelo AVA Moodle (CEPAN Digital), vistos como apropriados pois são cursos

representativos do uso de estratégias multimodais, inclusive em diálogo com o contexto contemporâneo da EaD.

Os critérios de seleção do *corpus* foram (i) por se tratar de formação continuada de professores, (ii) por ter autoria docente, (iii) pelo tema sobre o Novo Ensino Médio, (iv) pela facilidade de acesso (público) e (v) por ser em EaD, temas desta pesquisa. Para esta análise, foram selecionados apenas os *slides* do curso que fossem mais produtivos de acordo com o objetivo multissemiótico.

Por fim, para a análise dos *slides* do curso, foi considerada a multimodalidade presente no material com as categorias analíticas da Gramática do Design Visual (GDV), apresentadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Categorias de Análise do Material do Curso

CATEGORIAS DE ANÁLISE GDV	
GDV - Significado Interativo	
Contato	● Demanda ● Oferta
Distância Social	● Íntima ● Social ● Impessoal
Atitude	● Ângulo Horizontal Frontal ● Ângulo Horizontal Oblíquo ● Ângulo Vertical Baixo ● Ângulo Vertical Alto ● Ângulo Equânime

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas teorias da GDV (Kress e van Leeuwen, 2006 [1996])

4. Análise

Quanto à Análise Multimodal, retoma-se Kress & van Leeuwen (2006: 119) que declaram que "a comunicação visual também dispõe de recursos para constituir e manter [...] a interação entre o produtor e o espectador da imagem". Essa interação é realizada por meio do Participante Representado (PR) no texto (imagem) e do Participante Interativo (PI), o leitor.

Como mencionado na Fundamentação, optou-se nesta análise pelo Significado Interativo. As relações interativas podem ocorrer por meio do **contato** (olhar), da **distância** (planos) e da **atitude** (ponto de vista).

O contato entre PI e PR, no texto em questão, acontece, primordialmente, no âmbito da *oferta*, pois a participante, o avatar da professora e da outra participante, não olha nos olhos do espectador. Outra categoria de análise que sugere a proximidade entre os participantes é a *distância*, nesse caso, algumas imagens estão no primeiro plano, e outras, mais distantes. Quanto à *atitude*, o avatar ora posiciona-se no ângulo frontal, sugerindo total envolvimento com o PI, ora em ângulo oblíquo, distanciando-se. Cada fragmento do *corpus* será mais detalhadamente analisado nos quadros que seguem.

Texto 1: 1º slide da aula 1 - Unidade 1

	O avatar representado está em plano aberto (*long shot*), imprimindo uma distância social (professor-cursista). Provavelmente, por ser ainda o primeiro slide do material, logo após a apresentação do curso, a primeira aula, ainda não há "intimidade" ou tentativa de afeto entre professor e cursista. Com relação à dimensão de 'contato', a ausência de contato visual entre ator e observador indica olhar de oferta, ou seja, o participante representado se coloca à disposição para ser observado, contemplado, não há intenção de interação, embora o avatar ainda esteja interagindo com o leitor (participante interativo) por meio do texto escrito. Quanto à atitude, o ângulo do avatar é oblíquo, o que não representa envolvimento com o leitor.

Fonte: CEPAN Digital, 2022

Texto 2: 2º slide da aula 1 - unidade 1

	Os três primeiros avatares estão em plano fechado (*close shot*), considerando a distância social, o que significa uma relação mais íntima com o leitor. Tal aproximação com o observador é reafirmada na dimensão 'relação social' no que concerne ao ângulo vertical, que, nesse caso, é frontal. Os olhos do ator estão alinhados aos do observador, o que indica igualdade de poder entre os participantes. No entanto, ainda na mesma dimensão do significado interativo, porém analisando o ângulo horizontal, percebemos um não envolvimento dos avatares com o cursista, já que os olhares não são frontais, são oblíquos. Com relação à dimensão 'interação social', a ausência de contato visual entre os três avatares e o observador indica oferta, ou seja, o participante representado se coloca à disposição para ser observado. Já o último avatar, ainda se mantém em plano aberto, imprimindo uma distância social (professor-cursista). Também não há contato visual, sua atitude é de ângulo inclinado, representando um menor envolvimento e o nível de seu olhar permanece oblíquo, com pouco envolvimento.

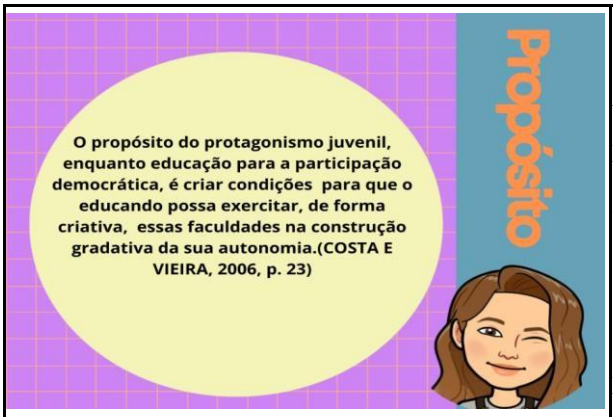
Fonte: CEPAN Digital, 2022

Texto 3: 3º slide da aula 1 - Unidade 1

	Neste terceiro texto, percebe-se a aproximação com o cursista - ou participante interativo (PI), por meio da distância social que, agora, está em plano fechado, representando uma relação mais pessoal com o PI. O contato visual agora tem a relação de demanda (primeiro e último avatar), indicando interação, embora os dois primeiros avatares ainda estejam na perspectiva de ângulo inclinado, representando menor envolvimento. O nível do olhar agora é de igualdade e o último avatar está em uma perspectiva de ângulo frontal, o que indica uma interação mais significativa com o leitor. O texto verbal é dialógico, há negociação, troca, interação com o PI.

Fonte: CEPAN Digital, 2022

Texto 4: 4º slide da aula 1 - Unidade 1

	Nesta última aparição do avatar, a distância social é o plano fechado, com uma relação mais pessoal com o PI. O contato visual, agora, é de relação de demanda, manifestando maior interação, talvez por conta do avançar do curso. Quanto à perspectiva, o ângulo é frontal, imprimindo um diálogo mais significativo com o leitor. E o nível do olhar é de igualdade de poder entre os participantes. Percebemos como a interação do participante representado (avatar) com o participante interativo (cursista) vai crescendo, aos poucos, na medida que os *slides* vão surgindo no curso.

Fonte: CEPAN Digital, 2022

Ao longo dos *slides*, é possível perceber um esforço progressivo para aprimorar a interação entre o avatar (PR) e o participante do curso (PI). Elementos como a proximidade implícita na distância social, o contacto visual direto e os gestos retratados nas imagens ajudam a criar uma ligação mais próxima, embora estes elementos ainda possam ser mais explorados.

A escolha de *close-ups* e ângulos frontais, especialmente nos *slides* posteriores, sinaliza uma tentativa de aproximar os alunos do curso do material e criar mais engajamento. No entanto, esta abordagem inicial ainda parece limitada a enfatizar a importância de estruturas visuais fortes capazes de amplificar o impacto e a eficácia das relações entre alunos e conteúdos, e entre alunos e representantes dos professores.

Esta análise destaca o importante papel dos recursos multimodais e multisemióticos na facilitação da aprendizagem, especialmente em cursos a distância onde a falta de interação presencial exige soluções mais criativas e eficazes. Ajustes mais elaborados nesses elementos podem não apenas promover maior engajamento, mas também potencializar a experiência educacional como um todo.

5. Conclusões

Foi realizada uma análise crítica da multimodalidade presente no material de um curso de formação a distância, destacando seu impacto na interação e no engajamento dos cursistas, bem como suas implicações pedagógicas. Os resultados evidenciam que modos semióticos, como texto, imagens e cores, podem desempenhar papel estratégico na construção de significados, enriquecendo a experiência de aprendizagem dos docentes em formação. Dentro do contexto tecnológico do Amazonas, onde o ensino a distância é uma solução fundamental frente às limitações geográficas e estruturais (e precise ainda de muitas melhorias), o uso de recursos digitais inovadores se mostra indispensável, especialmente na capacitação de professores, portanto, é de fundamental importância que se invista mais neste aspecto.

Assim, a multimodalidade emerge como uma ferramenta poderosa para compensar a ausência de interação presencial, proporcionando formas de comunicação mais dinâmicas e envolventes. No material analisado, a multimodalidade também é empregada para reforçar uma visão positiva da educação a distância, destacando sua flexibilidade e acessibilidade. Um exemplo disso é o uso de um avatar que reflete a identidade visual do professor criador, buscando criar uma conexão mais próxima e estimular o engajamento dos cursistas. Embora, a análise também tenha demonstrado que esta ferramenta poderia ter sido utilizada de forma mais efetiva.

Dessa forma, o estudo sugere que a multimodalidade não apenas enriquece a prática pedagógica, mas também estimula uma reflexão crítica sobre o processo educativo. Os achados deste trabalho podem servir como base para o desenvolvimento de materiais mais eficazes para a formação docente. Estudos futuros podem ampliar o *corpus* analisado e aprofundar a aplicação das categorias da Gramática do Design Visual, abrindo novos caminhos para compreender as possibilidades e desafios da EaD em contextos diversos.

Referências

Banks, Marcus. 2009. *Dados visuais para pesquisa qualitativa: Coleção Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Bookman Editora.

Cunha, Andreia & Regina Silveira. 2021. *Gramática do design visual e tiras: multimodalidade e produção de sentidos*. Ponta Grossa, PR: Atena. https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/gramatica-do-design-visual-e-tiras-multimodalidade-e-producao-de-sentidos-2 (02 julho, 2024).

Flick, Uwe. 2012. *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso Editora.

Fuzer, Cristiane & Sara Regina Scotta Cabral. 2014. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional da Língua Portuguesa*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Gunther R. Kress. 1976. *System and function in language: Selected papers*. Oxford: Oxford University Press.
Halliday, Michael Alexander Kirkwood et al. 1978. *Language as social semiotic*.
Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Ruqaiya Hasan. 1989. *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*.
Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Christian Matthiessen. 2004. *Introduction to Functional Grammar*. (3.ª ed.). London: Arnold.
Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Christian M. I. M. Matthiessen. 2013. *Halliday's introduction to functional grammar*. London: Routledge.
Kozinets, Robert V. 2015. *Netnography: redefined*. London: Sage.
Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. London: Routledge.
Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2006. *Reading Images: The grammar visual design*. London; New York: Routledge.
Lakatos, Eva Maria & Marina de Andrade Marconi. 2003. *Fundamentos de metodologia científica*.
Lévy, Pierre. 2010. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
Nascimento Silva, Jefferson Evaristo do. 2016. Modos de fazer da pesquisa acadêmica: descrição de uma experiência em análise de materiais didáticos de língua italiana. *Cadernos Neolatinos* 1(2), 60-70. https://revistas.ufrj.br/index.php/cn/article/view/9729/7994 (15 julho, 2024).
Pagano, Adriana Silvina. 2020. Modelagem da linguagem e do contexto na teoria sistêmico-funcional. *Revista Da ABRALIN* 19 (3):25-49. https://doi.org/10.25189/rabralin.v19i3.1770 (15 julho 2024).
Soares, Neiva Maria Machado (org.). 2021. *Multimodalidade, gêneros e discursos: teorias e análises*. Pimenta Cultural.
Unsworth, Len. 2006. Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique* 5(1). 55–76. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ843820.pdf (21 julho, 2024).

ANÁLISE DAS DISCURSIVIDADES DA ESTÉTICA DE CORPOS NEGROS NA PUBLICIDADE

ANALYSIS OF THE DISCURSIVITIES OF THE AESTHETICS OF BLACK BODIES IN ADVERTISING

Maria da Conceição Gomes da Silva Dério
Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil
cderio@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9722-8524

Laurênia Souto Sales
Programa de Pós-Graduação em Linguística na Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil
laureniasouto@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7462-9755

Resumo

No Brasil, o racismo, como prática, é ativado pelo dispositivo de poder assimétrico de controle de corpos negros. E, como tal, encontra legitimidade por meio das práticas discursivas que se deslocam e se reatualizam desde os idos da escravidão. As discursividades da estética desses corpos cristalizam essa ordem na publicidade, de modo a silenciar e/ou apagar a cosmovisão étnico-racial, sedimentando negativamente, na memória coletiva, a representação de sua(s) identidade(s). Diante dessa regularidade, o presente artigo tem como objetivo compreender como são construídas as relações de representação da(s) identidade(s) étnico-raciais anunciadas no discurso publicitário e como esse dispositivo atua na (re)produção e consumo de valores da branquitude. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos dos estudos discursivos materialistas (Pêcheux 2018, 2014, Orlandi 2012), da publicidade (Carrascoza 2014, Carvalho 2014), articulados aos estudos de identidade - étnico-racial - (Hall 2014, Almeida 2021), entre outros. Do ponto de vista metodológico, amparamo-nos na pesquisa descritivointerpretativista e documental. O Boticário, Natura, Avon, entre outras peças publicitárias de beleza, dos últimos cinco anos (2019-2023), constituem nosso objeto analítico. A análise do corpus é guiada pelos estudos materialistas (Pêcheux 2014, Orlandi 2012), a partir da mobilização de conceitos de sujeito, ideologia, discurso, intradiscurso, entre outros. Os resultados deste estudo, ainda que parciais, estão sendo tecidos pela pesquisa em andamento. Para além da problematização e reflexão dos sentidos ditos e não ditos sobre a estética étnicoracial anunciada pelo discurso publicitário, ensejamos também contribuir com a produção e profusão de estudos que versem sobre a temática.

Palavras-chave: Discurso; Identidades Negras; Publicidade.

Abstract

In Brazil, racism, as a practice, is activated by the asymmetrical power device of control over black bodies. And, as such, it finds legitimacy through discursive practices that have been shifting and re-actualized since the days of slavery. The discursivities of the aesthetics of these bodies crystallize this order in advertising, in order to silence and/or erase the ethnic-racial worldview, negatively sedimenting, in the collective memory, the representation of their identity(ies). Given this regularity, this article aims to understand how the relations of representation of ethnic-racial identity(ies) announced in advertising discourse are constructed and how this device acts in the (re)production and consumption of whiteness values. To this end, we start from the theoretical

assumptions of materialist discursive studies (Pêcheux 2018, 2014, Orlandi 2012); advertising (Carrascoza 2014, Carvalho 2014), linked to studies of ethnic-racial identity (Hall 2014, Hall & Woodward 2014, Almeida 2021), among others. From a methodological point of view, we rely on descriptive-interpretative and documentary research. O Boticário, Natura, Avon, among other beauty advertisements from the last five years (2019-2023), constitute our analytical object. The analysis of the corpus is guided by materialist studies (Pêcheux 2014, Orlandi 2012), based on the mobilization of concepts of subject, ideology, discourse, intradiscourse, among others. The results of this study, although partial, are being woven into the ongoing research. In addition to problematizing and reflecting on the meanings said and unsaid about the ethnic-racial aesthetics announced by advertising discourse, we also aim to contribute to the production and proliferation of studies that address the topic.

Keywords: Discourse; Black Identities; Advertising.

1. Introdução

No Brasil, o racismo, como prática, é ativado pelo dispositivo de poder assimétrico de controle de corpos negros. E, como tal, encontra legitimidade por meio das práticas discursivas que se deslocam e se reatualizam desde os idos da escravidão. As discursividades da estética desses corpos cristalizam essa ordem na publicidade, de modo a silenciar e/ou apagar a cosmovisão étnico-racial, sedimentando negativamente, na memória coletiva, a representação de sua(s) identidade(s).

Diante dessa regularidade, o presente artigo tem como objetivo compreender como são construídas as relações de representação da(s) identidade(s) étnico-raciais anunciadas no discurso publicitário e como esse dispositivo atua na (re)produção e consumo de valores da branquitude. Para tanto, partimos dos pressupostos teóricos dos estudos discursivos materialistas (Pêcheux 2018, 2014, Orlandi 2012); da publicidade (Carrascoza 2014, Carvalho 2014), articulados aos estudos de identidade - étnico-racial - (Hall 2014, Almeida 2021), entre outros.

Do ponto de vista metodológico, amparamo-nos na pesquisa descritivo-interpretativista e documental. Nosso objeto analítico tem como foco peças publicitárias de beleza, tais quais as produzidas pelas empresas O Boticário, Natura, Avon, entre outras nos últimos cinco anos (2019-2023). A análise do corpus é guiada pelos estudos materialistas (Pêcheux 2014, Orlandi 2012), a partir da mobilização de conceitos de sujeito, ideologia, discurso, intradiscurso, entre outros. Os resultados deste estudo, ainda que parciais, estão sendo tecidos pela pesquisa em andamento

Na seção seguinte, discorremos acerca dos pressupostos teóricos que dialogam com os estudos acerca do racismo, do discurso publicitário, das identidades. Em seguida, apontamos o percurso metodológico para atender ao objetivo deste artigo e, consequentemente, o recorte da análise da peça alusiva vinculada à Análise de discurso materialista, a fim de refletir sobre a teia de significados que a atravessam sob o manto da pretensa igualdade racial.

2. Representação da estética de corpos negros ou (re)produção do racismo?

Na sociedade brasileira, diferentes práticas discursivas são tecidas na grande trama das mudanças decorrentes da modernidade líquida (Bauman 2021), algumas sofrem deslocamentos, outras são reatualizadas. Entre as práticas historicamente reproduzidas são as do discurso racista, que (se) estruturam, institucionalizam-se (Almeida 2021) por diferentes aparelhos ideológicos de estado (Althusser 2022), como os anúncios publicitários.

Para Carvalho (2014), o discurso publicitário reflete e refrata um conjunto de valores dominantes ao criar necessidades por meio de serviços, produtos e ideias. Essa relação também contribui com a manutenção do *status quo* dominante, que restringe e divide o acesso – querendo ou não – a privilégios simbólicos ou concretos de diferentes áreas de poder, o que reforça a reprodução da cosmovisão eurocêntrica, tendo como padrão o branco e, consequentemente, a exclusão de negros.

A publicidade serve à branquitude, a esse "conjunto de práticas culturais que são nomeadas e não marcadas, [...] é um ponto de vista, um lugar a partir do qual as pessoas brancas olham a si mesmas [superiores], aos outros e à sociedade" (Bento 2022: 62), de modo que atrelam a representação da estética de corpos negros aos conflitos raciais e ideológicos decorrentes desse pacto narcísico.

Esse grupo, que corresponde a maioria da população brasileira hoje, continua sendo colocado em posições estereotipadas em relação ao branco mesmo após a abolição da escravatura em nosso país. Essa discursividade impacta negativamente nas identidades negras, uma vez que as relações de poder desiguais forjam a manutenção de identidades homogeneizantes. Numa sociedade de consumo, o consumidor "ganha" liberdade de ser diferente, de ter, inclusive, identidade unicamente pela lógica discursiva do consumo, diferindo-se das noções de identidade(s) defendidas por Hall (2021) ao asseverar que as identidades são construídas culturalmente e por Bauman (2021: 107) ao apontar a "volatidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades". Nessa perspectiva, uma pessoa pode apresentar identidades variadas, ainda mais no Brasil, onde a formação de nosso povo decorre do processo de branqueamento (Nascimento 2016), da miscigenação de povos advindos de culturas e, consequentemente, de identidades outras. Desse modo, as identidades não são permanentes, sendo umas mais desejadas e/ou comercializáveis que outras, como as da branquitude. Com a disseminação da cultura europeia, as identidades indígenas e africanas vêm sendo gradualmente apagadas por meio de genocídios desde o período da escravização.

Ante a esse cenário de silenciamento que se quer perpetuar, em contrapartida, a pressão por políticas públicas e ações afirmativas (Gomes 2021, Fonseca 2009) que vislumbrem, de forma efetiva, reconhecimento e representação dessas identidades; acesso equânime a diferentes espaços de poder que os movimentos sociais, mormente negros, resistem continuamente, sendo possível assistirmos a deslocamentos de sentidos, mas que (ainda) tendem a cumprir uma agenda mais mercadológica que antirracista como observaremos. Ainda assim, o confronto desses discursos, enquanto prática, intervém no processo de produção tanto das condições quanto das derivas de sentidos outros e possíveis.

No campo dos estudos discursivos materialistas, os discursos são produzidos por "indivíduos [...] interpelados' em sujeitos falantes – em sujeitos de seu discurso - pelas

formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (Pêcheux 2014: 147). Nesse âmbito, a ideologia, que orientada a intepretação de determinados sentidos, materializa-se no discurso (re)produzido por sujeitos que constituem e se constituem pela/na linguagem, cujos sentidos são historicamente situados e dependentes de certas condições de produção.

Um estudo realizado por Modesto (2021: 3), que trata de discursos racializados, constata que “A produção de discurso racialmente orientada vai além das especificidades de e sobre raça [...], uma vez que tal condição é derivada de condições sócio-históricas [....] afetados por processos coloniais, patriarcais, capitalistas e/ logo racistas/racialistas”. Desse modo, ao discorrer, ainda que breve, sobre noções como racismo, identidades, publicidade, sujeito e ideologia, podemos ter um processo de produção do discurso publicitário inscrito em formações discursivas racistas e formações ideológicas neoliberais quando faz circular efeitos de sentido de identificação com essa posiçãosujeito, a partir da formulação de estratégias que apontem para o nível da constituição, para memória discursiva da escravidão. Na circulação de efeitos de sentido de contraidentificação, podemos ter um discurso publicitário filiado a formações discursivas antirracistas e de formações ideológicas progressistas, com base numa formulação forjada por uma constituição, cuja memória remete à diversidade e pluralidade de sujeitos.

Com base no exposto, passemos para a operacionalização do nosso objetivo no tópico seguinte.

3. Condições metodológicas

O presente artigo trata-se de recorte de um estudo em andamento que tem como objeto de análise peças publicitárias de beleza dos último cinco anos (2019-2023), a exemplo dos anúncios de beleza da Natura, Avon e O boticário. Para atender ao objetivo deste trabalho, o de compreender como são construídas as relações de representação da(s) identidade(s) étnico-raciais anunciadas no discurso publicitário e como esse dispositivo atua na (re)produção e consumo de valores da branquitude, a peça publicitária em análise foi publicada, em 2019, na plataforma do *Youtube* pelo canal de O boticário, um grupo de cosméticos que atua no ramo de beleza desde 1977.

Com efeito, para operacionalizá-lo, baseamo-nos na pesquisa interpretativoqualitativa (Bortoni-Ricardo 2020) e documental. Além disso, na intenção de perceber como os discursos da estética da pretensa igualdade racial são constituídos, ou que silenciam, lançamos mão da AD materialista, para descrever e analisar os sentidos ditos e não-ditos, possíveis e as condições ideológicas produzidas que situam o anúncio em questão, lançamos mão da Análise de discurso materialista.

Quanto à mobilização das categorias analíticas, estas foram definidas em conformidade com o recorte dado ao nosso corpus. Entre elas, citemos a noção de sujeito, de posições-sujeitos que produzem sentidos condicionados a formações ideológicas e, consequentemente, a formações discursivas que lhes permitem dizê-lo ou silenciá-los (Pêcheux 2014). Em razão desse atravessamento, o sujeito, como efeito do discurso, imagina tanto ser fundante quanto dono do seu dizer, visto que a ideologia orienta (a) determinadas interpretações que se materializam na linguagem produzida por

determinada posição-sujeito, gerando essa dupla ilusão. Em face disso, os sentidos produzidos resultam de processos discursivos que buscam outros possíveis esquecidos pelo sujeito (interdiscurso), encontrando a materialização dessa produção na linguagem (intradiscurso), ensina Orlandi (2012).

Desse modo, ao (re)produzir certos sentidos, o sujeito não se dá conta de certos discursos e, a depender de como se posiciona (in)conscientemente no eixo das relações assimétricas de poder, a profusão dessa produção incorre em tensão entre paráfrase e polissemia.

Como o nosso propósito é observar o funcionamento e os efeitos de sentidos no anúncio em questão, buscamos na materialidade discursos que apontam para outros, desde aqueles que remetem a uma determinada memória discursiva à diversas formações discursivas e, consequentemente, ideológicas retomadas pelos sujeitos que agenciam e financiam à campanha, inclusive. No entanto, quanto maior o confronto de/com outras formações discursivas, maior o surgimento de fraturas de sentidos que sedimentam essa trama. Essa contradição é condição para desestabilizar sentidos já naturalizados, podendo seguir, assim, reforçando e/ou gerando deslocamentos de sentidos no interior desse processo discursivo, fruto da reflexão que ensejamos.

Da peça publicitária em questão, selecionamos aspectos da própria materialidade significante que desse conta da nossa compreensão e do funcionamento do corpus de análise, frente ao dispositivo teórico-analítico mobilizado no tópico seguinte.

4. Gestos de Análise

Agenciada pela Almapbbdo[73], "coração" é o nome da campanha de Natal de 2019 de O Boticário[74] que traz a narrativa de um homem diagnosticado com uma doença grave que o impediria de viver até o Natal a ser celebrado dentro daquela temporalidade. Desde o prognóstico negativo, ele envia costumeiramente mensagens para pessoas amadas, como a sua filha e seu neto, indicando, inclusive, lugares onde os presentes de Natal poderiam estar, sugerindo, assim, uma possível despedida.

No entanto, a regularidade das cenas é quebrada quando, em ligação de vídeo com a filha, lamenta-se por não poder estar junto dela para celebrar o Natal. Neste momento, ele se desloca, vestindo terno e gravata, no banco de passageiro de um veículo e, como narrador personagem que é, afirma que não passou o Natal com sua família por precisar agradecer a outra família que perdeu alguém que lhe doou um coração. Na cena seguinte, o carro deixa-o na frente de uma casa na cor branca e, ao tocar a campainha da residência, uma moça branca abre a porta emocionada. Ele verbaliza e demonstra gratidão com uma caixa da marca O boticário e a entrega a mulher que, ao recebê-la, dá-lhe batidas em seu ombro e o leva até os presentes à mesa da sala, formada por pessoas brancas de diferentes idades, com vestes casuais, que aparecem em segundo plano, com um enquadramento de cena opaco. Nessa ocasião, uma outra mulher abraça-o, seguida por uma criança que chora ao encontro dele.

[73] https://www.almapbbdo.com.br/. (30 set. 2024).
[74] https://www.youtube.com/watch?v=US91SIFSnKU&t=4s. (30 agosto 2024).

Sob o congelar dessa imagem, surge o *slogam* da campanha: "*Doe amor neste Natal. O boticário, onde tem amor tem beleza*". Antes de finalizar, agora sob fundo vermelho e ao som de pulsações cardíacas, surgem as seguintes as mensagens: "*No Brasil, são mais de 40 mil pessoas na fila de transplantes. Para ser doador, basta avisar a família*". Um último enquadramento encerra a campanha com o dizer: "*Converse com seus parentes e doe amor: Doe órgãos*".

Para que possamos compreender o funcionamento e os efeitos de sentido materializados no discurso publicitário posto e como ele atua na (re)produção e consumo de valores da branquitude, observemos o recorte das cenas:



Figura 1: Captura de algumas das cenas da campanha de Natal de 2019, O boticário
Plataforma *Youtube*: https://www.youtube.com/watch?v=US91SIFSnKU&t=4s.
(30 agosto 2024)

Por se tratar de um recorte de nossa pesquisa em andamento e pela redução do espaço deste artigo, cumpre, antes de expor nosso gesto de análise acerca do anúncio, salientarmos o quanto é urgente e substancial essa ação voluntária e humana abarcada pela campanha de órgãos, simbolicamente encenada pela necessidade de transplantes, sobretudo do principal órgão humano, o coração. Não à toa a peça é intitulada de "Coração", com destaques à narrativa que traz o gesto de gratidão do personagem ao usar um presente da marca e as pulsações cardíacas, reforçando esse direcionamento ideológico de que o amor, como mote de venda da marca, materializa-se por meio do movimento de ações, de aquisições que sustentam e dão vida às relações sociais, entre uma cena e outra e, com elas, identificando-se e/ou se sentido representado(a).

Todavia, observamos que a marca se utiliza de uma peça fílmica que traz também uma campanha de doação de órgãos, em primeiro plano, para comover o potencial público consumidor a doar amor, a doar órgãos, aproveitando-se da solidariedade da atmosfera natalina anunciada na materialidade significante. Ainda que o produto da marca apareça em segundo plano, simbolicamente é anunciado pelo contorno simbiótico do conceito de amor que se alterna entre o imperativo de doar tanto órgãos, quanto presentes da marca, a exemplo das regularidades "*Doe amor neste Natal. O boticário, onde tem amor tem beleza" e "Converse com seus parentes e doe amor: Doe órgãos".* Essa ambivalência que se forja é própria do consumo neoliberal de ideias e, consequentemente, de serviços, de produtos entre outros, uma vez que, ensina Carrascoza (2014: 63), "os publicitários produzem [o que solicitam os] anunciantes por meio da associação de ideias, valendo-se para isso de discursos de diferentes áreas [inclusive da agenda antirracista], [...] sustentadas pela

mesma formação ideológica", aquela que reproduz a visão hegemônica de consumo em detrimento das questões sociais ali atravessadas.

Porquanto, "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar de seu sentido para derivar para um outro de pontos de derivas possíveis" (Pêcheux 2014: 33) e, como tal, o movimento de sentidos que se anunciam, introjetam ações que se movimentam e se materializam em objetos, produtos da selvageria capitalista. Ao problematizar esse jogo simbólico e metafórico de enunciados verbo-visuais, sobretudo as frases-efeito que finalizam o presente anúncio, constatamos tais efeitos na dissimulação de práticas discursivas que tanto objetificam tal sentimento, bem como apontam para uma memória discursiva presa à branquitude, ao mito do branco salvador que trazemos adiante. Além disso, aprofunda insatisfações retroalimentadas por identidades forjadas por(para) essa ordem discursiva no curso de uma sociedade líquido-moderna de consumidores e, consequentemente, de amor-líquido (Bauman 2022, 2004).

Ademais, pelas condições de produção, observamos a constituição da identidade de um sujeito negro em posições sociais (Hall 2014) que fogem à regularidade de sentidos produzida pela teia discursiva do racismo, sobretudo nas cenas que mostram esse homem, após receber um diagnóstico em consultório médico, deslocando-se em carro no assento traseiro de passageiro, com vestes formais, sugerindo que o veículo seja de sua propriedade e que ele tem um motorista particular. Esse deslocamento contrasta com a recepção na residência da família que doou um coração, onde o contexto da festividade natalina revela uma abordagem diferente, destacada pelo contraste das vestes casuais da própria família em detrimento das formais do homem que receptor da doação.

A sequência representada por um protagonista negro desestabiliza os sentidos do modo como este é representado comumente numa sociedade interpelada ideologicamente por meio do processo de "desidentificação do meio publicitário com esse traço de desumanização do negro presente no interdiscurso", aponta Jerônimo (2022: 54). Além disso, a autora também ensina que "o efeito de sentido de 'igualdade' é materializado por esse arranjo espacial, explicitando a ideia de que não há mais diferenças entre pessoas", especialmente quando o homem é levado à sala de jantar da família que, apesar de ter perdido um parente, sente sua presença de volta através do receptor do órgão do ente transplantado.

Nesse âmbito, o sujeito da publicidade é estrategicamente instrumentalizado com a intenção de ganhar adesão do público-consumidor quando aparece ocupando os mesmos espaços que historicamente foram restritos à branquitude sem causar choque racial aparente, dada a interdição desses espaços. Ainda que tal sentido não esteja evidente no anúncio, o protagonismo negro está imbuído da noção de igualdade nas demais camadas, o que sugere ser formulado assim para cumprir com o jogo simbólico político da bandeira antirracista, do velho mito da democracia racial levantada pelo anunciante.

No entanto, a indumentária formal, leia-se higienizada, o rito natalino atrelado ao cristianismo e o gesto de gratidão simbolizado pela visão do produto da marca precedida pela palavra, marcam a contradição, a falha, o equívoco do sujeito errático (Orlandi 2007), que agencia e financia o anúncio, atravessando sua constituição na opacidade da materialidade, uma vez que a visão estereotipada do protagonista é mantida em razão de

> o estereótipo, a seu modo, [cumpre], no discurso, papel imaginário análogo ao do "pré-construído" (o efeito do já-dito que sustenta o dito), com efeito inverso, dando ao sujeito a impressão de que só ali os sentidos retornam, protegendo-o assim do mesmo do sentido e da sua intercambialidade com outros sujeitos qualquer (Orlandi 2007: 126).

As camadas de sentidos que o referido gesto resgata trazem à memória o mito da democracia racial e, mais ainda, segundo Nascimento (2016), o mito do "Senhor benevolente", que consistia numa profusão de mitos que dissimulavam atos de desumanização e de horror sob o manto da "escravidão benevolente" e "não racista", da bondade e humanidade dos senhores de escravos mitigados pelo "mito da influência humanizadora da igreja católica que procura exonerá-la de suas implicações na ideologia do racismo sobre a qual a escravidão se baseava" e das "benevolências do português" (Nascimento 2016: 64 -71).

Além disso, o gesto do protagonista desvela essa condição de um sujeito eternamente grato, não sem motivo, à família (branca) que lhe concedeu o órgão de um ente querido. Nas condições de produção ventiladas, a formulação do intradiscurso aponta não apenas para essa benevolência, bem como reatualiza o mito da harmonização entre as raças no nível da constituição, silenciando toda e qualquer desigualdade existente do idos da escravidão que insiste hodierno.

Não que o receptor do coração devesse ser ingrato, mas as condições históricas da opacidade anunciada delatam um gesto de gratidão, cujo efeito de evidência diverge daquele se tivesse ocorrido por alguém da família que o recebeu, sobretudo se considerarmos o baixo índice de doadores e receptores de pessoas negras na fila de transplante e doação de órgãos, dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - IPEA (2023, 2011). Passados quase uma década, os percentuais de transplantados brancos e/ou de acesso a órgãos públicos brasileiros, como o Sistema Único de Saúde (SUS) e o Sistema Nacional de Transplantes (SNT) continuam superiores e desiguais em relação ao grupo negro, que corresponde a mais da metade da população do Brasil.

Da análise em voga, observamos um discurso publicitário comprometido com práticas neoliberais que o estruturam a cada acontecimento discursivo, sobretudo quando o anunciante se apropria (inconscientemente) do mito da democracia racial. A instrumentalização dessa prática produz efeitos de harmonia racial entre os personagens e o público-alvo pelo viés da manutenção dos privilégios da branquitude, mesmo que a estética de corpos negro sejam representadas em espaço antes restritos.

Ademais, sob esse escopo que reforça, desse modo, a dispersão de discursos racistas que atravessam a produção, circulação e o consumo de práticas simbólicas inscritas em diferentes formações discursivas, como a do discurso da doação de órgãos; do discurso religioso de amor ao próximo (branco?); do amor demonstrado por meio do consumo dos produtos da marca; reforça, desse modo, a dispersão de discursos filiados a formações hegemônicas que insistem em intervir no real, em homogeneizar quando não silenciam ou apagam identidades negras em diferentes palcos discursivos.

5. Considerações em curso

A relação entre as diferentes estéticas de corpos marginalizados, sobretudo à da população negra, e a publicidade sempre foram tensionadas em razão das condições de produção que subjetivam e naturalizam representações negativas das identidades negras através de um emaranhado de fios discursivos de exclusão histórica tecida no imaginário social. O discurso publicitário, como instrumento dessa memória, reproduz essa conserva ideológica, perpetuando essa condição em nome da branquitude.

A resistência e pressão constante dos movimentos negros pela criação de políticas públicas de ações afirmativas de inclusão e igualdade de oportunidades seguem tensionando os espaços desiguais, a exemplo da legislação que prevê cotas de atores e atrizes negras no mercado publicitário.

Se de um lado, observamos uma subversão dessa invisibilidade materializada com a presença e protagonismo negro na publicidade – isso quando há visibilidade (questionável) de corpos negros, como ilustra as materialidade discursiva analisada –, por outro, esse fato não ajuda na dissolução de estereótipos raciais; pelo contrário, reforça não só a homogeneização de identidades abarcadas pelo padrão estético eurocêntrico quanto o *status quo* dominante, sob o manto da apropriação do discurso social e retórica da emoção por meio da campanha de doação de órgãos em prol de um (anti)amor objetificado e estrategicamente utilizado para fins consumistas.

Desta feita, a problematização do anúncio em questão, ainda que em recorte, responde a materialização de um racismo sutil disfarçado de igualdade racial, o que reforça a representação de uma das identidades negras sedimentadas no (dis)curso hegemônico com o fim de atender a interesses mercadológicos, perpetuando, desse modo, as desigualdades de classe e, sobretudo de raça, que atravessam, via interdiscurso, determinadas posições-sujeitos desde os idos da escravidão.

Do exposto, para além da problematização e da ampliação da reflexão dos sentidos ditos e não-ditos sobre a estética étnico-racial anunciada pelo discurso publicitário, ensejamos contribuir com a visibilidade, a produção e profusão acadêmica e, consequentemente, para fomentar estudos que versem sobre a temática, fortalecendo o alcance de(a) sujeitos que questionam(em) e resistem(am) a essa lógica de consumo irracional e objetificação neoliberal. E, quem sabe, consigamos atingir também aqueles que ensejam mudanças no campo da publicidade.

Referências

Almeida, Silvio. 2021. *Racismo Estrutural* (Feminismos Plurais). São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra.

Althusser, Louis. 2022. *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado* (14ª ed.). Walter José Evangelista & Maria Laura Viveiros de Castro (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Bauman, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. (Carlos Alberto Medeiros (trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Bauman, Zygmunt. 2022. *Vida para consumo: a transformação de pessoas em mercadorias*. Carlos Alberto Medeiros (trad.). Rio de Janeiro: Zahar.

Bento, Maria Aparecida Silva. 2022. *O Pacto da Branquitude* (1ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2008. *O Professor Pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Carrascozza, João Anzanello. 2014. *Estratégias criativas da publicidade: consumo e narrativa publicitária*. São Paulo: Estação das Letras.

Fonseca, Dagoberto José. 2009. *Políticas públicas e ações afirmativas* (Série Consciência em Debate). São Paulo: Selo Negro.

Hall, Stuart. 2021. Quem precisa de identidade? In: Tomaz Tadeu Silva (org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2023. *Desafios e necessidades no processo de transplante de órgãos no Brasil: debate revela complexidade na distribuição de órgãos e tempos de espera*. https://www.ipea.gov.br/portal/categorias/45-todas-asnoticias/noticias/13999-desafios-e-necessidades-no-processo-de-transplante-de-orgaos-no-brasil. (14 de outubro, 2024).

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. 2011. *Desigualdade de transplantes de órgãos no Brasil: análise do perfil dos receptores por sexo e raça ou cor*. https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/1491?mode=full. (14 de outubro, 2024).

Jerônimo, Isabel Cristiane. 2022. O negro no discurso publicitário dos anos 2000–2010 na revista Veja: discurso antirracista? *Revista Linguística*. 8(1), mar.–jun. https://www.linguisticario.letras.ufrj.br/uploads/7/0/5/2/7052840/onegronodiscurso.pdf. (12 de agosto, 2024).

Modesto, Rogério. 2021. Os discursos racializados. *Revista Abralin*, 20(2), 1–19. https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1851. (30 de agosto, 2024).

Nascimento, Abdias. 2016. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado* (3ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Orlandi, Eni. 2007. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos* (6ª ed.). Campinas/SP: Pontes Editora.

Orlandi, Eni. 2020. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* (13ª ed.). Campinas/SP: Pontes Editora.

Pêcheux, Michel. 2014. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio* (2ª ed.). (Eni Pulcinelli Orlandi et al. (trad.). Campinas: Ed. da UNICAMP.

ANÁLISE DISCURSIVA-MULTIMODAL DO TEXTO PUBLICITÁRIO DA MARCA NATURA EKOS

DISCURSIVE-MULTIMODAL ANALYSIS OF THE ADVERTISING TEXT OF THE NATURA EKOS BRAND

Neiva Maria Machado Soares
Universidade do Estado do Amazonas, Santa Catarina, Brasil
nemsoa@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6642-5050

Jackeline Andrade Duarte De Souza
Universidade do Estado do Amazonas, Santa Catarina, Brasil
jack.andrade.duarte@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-2597-4453

Resumo

Este trabalho tem como objetivo analisar o discurso multimodal da marca Natura Ekos, por meio do texto publicitário veiculado na página on-line oficial da marca. Com uma abordagem teórica sociossemiótica, que pode ser utilizada como um importante instrumento de análise de imagens de caráter multimodal, nos embasaremos na Gramática do Design Visual, de Kress & van Leeuwen (2006), mais especificamente, nos concentraremos no significado composicional. A Natura Ekos foi selecionada por tratar discursivamente da região amazônica e por trazer a representação de atores sociais que estão envolvidos junto à marca. Foi utilizada para esta análise 1 (um) texto publicitário multimodal da marca Natura Ekos (2021). Quanto ao cunho metodológico, a pesquisa demonstrou possuir um caráter qualitativo e se mostra relevante por levar em consideração o discurso e a sustentabilidade na contemporaneidade, que são temáticas pertinentes ao passo que se assume a responsabilidade de se alcançar o objetivo proposto. Como resultado pela análise do texto publicitário multimodal da Natura Ekos, compreendemos que através da famosa modelo Gisele Bündchen, a marca se apresenta, por meio de todas as prerrogativas apresentadas, como consciente e atuante com as questões sociais e sustentáveis na região Amazônica ao possuir todos esses selos que utiliza como validação do seu discurso: “empreender para que sustentabilidade seja muito mais do que um discurso bonito”, como afirma em sua página on-line oficial, pelas certificações de sustentabilidade, que comprovem a veracidade da utilização de técnicas que não prejudiquem os recursos ambientais.

Palavras-chave: Marca; Multimodalidade; Texto publicitário.

Abstract

This work aims to analyze the multimodal discourse of the Natura Ekos brand, through the advertising text published on the brand's official website. With a socio-semiotic theoretical approach, which can be used as an important instrument for analyzing multimodal images, we will base ourselves on the Grammar of Visual Design, by Kress & van Leeuwen (2006), more specifically, we will focus on the compositional meaning. Natura Ekos was selected to discursively address the Amazon region and to bring the representation of social actors who are involved with the brand. 1 (one) multimodal advertising text of the Natura Ekos brand (2021) was used for this analysis. Regarding the methodological nature, the declared research has a qualitative

character and is relevant for taking into account the discourse and sustainability in contemporary times, which are pertinent themes while assuming the responsibility of achieving the proposed objective. As a result of the analysis of Natura Ekos' multimodal advertising text, we understand that through the famous model Gisele Bündchen, the brand presents itself, through all the prerogatives presented, as conscious and active with social and sustainable issues in the Amazon region by having all these seals that it uses as validation of its speech: "undertaking so that sustainability is much more than a pretty speech", as it states on its official online page, through sustainability certifications, which prove the veracity of the use of techniques that do not harm environmental resources.

Keywords*:* Brand; Multimodality; Advertising text.

Introdução

Podemos conceituar a multimodalidade como variados modos combinados de apresentação semiótica, entre eles: representações escritas, visuais, texturais, sensoriais, verbais, gestuais, musicais, entre outros. A Gramática do Design Visual (GDV) traz diversos recursos de construção de significados por meio dos significados representacional, composicional e interativa. A GDV é uma proposta de análise de textos multimodais, sendo a representacional focada na ideia ou atividade realizada pelos participantes representados na imagem, a interacional destaca o tipo de interação estabelecida entre os participantes, os espectadores e os produtores do texto, enquanto a composicional evidencia a coerência e a coesão entre os elementos informacionais da imagem. Essas abordagens servem como amparo teórico-metodológico para investigação analítica discursiva-multimodal do texto publicitário da marca natura Ekos a qual essa pesquisa se propõe.

Já no caso das discussões acerca das Marcas/Branding, as suas principais características, estratégias e funções são de torna-la reconhecida pelo público, pelo reconhecimento dos seus valores que a gestão da marca toma como identidade. O seu conceito possui um sentido abrangente, mas há a concordância que na modernidade a marca de um produto ou serviço é aquela usada para distinguir um produto ou serviço de outros, valendo-se de meios como um nome e uma logomarca com a qual expressa o compromisso da empresa e dos seus produtos, possibilitando um diferencial dos concorrentes que o torna único. A marca quando analisada do ponto de vista comercial serve para distinguir um produto de outro por meio de utilização de um símbolo identificador e distintivo, as marcas por si podem ser vistas como um modo produtivo e econômico que opõe a princípios sustentáveis, pois visa o lucro e muitas não se adequam às questões relacionadas à sustentabilidade como política econômica e de identidade.

Fundamentação teórica

Esta análise tem como fundamento a Linguística Aplicada que trata dos problemas da linguagem quando colocados na prática da linguagem em uso, para isso tendo como base teórica Norman Fairclough (2001) considerado um dos precursores da análise do discurso crítica, vertente de estudos que analisa a influência das relações de poder sobre o conteúdo e a estrutura dos textos, sobretudo os midiáticos, trata o discurso como objeto de estudo e envolve as relações sociais e suas práticas por entender que os textos têm efeitos e consequências sociais, políticas, cognitivas, morais e materiais dentro dessa sociedade. O discurso compreende diversas ações que se realizam através da linguagem e das interações entre as pessoas. A linguagem, nesse sentido, é uma ação social que sofre mudanças ao mesmo tempo em que recebe.

O cerne da crítica da ADC condiz com a questão de valores éticos de justiça e igualdade social, quando trata das diversas formas que a desigualdade se revela, como por exemplo no posicionamento dos atores sociais quando se trata de relações de poder ou mesmo da exclusão de alguns autores em detrimento do aparecimento de outros. Esses aspectos contribuem para uma investigação profícua de textos em situações reais de uso, temática na qual já vinha sendo explorada por Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004) com a Linguística Sistêmico-Funcional quando trata da pragmática da linguagem em textos multimodais como projeto de investigação.

Metodologia

A pesquisa demonstra possuir um caráter qualitativo, por trazer como finalidade analisar o discurso multimodal da marca Natura Ekos, por meio do texto publicitário veiculado na página on-line oficial da marca. Com uma abordagem teórica sociossemiótica, que pode ser utilizada como um importante instrumento de análise de imagens de caráter multimodal, para isso nos concentramos na GDV e seus significados, de Kress & van Leeuwen (2006) que será tratado neste tópico.

A Linguística Sistêmico-Funcional, de Halliday (1994) e Halliday & Matthiessen (2004) foi uma importante base para o alicerçamento da teoria e metodologia de análise linguística GDV que Kress & van Leeuwen (2006).

Na análise de textos compostos ou multimodais (e qualquer texto cujos significados sejam realizados através de mais de um código semiótico é multimodal), surge a questão de saber se os produtos dos diversos modos devem ser analisados separadamente ou de forma integrada; se os significados do todo devem ser tratados como a soma dos significados do partes, ou se as partes devem ser vistas como interagindo e afetando um outro (Kress & van Leeuwen, 2006: 177, tradução nossa).

Portanto, a GDV é uma proposta de análise de textos multimodais, esses autores adotam a noção teoria hallidayana de metafunções, fazendo algumas alterações para melhor adequá-las ao modo semiótico visual. Desta perspectiva, as metafunções ideacional, impessoal e textual passam a ser denominadas de significados representacionais, composicionais e interativos.

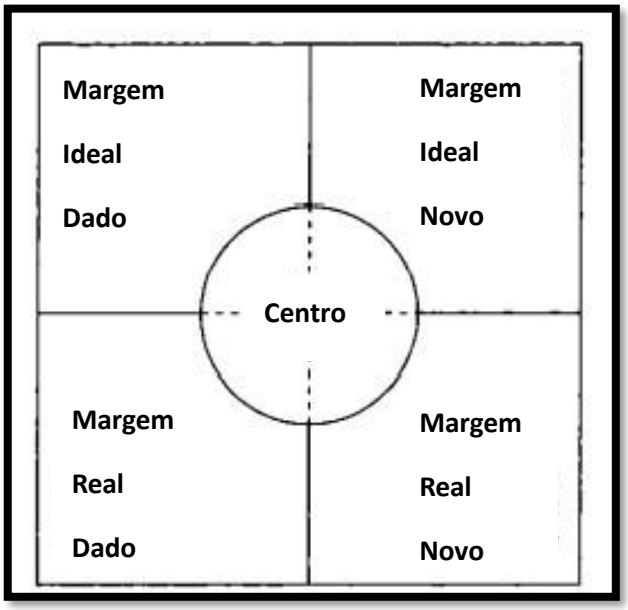
O significado representacional tem relação com um processo no qual os produtores de signos tendam a construir em suas faculdades mentais representações sobre os objetos e pessoas ao seu redor, seja de modo físico ou semiótico. Essa representação é bastante complexa, pois tem raízes históricas, culturais, sociais e psicológicos do produtor.

O significado interativo considera a forma como as imagens representam a relação entre as pessoas, lugares], coisas que eles representam, e o conjunto complexo de relações que podem existir entre as imagens e seus visualizadores.

O significado composicional tem relação com a forma como os elementos representacionais e interativos são organizados para se entrelaçarem conteudisticamente uns com os outros, integrando a imagem com o valor da informação, com a saliência em que os objetos são posicionados e com o enquadramento dos elementos da imagem.

A imagem 1, a seguir, foi utilizada tendo em vista o objetivo proposto na pesquisa há o Dado-Novo e Ideal-Real que podem se combinar com Centro e Margem. A divisão do espaço visual de acordo com essas dimensões resulta na figura da Cruz, um símbolo espacial fundamental na cultura ocidental, quão marginal as margens dependem do tamanho e, mais geralmente, da saliência do Centro. Mas mesmo quando o Centro está vazio, ele continua a existir na ausência, como o invisível (negado) pivô em torno do qual tudo gira, o lugar do "governante divino". O relativo infrequência de composições centradas na representação ocidental contemporânea, talvez significa que, nas palavras do poeta, "o centro não se sustenta" mais em muitos setores da sociedade contemporânea (Kress & van Leeuwen, 2006: 197).

Imagem 1: As dimensões do espaço visual composicional



Fonte: Adaptado de (Kress & van Leeuwen, 2006: 197)

Tratado isto, dos três significados, iremos nos deter no significado composicional por questões de delimitação da análise. Esta investigação por se tratar de marcas foi selecionada a Natura Ekos que traz questões emblemáticas da região amazônica em seu discurso e trabalha fortemente com a representação social de atores nas suas páginas

oficiais on-line que, além da publicidade na descrição dos seus produtos, tratam do envolvimento que cada ator desempenha para que o produto final seja entregue ao público. Para fins de delimitação da análise foi selecionado 1 (um) texto publicitário multimodal da marca Natura Ekos.

Análise e discussão

Sob a ótica do significado composicional e suas categorias, o texto publicitário, imagem 2, pela análise multimodal, observamos que no topo esquerdo está ao logo da marca, o dado-ideal, no centro à margem esquerda, o principal-dado, aparece a representação visual da figura pública conhecida Gisele Bündchen, mulher, 41 anos, modelo brasileira, empresária e ativista ambiental considerada uma das mais bem sucedidas do mundo da moda atualmente, em meio à floresta que se encontra como plano de fundo.

Imagem 2: Página on-line oficial natura



Fonte: https://www.natura.com.br/ekos. Acesso em: 05/07/2021, às 08:54.

No centro da imagem, nas mãos de Gisele, está o principal, o produto da linha Ekos, a Polpa Hidratante Para as Mãos Castanha. Com um sorriso no rosto, demonstra simpatia e apreço pelo produto e se volta com o olhar para suas mãos, sua roupa de cor bege se mescla com a cor da pele da modelo, causando uma combinação de cores com o produto. À margem direta da imagem, o novo, está destacada a seguinte frase: *Somos potência biocosmética para você pela regeneração da Amazônia*, que une o papel do ativismo ambiental da modelo com a marca. Além do comentário entre aspas destacado pelas próprias palavras de Gisele, abaixo à margem direita, o novo-real: "Para mim é fundamental escolher produtos que façam bem para a nossa pele, mas que, em seu processo de fabricação, não prejudiquem o planeta." Esclarecendo os motivos da sua escolha pelo produto em prol de outros. Mais abaixo e com letras menores a modelo é identificada por seu nome e sua função social dentro da marca, como embaixadora da Natura Ekos.

No topo da imagem e à esquerda, o novo-ideal, estão as informações representados dos ícones: UEBT CERTIFIED: Feito com respeito; Frasco 100% plástico verde; Produto 100% vegano; Sem teste em animais, considerando que esses são os fatores que a marca deseja reforçar e salientar com características diferenciadas da sua produção.

A empresa Natura com a sua linha Ekos alega investir em um modelo de desenvolvimento com as comunidades da região que valoriza o manejo da floresta e das práticas agrícolas sustentáveis, combatendo o desmatamento r garantindo a conservação das florestas.

A publicidade da marca Natura® com a linha Ekos alega que multiplicou em 3x os bioativos brutos das suas fórmulas, deixando-as mais potentes, com 96% de origem natural e mais compatíveis com a pele. Com isso, geraram mais renda para as comunidades da floresta, que escolhem colher frutos e sementes em vez de desmatar, permitindo que a Amazônia se regenere. Percebe-se que retórica da empresa é muito forte no sentido de divulgar seus feitos, seu discurso é construído pelas práticas que diz realizar e do aspecto textual visual e escrito.

Resultados e considerações

Analisando composicionalmente o texto publicitário multimodal da Natura Ekos, compreendemos que através da famosa modelo Gisele Bündchen, a marca se apresenta, por meio de todas as prerrogativas apresentadas, como consciente e atuante com as questões sociais e sustentáveis na região Amazônica ao possuir todos esses selos que utiliza como validação do seu discurso: “empreender para que sustentabilidade seja muito mais do que um discurso bonito”, como afirma em sua página on-line oficial, pelas certificações de sustentabilidade, que comprovem a veracidade da utilização de técnicas que não prejudiquem os recursos ambientais.

Na Amazônia, a marca Natura Ekos alega investir em um modelo de desenvolvimento com as comunidades da região que valoriza o manejo da floresta e das práticas agrícolas sustentáveis, combatendo o desmatamento e garantindo a conservação das florestas. Em 2018, recebeu o selo UEBT (*Union for Ethical Biotrade*) para a linha Ekos, que atesta uso de ingredientes de origem sustentável e relação ética com comunidades fornecedoras, há apenas duas empresas no mundo que têm essa certificação. Conquistou o selo *The Leaping Bunny*, concedido pela *Cruelty Free International*, uma das organizações mais antigas e respeitadas na luta pelo fim dos testes em animais. Sem fazer testes dessa natureza desde 2006, ganhou a certificação pelo reconhecimento do seu compromisso.

Concordamos que essas e outras afirmativas se correlacionam com as discussões sobre sustentabilidade escolhendo-se estratégias corretas ou discursivamente corretas de desenvolvimento ao entender que uso produtivo não precisa necessariamente prejudicar o meio ambiente ou destruir a diversidade ambiental se tivermos consciência de que todas as nossas atividades econômicas estão solidamente alicerçadas no ambiente natural.

Referências

Fairclough, Norman. 2001. *Discurso e Mudança Social*. São Paulo: Editora UNB.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1994. *An introduction to funcional grammar* (2.ª ed). London: Arnold.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Christian Matthiessen. 2004. *Introduction to Functional Grammar*. 3ª ed. London: Arnold.

Kress, Gunther & Theo Van Leeuwen. 2006. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London: Routledge.

Natura (2021). Somos potência biocosmética para você pela regeneração da Amazônia. https://www.natura.com.br/ekos (5 de julho, 2021).

ANÁLISE LINGUÍSTICA/SEMIÓTICA: DISCUTINDO AÇÕES EM SALA DE AULA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

LINGUISTIC/SEMIOTIC ANALYSIS: DISCUSSING ACTIONS IN THE CLASSROOM IN TEACHER TRAINING

Maria Aparecida Caltabiano
Departamento de Ciências da Linguagem e Filosofia, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
cidacalt@pucsp.br
ORCID: 0000-0002-3667-0722

Resumo

Como é de conhecimento, a BNCC - Base Nacional Comum Curricular (2018), na área de língua portuguesa, introduziu, ao lado da oralidade, leitura e produção de texto, a prática de linguagem análise linguística/semiótica. *Análise linguística* já existia nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a novidade é o acréscimo do termo *semiótica*. A diferença de vinte anos entre os documentos reflete também as mudanças do mundo: no final dos anos 90, mais precisamente em 1998, quando da publicação dos Parâmetros, a internet estava começando. Duas décadas depois, a comunicação é instantânea e o mundo digital traz imagens, sons, cores, movimentos e em relação ao texto, predomina o texto multimodal. Como incorporar e trabalhar no ensino da língua portuguesa essa "nova" prática de linguagem? Tendo em vista a formação do professor que irá atuar no ensino básico, foi introduzida uma disciplina intitulada Produção de textos e análise linguística/semiótica no currículo do curso de Letras - Português e Inglês – Licenciatura da nossa universidade. Assim, o objetivo do presente artigo é discutir as ações realizadas nessa disciplina. Além das leituras para conhecimento e embasamento teórico linguístico para os alunos, foram propostas e elaboradas atividades para o ensino básico, onde se procurou contemplar a análise linguística/semiótica. Nesses tempos de Inteligência Artificial, foi incorporado aos experimentos de sala de aula a consulta às ferramentas Copilot e ChatGPT. Neste trabalho, iremos compartilhar vivências e desafios para capacitar o aluno, que já está inserido na escola como estagiário ou atuando como professor, a fazer escolhas conscientes, desenvolver a autonomia e pensamento crítico, além de levá-lo a reconhecer a importância do conhecimento específico da área de língua portuguesa.

Palavras-chave: formação de professores; análise linguística/semiótica; Inteligência Artificial.

Abstract

As it is known, the National Common Curricular Base (2018), in Portuguese, introduced the linguistic/semiotic analysis alongside oral communication, reading and text production. Linguistic analysis already existed in the National Curricular Parameters (1998); the new feature is the addition of semiotics. The twenty-year gap between both documents also reflects certain changes in the world: in the late 1990s, more precisely in 1998, when the Parameters were published, the Internet was just beginning. Two decades later, communication is instantaneous, and the digital world brings images, sounds, colors, and movements, while in relation to text, multimodal text prevails. How can we incorporate and work with this "new" language practice in the teaching of the Portuguese language? Considering teacher education for those who will work in elementary education, a subject entitled Text Production and Linguistic/Semiotic Analysis was introduced in the curriculum of the Bachelor´s Degree course in Portuguese and English

Language Arts at our university. Thus, this study aims at discussing the actions carried out within this subject. In addition to readings for students to gain knowledge and theoretical linguistic foundations, activities were proposed and developed for elementary school, where we sought to include the practice of linguistic and semiotic analysis. In these times of Artificial Intelligence, tools such as Copilot and ChatGPT were used in classroom experiments. In this paper, we will share experiences and challenges in enabling students, who are already enrolled in the school as interns or working as teachers, to make informed choices, develop autonomy and critical thinking, while helping them to recognize the importance of specific knowledge around the Portuguese language.

Keywords: teacher training; linguistic/semiotic analysis; Artificial intelligence.

Introdução

Análise linguística/ semiótica? Para quem trabalha com formação de professores há algum tempo sabe que o termo foi uma das novidades introduzidas pela BNCC – Base Nacional Comum Curricular (2018), documento normativo que orienta a educação básica no Brasil: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Análise linguística/ semiótica, um dos eixos de integração na área de língua portuguesa, é uma prática de linguagem, ao lado da oralidade, da leitura e escuta de textos e da produção escrita e multissemiótica. Conforme a BNCC, a análise linguística/semiótica envolve conhecimentos linguísticos sobre o sistema de escrita, o sistema da língua e a normapadrão, conhecimentos textuais, discursivos e sobre os modos de organização e os elementos de outras semioses (p. 71).

A terminologia *análise linguística* já aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, outro documento oficial, de 1998, que foi instrumento de apoio, por vinte anos, aos professores brasileiros para suas discussões pedagógicas nas escolas e nas reflexões sobre as práticas educativas, tendo em vista a formação dos alunos do ensino básico. A novidade que a BNCC trouxe foi a incorporação do termo *semiótica* à análise linguística já existente e consequentemente as decorrências do que isso significa no processo ensino-aprendizagem de língua portuguesa. As pesquisas acadêmicas, aos poucos, foram incorporando as orientações da Base Nacional Comum Curricular, como veremos.

A diferença de duas décadas entre os documentos reflete as transformações do mundo, principalmente pelo desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação e com elas, certamente, as propostas para o ensino da língua portuguesa também passam a contemplar esse novo cenário. O texto em contextos variados, objeto de nosso estudo, é acrescido de novos recursos de imagem, cor, movimento, sons e com isso, passa a ser visto como multimodal. Conforme a própria Base (2018),

> O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) (BNCC 2018: 67).

E para o aluno em formação, como trabalhar com essas novidades? Com o objetivo de discutir as orientações mais recentes e tendo em vista a formação do futuro professor que irá atuar no ensino básico, foi introduzida no currículo do curso de Letras - Português e Inglês – Licenciatura, da nossa universidade, a partir de 2021, uma disciplina intitulada Produção de textos e análise linguística/semiótica. Assim, o objetivo do presente artigo é discutir algumas ações realizadas nessa disciplina durante o primeiro semestre de 2024. Como embasamento teórico, além do próprio texto da BNCC, foram referência para a discussão com os alunos, entre outras, as publicações de Lourenço e Araujo (2019), Pinton, Volk & Schmitt (2021) Rutiquewiski et al. (2022) e Garcia (2023).

O presente trabalho está assim organizado: primeiramente retomo algumas referências clássicas sobre análise linguística e análise linguística/semiótica, na sequência, apresento informações sobre o contexto do curso e finalizo com uma breve discussão sobre as ações realizadas durante o semestre em que ocorreu a disciplina, trazendo amostras de trabalhos dos alunos e reafirmando a necessidade do conhecimento específico de língua portuguesa por parte dos futuros professores.

1.1 Retomando a história: gramática e análise linguística

Se voltarmos um pouco no tempo, podemos verificar que a proposta da prática de análise linguística é encontrada inicialmente em Geraldi (1984)[75], no seu texto Unidades básicas do ensino de português, dentro do livro *O texto na sala de aula*, por ele organizado. Em nota (5 e 6), Geraldi (2011: 62) explica:

> 5 O uso da expressão "prática de análise linguística" não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (metáforas, metonímias, paráfrases, citações, discursos direto e indireto etc.); organização e inclusão de informações; etc. Essencialmente, a prática da análise linguística não poderá limitar-se à higienização do texto do aluno em seus aspectos gramaticais e ortográficos, limitando-se a "correções". Trata-se de trabalhar com o aluno o seu texto para que ele atinja seus objetivos junto aos leitores a que se destina (p. 62).
> 6 O objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo (p. 62).

Assim, para Geraldi (2011), a prática de análise linguística deveria partir da produção escrita dos alunos, para, entre outros objetivos, "trabalhar com questões tradicionais de gramática", "adequar o texto aos objetivos pretendidos", "analisar os

[75] Tivemos acesso ao exemplar da edição de 1984, publicado por Assoeste (Cascavel, PR). O livro foi revisado e reeditado em 2011, pela Editora Ática, de onde foram retiradas as notas 5 e 6.

recursos expressivos utilizados", enfim, "compreender o fenômeno linguístico" (p. 62). Outra referência importante é a publicação de Franchi (1991), Criatividade e Gramática, onde ele nos leva a refletir "por que as expressões significam aquilo que significam"? (p. 26). A partir desse questionamento e vários exemplos de como conduzir a reflexão, propõe e diferencia as atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas (p. 3637), que vão ser retomadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998). Os PCN (1998), por sua vez, vão detalhar e orientar os educadores sobre a prática de análise linguística. Dizem eles:

> Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte (PCN 1998: 27).
>
> [...] A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão (PCN 1998: 28).
>
> É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos (PCN 1998: 28).

Como mencionado, duas décadas depois, a BNCC recomenda a mesma prática de análise linguística, mas, como referido, acrescido da semiótica. As análises a serem feitas em sala de aula deverão levar em consideração as condições de produção dos textos que estão nas mídias ao lado de imagens, cores, movimentos, em formatos variados.

Materiais e métodos

Retomando, o objetivo da presente pesquisa, de base qualitativa, é refletir criticamente sobre algumas práticas realizadas dentro da disciplina/unidade curricular intitulada Produção de texto e análise linguística/semiótica, parte da grade curricular do curso de Letras: Português e Inglês – Licenciatura da nossa universidade, com a turma do 5º.período (3º.ano), do primeiro semestre de 2024.

Como consta no Plano de Ensino, a disciplina tem como objetivo "Oferecer subsídios para levar o aluno a conhecer as práticas de reflexão sobre a língua e linguagem,

sob novas perspectivas, em relação à produção e organização do texto, funcionamento do discurso, processos de construções dos sentidos e mecanismos morfossintáticos"[76].

As aulas no referido semestre constaram de momentos alternados entre teoria e prática. Com o objetivo de contextualizar os estudos sobre o tema, inicialmente retomamos, para conhecimento dos alunos, trechos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e da Base Nacional Comum Curricular (2018), referentes à análise linguística e análise linguística semiótica[77]. Posteriormente, foram feitas leituras e discussões de pesquisas acadêmicas, que tinham como foco a BNCC, selecionadas a partir de buscas em publicações e periódicos das universidades, entre outras, Lourenço & Araujo (2019) e Pinton, Volk & Schmitt (2021). Os alunos fizeram resumos e apresentações dos textos lidos, discutindo as pesquisas e ao mesmo tempo, se preparando para a elaboração de propostas de sequências didáticas, destinadas a estudantes do Ensino Fundamental e Médio, como trabalho final da disciplina. Paralelamente, em sala de aula, foram realizadas atividades de análise de gêneros variados e seus contextos de produção: além de poemas, capas de revista, notícias e canção, tendo em vista o uso social da língua.

Resultados e discussão

Nessa sessão, selecionamos para discutir no presente trabalho: a) algumas práticas de reflexão sobre a língua em contextos de uso; b) atividades elaboradas pela turma como trabalho final.

3.1 Práticas de sala de aula e reflexão sobre a língua

Com o objetivo de experienciar com os alunos algumas práticas de análise linguística, inicialmente, partimos de propostas já existentes, como foi o caso da atividade com o poema Satélite, de Manuel Bandeira, publicada em Savioli e Fiorin (2006). Para melhor compreensão, trago aqui os versos de Satélite[78]:

Fim de tarde.
No céu plúmbeo
A lua baça
Paira
Muito cosmograficamente
Satélite.

Desmetaforizada,
Desmitificada,
Despojada do velho segredo de melancolia...

[76] Conforme o Plano de Ensino da disciplina, retirado do Projeto Pedagógico do Curso.
[77] Há outras disciplinas/unidades curriculares do curso de Letras Licenciatura, que discutem a BNCC, incluindo uma delas intitulada BNCC: Práticas de Linguagem na Sala de Aula (4º.período).
[78] Manuel Bandeira. *Estrela da vida inteira*. 4. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 232.

Fim de tarde. No
céu plúmbeo
A Lua baça
Paira
Muito cosmograficamente
Satélite.

Desmetaforizada,
Desmitificada,
Despojada do velho segredo de melancolia, Não
é agora o golfão de cismas,
O astro dos loucos e dos enamorados. Mas
tão-somente
Satélite.

Ah Lua deste fim de tarde,
Demissionária de atribuições românticas,
Sem show para as disponibilidades sentimentais!

Fatigado de mais-valia,
Gosto de ti assim:
Coisa em si, —
Satélite.

Para Savioli e Fiorin (2006), o objetivo da análise do poema é apontar "vozes marcadas e demonstradas no texto". Dizem os autores:

> O uso reiterado do prefixo *des*, que indica ação contrária (*desmetaforizada, desmitificada, despojada*), e a afirmação de que a lua *não é agora o astro dos loucos e dos enamorados* pressupõem que, no passado, ela foi metaforizada, mitificada, considerada como o depósito do *velho segredo de melancolia*, como um *golfão de cismas*, como o *astro dos loucos e enamorados*. A negação, tanto a indicada pelo prefixo *des*, quanto a feita pelo advérbio *não*, implica a presença de duas vozes, dois pontos de vista a respeito da lua: um que a vê como uma fonte e um repositório de sentimentos, de mitos e de metáforas; outro que a vê em sua realidade nua indicada pela palavra satélite. (p. 64)

> [...] nesse texto de Manuel Bandeira, os operadores linguísticos da negação (o prefixo *des* e o advérbio *não*) demarcam os dois pontos de vista, as duas vozes mostradas no texto (p. 64).

Assim, no nosso caso, além da mediação de leitura e realização de interpretação conjunta do poema em sala de aula, alguns destaques foram feitos, tomando como referência trechos da análise de Savioli e Fiorin (2006), como o exemplificado acima. Tendo em vista que os processos de formação de palavras estão entre os objetos de ensino encontrados na BNCC, chamamos a atenção dos alunos para o uso e significado do prefixo *des*, em "*desmetaforizada, desmitificada, despojada"*, que reforça a ideia presente em todo o poema de Manuel Bandeira: a lua vista apenas como um satélite, não a dos *loucos e enamorados*. A partir da reflexão sobre a função e relevância do uso do prefixo *des* nesse contexto de uso, podemos então partir para uma sistematização do tópico

formação de palavras e, no caso, o uso dos prefixos da língua portuguesa. A ideia da atividade é levar o aluno a tomar conhecimento de como pode ser feita a reflexão sobre a língua em uso, os efeitos de sentido, conforme sugerido pelos pesquisadores citados e documentos, como PCN e BNCC. Esta atividade possivelmente tenha motivado um dos grupos a escolher formação de palavras, prefixos e sufixos, como tema para uma sequência didática, como veremos mais adiante.

Outra atividade realizada em sala de aula teve como ponto de partida a publicação de Mendonça (2006), onde a autora destaca a diferença entre ensino de gramática e a prática de análise linguística. Entre outros exemplos apresentados no texto, chamamos a atenção dos alunos para o poema Estas mãos, de Cora Coralina, parte dele registrado abaixo:

> Estas Mãos, de Cora Coralina
>
> Olha para estas mãos de
> mulher roceira, esforçadas
> mãos cavouqueiras.
>
> Pesadas, de falanges curtas,
> sem trato e sem carinho.
> Ossudas e grosseiras.
>
> Mãos que jamais calçaram luvas.
> Nunca para elas o brilho dos anéis. [...]

Com relação a esse poema de Cora Coralina, destaco algumas considerações de Mendonça (2006: 210) sobre o processo de adjetivação. Em uma aula de ensino de gramática, diz ela, o objeto de ensino seria: adjetivos, locuções adjetivas e orações adjetivas; a estratégia mais usada: exposição de frases e períodos para identificação e classificação dos termos; a habilidade esperada: identificar e classificar os termos em orações e períodos. Procedimentos esses, nossos velhos conhecidos, com certeza ainda estão presentes nos dias de hoje em aulas de português. Quanto à perspectiva da prática de análise linguística, o objeto de ensino seria: processos de adjetivação, qualificação; sugestão de estratégias: leitura e comparação de textos [...], consulta a manuais, gramáticas, dicionários, para ampliar as discussões e o próprio repertório de discussões; quanto à competência esperada: perceber que a adjetivação pode ser construída por meio de várias estratégias e recursos, criando diferentes efeitos de sentido (p. 210-211). É uma nova visão para os alunos, que nem sempre estão acostumados a observar a língua em uso e refletir sobre as escolhas léxico-gramaticais desse modo.

Após a sensibilização com exemplos do que pode ser feito com relação à análise linguística e tendo em vista a análise linguística/semiótica, algumas atividades foram elaboradas e propostas, como a apresentada a seguir, realizada com capas de revista. Desta vez, a referência foi o artigo de Rutiquewiski et al. (2022), que tem como público-alvo o Ensino Médio. Destacamos, a seguir, resumidamente, os procedimentos realizados com a turma da graduação em Letras (3º.ano/2024), utilizando capas de revista, que é um gênero

do campo jornalístico/midiático contemplado pela BNCC (2018: 145). Antes das capas de revista, coloco abaixo, para conhecimento, o que se fala sobre o gênero jornalístico e publicitário:

> (EF69LP17)[79] Perceber e analisar os recursos estilísticos e semióticos dos **gêneros jornalísticos e publicitários**, os aspectos relativos ao tratamento da informação em notícias, como a ordenação dos eventos, as escolhas lexicais, o efeito de imparcialidade do relato, a morfologia do verbo, em textos noticiosos e argumentativos, reconhecendo marcas de pessoa, número, tempo, modo, a distribuição dos verbos nos gêneros textuais (por exemplo, as formas de pretérito em relatos; as formas de presente e futuro em gêneros argumentativos; as formas de imperativo em gêneros publicitários), o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados (tempo verbal, jogos de palavras, metáforas, imagens).

Figura 1



Fonte: Capas de revista retiradas dos respectivos sites[80]

Levando em consideração as habilidades a serem trabalhadas no Ensino Fundamental anos finais (EF69LP17, acima), iniciamos com a análise da imagem das capas e a relação da manchete (chamada principal) com a imagem: linguagem verbal e não verbal. No caso da *Veja*, conforme os participantes da turma, as mãos entrelaçadas (figura 1) não evocam o conteúdo, poderiam estar relacionadas a outros fatos, mas, associadas ao nome da revista *Veja* (com as cores da bandeira do Rio Grande do Sul), categorizado como um verbo no imperativo e seu complemento - *Veja... Corrente do bem*!,

[79] Lembrando que as habilidades possuem um código alfanumérico que as identifica: EF69LP17 – Ensino Fundamental – 6º. ao 9º.ano – Língua Portuguesa e posição da habilidade.
[80] Capa da revista *Veja* do dia 17/05/2024, disponível em: https://www.vercapas.com.br/edicoes/veja/ (20 de maio de 2024). Capa da revista *Isto é*, 17/05/2024, disponível em: https://www.vercapas.com.br/edicoes/istoe/ (20 de maio de 2024).

nos remetem ao que estava acontecendo naquela semana: as "trágicas enchentes" em Porto Alegre e a solidariedade do povo de todo o Brasil. Quanto à *Isto é*, ao ler o nome da revista e da manchete – *Isto é... A força da solidariedade*, juntamente com a foto de pessoas reais com "legenda" (*moradora de Porto Alegre é retirada de um dos 46 bairros que sofreram enchentes na cidade*), a revista transmite uma mensagem mais humana e com possibilidade de sensibilizar mais os leitores do que a *Veja*, conforme os alunos.

Outro procedimento de análise utilizado em relação às capas, foi o trabalho com grupos semânticos; predominam palavras como trágico - tragédia, voluntário – solidariedade – ajuda – doações. Foi também identificada pela turma a tendência ao destaque de palavras na lide (subtítulo) da *Isto é*; a leitura pode ser feita somente passando os olhos por aquelas que estão em negrito, como se fosse um resumo do texto: *A tragédia climática que atinge milhões de gaúchos... maior movimento de ajuda humanitária*... O mesmo é observado quando se lê uma notícia em jornais digitais, hoje: à medida que a leitura vai acontecendo, há trechos destacados, que resumem o que está sendo relatado. Atividades como esta são motivadoras e desenvolvem nos alunos a reflexão sobre a língua em contextos de uso; a partir dessa amostra, pode-se levá-los à elaboração de outros produtos, utilizando, por exemplo, sinônimos e observando os efeitos de sentido em cada uma das escolhas lexicais. Resumos podem também ser propostos, levando os discentes a pesquisar na internet o que está acontecendo em jornais digitais.

Como referido, outras atividades contemplando a análise linguística/semiótica foram feitas, com reflexões sobre o uso da língua em contextos reais: notícias sobre artes, retiradas da Folha Ilustrada, sessão Artes[81] e o videoclipe de canção Coragem, de Samuca e a Selva[82]. No caso das notícias sobre artes, do campo jornalístico/midiático, além da relação linguagem verbal e não verbal, foram discutidos os usos dos tempos verbais em manchetes como: *Peça <u>leva</u> aos palcos diálogo entre Papa Francisco e São Francisco de Assis*; *Prêmio Shell de Teatro <u>dá</u> 1º. troféu a atriz indígena e <u>destaca</u> ´Agropeça´*; *Peça <u>faz</u> da comida obra de arte para discutir o legado afro e indígena na culinária*; *´Madame Butterfly´, no Municipal <u>mereceria</u> mais beleza e tristeza.* Observa-se a predominância do presente do indicativo, mas também o uso do futuro do pretérito, em uma crítica mais velada; ao mesmo tempo em que há divulgação sobre o que está acontecendo no mundo das artes no período, os temas indicam problemas contemporâneos: religião, legado afroindígena, meio-ambiente, censura, crise... A partir dessas reflexões, os tempos verbais podem ser sistematizados e revistos.

Quanto à canção Coragem (campo artístico-literário), inicialmente observações foram feitas sobre a relação letra e videoclipe, seguidas do trabalho com variação linguística, objeto de conhecimento que perpassa todas as práticas de linguagem e os campos de atuação propostos pela BNCC, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa e, com ela, previstas em habilidades a serem desenvolvidas, dentro de aspectos notacionais e gramaticais, as regras sintáticas de concordância nominal e verbal (versos

[81] Período de 8 a 17/março de 2024 https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/artescens/
[82] https://www.youtube.com/watch?v=EtXmBDIGk10 (20 de abril de 2024)

da letra: *Se der ruim, nós dá um jeito*; *somo duro mais que pedra*). Conforme a BNCC, no eixo análise linguística/semiótica:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado (BNCC 2018: 81).

Durante o primeiro semestre de 2024, houve praticamente uma descoberta e o aumento do uso do ChatGPT pelos alunos de vários cursos. Aproveitando o momento para alertá-los sobre uso indiscriminado e não crítico dos recursos da Inteligência Artificial (IA), propusemos uma atividade em que a turma deveria avaliar um Plano de Ensino, elaborado pelo ChatGPT, que contemplasse a canção Coragem. Na versão livre da época, várias inadequações foram apontadas; trago aqui um trecho proposto pelo "assistente de Inteligência Artificial": *Durante a análise da letra, é possível identificar as palavras centrais que a permeiam como "coragem", "medo", "luz", "caminho", "força", etc. Estas palavras-chave geralmente refletem os temas e motivos principais da música.* Ao comparar esse enunciado com a letra da música, observa-se que entre as palavras destacadas, *luz*, *caminho*, *força* não estão presentes na letra da canção. Esta é uma pequena amostra das muitas informações incorretas que ainda são disponibilizadas nas consultas aos "assistentes digitais". Essa atividade foi motivação para que grupos de alunos propusessem em suas sequências didáticas o uso do ChatGPT no trabalho final da disciplina. Acreditamos que, com isso, nosso objetivo foi alcançado: alertar os discentes para os limites da IA. E "ela" mesma reconhece ainda suas limitações; nos dias de hoje, no final da consulta, há informações como: "A IA generativa é experimental".

As práticas de sala de aula aqui apresentadas de modo conciso são amostras do que foi feito durante o semestre. A seguir, trazemos algumas propostas elaboradas pelos alunos como trabalho final da disciplina.

3.2 Atividades elaboradas pela turma como trabalho final

O Projeto Pedagógico do Curso de Letras Licenciatura prevê interdisciplinaridade e sempre que possível, integração das unidades curriculares. No primeiro semestre de 2024, a turma, foco do presente trabalho, cursava Oficina: Análise e produção de materiais didáticos digitais, Oficina: Avaliação e preparação de material didático em língua inglesa e Estágio Supervisionado. Assim, para elaboração de sequência didática, as seguintes instruções foram dadas: "A partir de um problema observado nos Estágios, proponha uma atividade envolvendo uma das práticas de linguagem e a análise linguística/semiótica, as habilidades e objetos de conhecimento apresentados na BNCC. Lembrar do público/destinatário: Qual ano/série do Ensino Fundamental ou Médio? A atividade está contemplada em qual/quais prática/s de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades? Lembrar que a proposta deverá utilizar recurso digital. Após aprovação da professora, gravar em videoaula".

Como referido, os “assistentes digitais com inteligência artificial” foram utilizados como experimentos, nas propostas de sequências didáticas de quatro dos oito grupos, provavelmente influenciados pelas atividades realizadas em sala anteriormente.

A primeira dupla, que teve como tema “o uso dos porquês”, em uma das atividades, destinadas ao 7º.ano do Ensino Fundamental, solicitou para os alunos e para o ChatGPT “Uma produção de texto a partir de um contexto real: Imagine que você está conversando com um amigo ou amiga, contando para ele alguma situação ou história. A partir desse contexto, escreva um pequeno parágrafo que contenha os quatro porquês”. Os alunos do ensino básico deveriam comparar suas produções com as do ChatGPT.

De modo semelhante, com o tema “formação de palavras, prefixos e sufixos”, foi solicitado ao ChatGPT, por outro grupo, a elaboração de um texto destinado ao 8º.ano, contemplando diferentes prefixos e sufixos e que foi ponto de partida para reflexões sobre o uso da língua portuguesa. O resultado foi uma produção intitulada “Aventuras de superheróis e vilões” contendo palavras como: *ações heroicas*, *planos maléficos*, *herói Supersônico*, *ultrapoderoso*...

O terceiro grupo, escolheu como tema a variação linguística; entre as atividades, foi feita uma consulta ao ChatGPT, se a fala do Chico Bento, “*Quar são minhas nota*?”, na pergunta para a professora, em um tirinha (quadrinhos da Turma da Monica), “feria o português”, “qual a validade da expressão”. O objetivo, conforme os alunos, era saber como o “assistente digital” responderia à consulta e se ele reconheceria o português não padrão; foi início de uma discussão sobre oralidade, escrita e preconceito.

O Copilot, “assistente pessoal da Microsoft”, foi utilizado pelo quarto grupo com o objetivo de gerar imagens para uma produção escrita, cuja proposta era trabalhar com narrativas em jogos digitais e pontuação. Outros grupos que não utilizaram IA, exploraram o uso das linguagens em poemas, em gêneros - diários, charges e reportagens sensacionalistas.

Acreditamos, como mencionado anteriormente, que o objetivo foi alcançado, principalmente com relação ao uso e reconhecimento dos limites da Inteligência Artificial na área de ensino. Os discentes, com propostas simples, sempre a aperfeiçoar, puderam experienciar as atividades como alunos e como professores em formação durante a elaboração de suas tarefas, reconhecendo a importância do conhecimento da língua portuguesa para melhor desempenho na sua prática futura.

Considerações finais

Em resumo, nosso objetivo, refletido no título do trabalho, foi apresentar e discutir ações em sala de aula de uma turma de licenciatura em Letras, tendo como foco a prática de linguagem análise linguística/semiótica, proposta pela Base Nacional Comum Curricular (2018). Embora já tenham se passado praticamente seis anos, a BNCC continua a ser implementada, discutida por estudiosos e docentes, que podem, a partir de sua prática, avaliar e adaptar as orientações ali presentes aos seus contextos de ensino. Como professora pesquisadora, avaliando o que foi feito no semestre, acredito que as ações

realizadas atingiram alguns objetivos, mas podem ser sempre aprimoradas, tendo em vista o perfil de cada turma e de cada docente. Em oficinas, há sempre experimentos a serem desenvolvidos e aperfeiçoados. O uso dos recursos da IA – Inteligência Artificial é um caminho sem volta, não previsto inicialmente, teve que ser incorporado às discussões, devido ao momento de sua expansão, daí a importância e o desafio de formar o aluno para uso consciente e crítico das tecnologias da informação e comunicação, que não param... Acredito ainda que os alunos, alguns já atuando na docência, reconhecem a importância de saber a língua portuguesa, estudá-la em todos os seus aspectos: léxicogramaticais, textuais, semânticos, discursivos... e saber lidar de forma crítica com as linguagens, para serem capazes de avaliar o que está sendo proposto tanto pelos documentos oficiais quanto pelo mundo virtual. Esperamos que as ações aqui relatadas possam levar os colegas docentes e futuros professores a refletirem sobre o que foi feito, levando-os à elaboração de novas propostas.

Referências

Brasil, Ministério da Educação. 2018. *BNCC - Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEF.

Franchi, Carlos. 1991. *Criatividade e gramática*. São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. São Paulo: SE/CENP.

Garcia, Ana Luiza Marcondes. 2023. As habilidades de análise linguística/semiótica comuns a todos os campos de atuação e a progressão na construção dos conhecimentos gramaticais nas práticas voltadas à produção de textos. *Anais* do VIII Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa – Edição especial híbrida Angola-África. São Paulo, SP: Universidade de São Paulo. https://www.even3.com.br/anais/simelp2022/ (20 de novembro, 2024).

Geraldi, João Wanderley (org.). 2011. *O texto na sala de aula*. (1ª.ed.) São Paulo: Ática.

Lourenço, Delane Cristina G. & Araujo, Denise Lino. 2019. A proposta de análise linguística/semiótica na BNCC: a natureza dos objetos de conhecimento. *Eutomia*, Recife, 23(1): 88-107.

Mendonça, Marcia. 2006. Análise linguística no Ensino Médio: um outro olhar, um novo objeto. In Clecio Bunzen & Marcia Mendonça (orgs.). *Português no ensino médio e formação de professores*, 199-226. São Paulo: Parábola Editorial.

Pinton, Francieli Matzenbacher; Volk, Romário &; Schmitt, Rosana Maria. 2021. *Análise linguística no contexto escolar em diferentes perspectivas* Tutóia, MA: Diálogos. http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/698954 (20 de março de 2024)

Rutiquewiski, Andreia; Leal, Audria; Pereira, Luciana da Silva & Souza, Sweder. 2022. Análise linguística/semiótica para o Ensino Médio: a proposta da BNCC. *Línguas & Letras*, vol. 23, 55. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. https://doi.org/10.5935/19814755.20220030

Savioli, Francisco Platão & Fiorin, José Luiz. 2006. *Lições de texto: Leitura e Redação*. São Paulo: Editora Ática.

ANÁLISE TEXTUAL-ARGUMENTATIVA POR MEIO DE ESTEREÓTIPOS NO ESQUETE *MANSPLAINING* NO DO *PORTA DOS FUNDOS*

ARGUMENTATIVE-TEXTUAL ANALYSIS THROUGH STEREOTYPES IN THE SKETCH *MANSPLAINING* BY *PORTA DOS FUNDOS*

Suzana Maria Petrus Fonseca de Almeida,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
petrussuzana@icloud.com
ORCID: 0000-0003-2802-1607

Marize Barros Rocha Aranha,
Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, Maranhão, Brasil
aranha.marize@ufma.br
ORCID: 0000-0002-6907-4636

Resumo

Este trabalho objetiva analisar, argumentativamente, o estereótipo construído sobre o *esquerdo-macho* no esquete *Mansplaining* do canal *Porta dos Fundos*, por meio de processos referenciais sob a ótica da Linguística Textual. No episódio em questão, observamos o funcionamento de uma imagem cristalizada - estereótipo - e de expressões cristalizadas - clichês, em que investigamos a representação do *esquerdo-macho*, um defensor de pautas pró-feministas e, assim, denominando-se acaba por revelar o contraditório no seu discurso, isto é, o oposto do proposto. Destarte, objetivamos analisar como a representação do real é construída a partir dos mecanismos linguísticos em funcionamento na encenação, tendo em vista que os estereótipos emergem a partir da doxa, por meio de imagens cristalizadas produzidas a partir da observação da relação de um indivíduo com o outro e consigo mesmo na sociedade, assim como os clichês que são linguisticamente constituídos (Amossy; Pierrot, 2022). Fundamentamo-nos, também, em Amossy (2018) no que se refere às noções em torno da argumentação, que postula uma dimensão argumentativa nos discursos. Os estudos de Cavalcante (2020) também compõem o arcabouço teórico deste trabalho, que contempla os processos referenciais como uma das estratégias na construção da argumentação, além dos estudos de Carmelino (2012), com base em Travaglia (1992) e Possenti (1998, 2010), sobre os mecanismos linguísticos na construção do humor. Partimos de uma metodologia qualitativa que busca descrever e explicar os fenômenos linguísticos aqui já destacados. Os resultados apontam para a utilização da referenciação, da exploração dos estereótipos na construção da argumentatividade, objetivando promover uma crítica social numa perspectiva humorística.

Palavras-chave: Argumentação; processos referenciais; estereótipos.

Abstract

This paper aims to analyze, argumentatively, the stereotype built over the *esquerdo-macho* in a sketch named *Mansplaining* by *Porta dos Fundos*, through referencing processes under the Textual Linguistics optics. In this video, we analyze a crystallized social representations (Amossy; Pierrot, 2022) functioning - stereotype - and crystallized expressions - clichés - wherein the *esquerdo-macho* representation was investigated revealing to be a man who normally is a pro-feminist agenda defender and, in this way, ends up revealing in fact the opposite of his speech.

Thus, this paper intends to present how the representation of the real is built from linguistic mechanisms working in action, owing to stereotypes coming from *doxa*, through crystallized images produced on the observation of the relation of an individual with others and with yourself in society. Based on Amossy (2018) regarding the notions surrounding argumentation, which posits an argumentative dimension in discourse. The studies of Cavalcante (2020) also form the theoretical framework of this work, which considers referential processes as one of the strategies in constructing argumentation, in addition to the studies of Carmelino (2012), based on Travaglia (1992) and Possenti (1998, 2010), on the linguistic mechanisms in the construction of humor. We adopt a qualitative methodology aimed at describing and explaining the linguistic phenomena already highlighted here. The results point to the use of reference, the exploration of stereotypes in the construction of argumentativity, aiming to promote social criticism from a humorous perspective.

Keywords: Argumentation; referencing processes; stereotypes.

Introdução

Este trabalho, situado e desenvolvido na Linguística Textual, é produto da disciplina de Introdução aos Estudos da Linguagem e do Discurso, do Mestrado Acadêmico em Letras da Universidade Federal do Maranhão. Este estudo tem interesse em observar como se dá a relação entre argumentação, processos referenciais, estereótipos e humor em textos.

Esta pesquisa tem como objetivo principal analisar como é construído o estereótipo do *esquerdo-macho* linguisticamente, por meio dos processos referenciais, na construção argumentativa do esquete *Mansplaining*, do canal *Porta dos Fundos* do *Youtube*.

A teoria utilizada para a fundamentação teórica baseia-se nos estudos de Ruth Amossy (2018), a partir de sua *Teoria da Argumentação no Discurso*, em que ela argumenta que todos os textos são argumentativos, ainda que nem todos sejam arranjados em torno de uma tese, podendo, apenas, apresentar a defesa de um ponto de vista ou expor uma maneira de ver o mundo.

Utilizamos também a noção de estereótipos apresentada por Amossy e Pierrot (2022), que os consideram representações cristalizadas extremamente importantes para o processo de elaboração da identidade social, além de ser um procedimento normal no processo do cognitivo ordinário (Amossy; Pierrot, 2022).

Ademais, Cavalcante (2020) também corrobora com a teoria desta pesquisa a partir de seus estudos sobre a natureza argumentativa dos processos referenciais. A fim de explicar o funcionamento do humor em textos, buscamos em Travaglia (1992), a partir dos estudos de Carmelino (2012), analisar como, por meio da promoção do riso, a textualização do humor pode promover críticas sociais.

Essas teorias estão divididas em seções neste artigo, a fim de organizar e discutir os conceitos abordados para que o leitor compreenda de forma eficaz as estratégias textuais utilizadas pelos sujeitos para atingir seus objetivos.

Sobre os estereótipos

O estudo dos estereótipos é crucial para entender como os membros de um grupo percebem tanto os outros quanto a si mesmos. Diversas áreas do conhecimento se

dedicam a essa análise, incluindo a psicologia social, que foi a pioneira nesse campo, além das ciências sociais e da linguística.

Serge Moscovici, romeno naturalizado francês, um renomado psicólogo social, fez contribuições significativas para o estudo dos estereótipos e da formação de atitudes sociais. Seu trabalho é fundamental na compreensão de como os estereótipos são formados e mantidos nas sociedades. Moscovici trata sobre as representações sociais em sua tese de doutorado publicada em 1961. De acordo com Moscovici (2007),

> [...] representações sociais são sempre complexas e necessariamente inscritas dentro de um 'referencial de um pensamento preexistente'; sempre dependentes, por conseguinte, de sistemas de crenças ancorados em valores, tradições e imagens do mundo e da existência. [...] Toda representação social é constituída como um processo em que se pode localizar uma origem, mas uma origem que é sempre inacabada, a tal ponto que outros fatos e discursos virão nutri-la ou corrompê-la (Moscovici 2007: 216-218).

Assim sendo, as representações sociais emergem de algo já existente e de sistemas de crenças vinculados à realidade. No entanto, apesar de ser possível identificar sua origem, a representação é sempre incompleta, o que possibilita a influência de novos fatos e discursos, podendo tanto manter quanto alterar seu conteúdo original.

Apesar dessa contextualização que julgamos necessária para que se conheça o início desses estudos, é a concepção de estereótipos para Amossy e Pierrot (2022) que guiam, também, nossas análises. Conforme essas autoras, a estereotipia é fundamental para um funcionamento argumentativo eficaz. Essa perspectiva está alinhada com a definição de estereótipo, que é descrito como esquemas culturais compartilhados e solidificados como opiniões comuns dentro de uma determinada comunidade.

Para Amossy e Pierrot (2022), as representações cristalizadas (entende-se, os estereótipos) são extremamente relevantes para o processo de elaboração da identidade social e influenciam as relações entre membros das sociedades. Os estereótipos tratam da informação social - a seleção, a aquisição e a memorização das informações relativas a uma pessoa ou a um grupo. Sendo assim, os estudos cognitivos consideram os estereótipos como um processo normal dentro da atividade cognitiva cotidiana, pois refletem operações mentais típicas de qualquer pessoa que vive em sociedade (Amossy; Pierrot, 2022).

Considerando que os estereótipos, que estão associados a pontos de vistas comuns e a valores sociais coletivos (doxa), não são fixos nem totalmente estáveis, pois, constantemente os sentidos são (re)construídos discursivamente e, apesar de serem imagens cristalizadas, são flexíveis.

O estereótipo, que será analisado, trata da imagem cristalizada do *esquerdo-macho*, que é uma imagem prévia (pré-construída). Essa figura convoca imagens que geram dúvidas sobre pessoas do sexo masculino que se posicionam, geralmente, com ideias progressistas e, politicamente, de esquerda, que constroem em torno de si uma imagem de não serem machistas, tóxicos ou violentam, pois apoiam as lutas feministas. No entanto, de forma prática deslizam em seu próprio discurso fazendo emergir atitudes que se revelam contrárias ao que diz defender.

Sobre o humor

Neste tópico, trataremos de algumas teorizações sobre o humor e suas funções. Muitos estudiosos ao analisarem, à luz da linguística, a questão do humor tratam de distintos recursos. Grize (1990) aponta que o léxico, as especificações, a questão absurda e a ironia são procedimentos que contribuem para a construção do humor. Possenti (1998), ao discutir os mecanismos linguísticos, que contribuem para a construção das piadas, destaca a importância da fonologia, morfologia, léxico, dêixis, sintaxe, pressuposição, inferência, conhecimento prévio e variação linguística.

Travaglia (1992) identifica vários recursos que contribuem para a construção do humor, tais como a ambiguidade, a descontinuidade de tópicos, a contradição, o jogo de palavras, o trava-língua, o uso de estereótipos, a cumplicidade, a ironia, a mistura de lugares sociais ou posições de sujeito, a sugestão, o desrespeito às regras conversacionais, as observações metalinguísticas, a paródia, o exagero e a violação de normas sociais explícitas.

Ao abordar os objetivos do humor, Travaglia (1992) define quatro subcategorias: a primeira é o riso pelo riso, em seguida a liberação, a crítica (social) e a denúncia. Sobre a primeira subcategoria o autor argumenta que é difícil sustentar que o humor tenha apenas um propósito específico, já que, em última análise, todo humor tende a exercer um efeito libertador (ao menos no aspecto psicológico).

A liberação por meio do humor ocorre para possibilitar a realização de ações e comunicar coisas que as normas sociais não permitiriam fora dele. Portanto, a liberação pode ser notada quando há uma ruptura com restrições e com censuras sociais impostas a indivíduos ou grupos. Conforme Travaglia (1992: 50). “(...) toda forma de humor tem a liberação como objetivo principal ou subsidiário”.

Quanto à crítica social, por meio do humor, tem como finalidade romper com um discurso/estrutura em vigor, modificando a sociedade em seus costumes, em suas visões de mundo e em seus pontos de vista. Para Travaglia (1992), o humor revela o ridículo e o absurdo dos comportamentos humanos, no que tange a questões como: os costumes, as instituições, a política e outras.

O humor é também exposto por tipos de atitudes que podem ser negativas, a exemplo da denúncia. A denúncia se refere a comportamentos explicitamente não admitidos socialmente, mas que, por conta da dissimulação, da hipocrisia e da conivência social entre as pessoas, são praticados.

Conforme Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996: 213), o humor (também entendido como o cômico, por outros autores) é um “(...) elemento importantíssimo para conquistar o auditório ou, mais comumente, para firmar uma comunhão entre o orador a o auditório, para efetuar desvalorizações, notadamente para ridicularizar o adversário, para operar diversões oportunas”, ou seja, é um dispositivo argumentativo-textual e pode ser utilizado como tal, pois de acordo com suas funções, subcategorizadas por Travaglia (1992), é capaz de orientar ou reorientar um ponto de vista, uma maneira de ver o mundo.

Portanto, para a construção da argumentação no discurso ou para a construção do discurso argumentativo, o humor é utilizado pelo interlocutor como uma estratégia capaz

de orientar textos, moldando discursos, provocando emoções (*pathos*[83]) em um auditório, podendo obter, então, sucesso no propósito argumentativo.

Análise textual-argumentativa do esquete *mansplaining*

O esquete *Mansplaining* é um vídeo de humor criado e divulgado no *Youtube* pelo canal Porta dos Fundos em 14 de fevereiro de 2019. Até o momento da escrita deste artigo (agosto de 2024), nesse episódio, há aproximadamente mais de 3.3 milhões de visualizações, mais de 10 mil comentários e cerca de 249 mil curtidas.

O canal humorístico Porta dos Fundos é "(...) um coletivo criativo fundado em 2012 por Antonio Tabet, Fábio Porchat, Gregorio Duvivier, João Vicente de Castro e Ian SBF". De acordo com as informações divulgadas no perfil oficial do *Youtube*[84], atualmente o *Portal dos Fundos* um dos maiores canais do *Youtub*e e uma referência quando o assunto é entretenimento.

Normalmente, o coletivo divulga em seu canal esquetes de humor que têm, geralmente, ritmos acelerados, cerca de 3 minutos cada um, para manter a energia e o engajamento do público. O *timing* cômico é crucial para maximizar o impacto do humor e a crítica, que comumente há em todos os vídeos. Os temas tratados variam bastante, há temáticas abordando questões políticas, religiosas e sociais, umas mais polêmicas que outras, no entanto, apesar do tom humorístico, os vídeos contêm críticas aos diversos setores da sociedade: político, jurídico, social, etc.

Nosso objeto de análise é um esquete do canal *Porta dos Fundos* intitulado *Mansplaining*. Deste vídeo, recortaremos diálogos a fim de destacar como os referentes se mantêm ou progridem no texto. Vale ressaltar que, para fins didáticos, os termos em **negrito** são os referentes, enquanto os termos sublinhados são as anáforas.

Figura 1 - Esquete *Mansplaining* do *Porta dos Fundos*

[83] A retórica aristotélica, que se concentrou na formulação de uma teoria sobre argumentação e retórica, identificou três tipos de provas que o orador deve utilizar para obter sucesso em seu discurso: o *ethos*, que se refere à imagem que o locutor cria de si mesmo durante a interação; o *logos*, relacionado à estruturação dos argumentos e à lógica do raciocínio, ou, conforme Amossy (2018), às estratégias persuasivas usadas em diferentes modos de argumentar; e o *pathos*, que se refere ao apelo às emoções do público, um método racional que pode gerar efeitos significativos nas tentativas de persuasão.
[84] Disponível em: https://www.youtube.com/@portadosfundos. Acesso em: 29 jul. 2024



Fonte: *Youtube*[85]

No início do vídeo, temos a personagem Marta, palestrante convidada, apresentando-se aos demais presentes na sala de reunião. Em seguida, o personagem Jorge, aparentemente o chefe, dá início à sua fala: (M) "*Oi, gente, tudo bem? Eu me chamo Marta, eu vim aqui a convite do Jorge pra falar um pouco sobre* ***feminismo*** *pra vocês*". Na sequência: (J) "*É, gente, eu chamei a Marta aqui que é uma especialista nesse tema… é que… é a palavra de ordem né do dia e apesar de homem eu fui criado por mulheres então eu sei bem o que elas passam… bom, a Marta vai falar um pouquinho mais pra vocês*".

Apesar de no diálogo haver uma *rede referencial*[86], ou seja, um entrelaçamento de sentidos na construção dos referentes, como primeira observação, consideramos importante observar como os *objetos de discurso*[5] se alteram na interação textual, portanto, eles se recategorizam. Quando Marta, no esquete, fala *feminismo,* Jorge retoma a esse referente sem repetir a palavra feminismo e sim utiliza, *nesse tema* e *a palavra de ordem.* Ocorrendo, assim, uma anáfora direta ou correferencial que acontece quando há a retomada de um mesmo referente já introduzido no texto.

Esse tipo de anáfora, "(...) representa uma retomada recategorizadora do referente" (Cavalcante et al., 2022: 292). Com efeito, a palavra *feminismo* no texto está sendo recuperada por meio de outras palavras e/ou termos os quais devemos dar atenção pois, acrescentam sentidos outros e novos por meio da adição de informações e, também, nesse caso, por se tratar de um esquete, onde há encenação de atores, podemos observar seus gestos e expressões faciais que auxiliam na compreensão dos sentidos por meio de outros na sistemas semióticos (Cavalcante et el., 2022).

No segundo diálogo destacado, temos: (M) "*um conceito muito interessante é o* ***manterrupting****, que é quando um homem interrompe uma mulher, isso…"* (J) "*desculpa,*

[85] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PkpKn-Navsc. Acesso em: 29 jul. 2024

[86] Usamos essa expressão conforme o sentido atribuído por Janaica Matos (2018: 169), que define redes referenciais como "entrelaçamentos de sentidos na construção dos referentes, os quais mantêm uma diversidade de relações entre si e se adaptam, funcionalmente, aos modos de constituição dos textos". [5] Usamos essa expressão conforme o sentido atribuído por Mondada (1994), que opta por nomear os *referentes* como *objetos de discurso* por levar em consideração o processo dinâmico de negociação que se dá nos textos (Cavalcante et al., 2022).

como é que é?" (M) "*manterrupting, os estudos, eles indicam que uma mulher, ela é interrompida 130%* (Jorge balbucia, interrompendo a fala de Marta que continua tentando falar) *de vezes mais do que o homem*...". Neste momento, outro personagem masculino, que já estava na sala de reunião, toma a palavra, interrompendo Marta, e diz: "*Jorge, tá prestando atenção no que ela tá falando?".* No que Jorge responde: "*não, não eu tô"*, quando o outro personagem na sequência diz: "*presta atenção, porque às vezes ela tá falando uma coisa que você não sabe*...". Enquanto os dois personagens homens falam, ignorando a presença de Marta, ela tenta continuar sua explanação, sem sucesso.

No diálogo 2, continuamos observando a ocorrência de anáforas diretas/correferenciais. O referente, agora, *manterrupting* é recuperado por meio da repetição pela mesma nomeação e por meio de acréscimos de informações, que explicam o sentido do termo mencionando dados referentes ao fenômeno destacado. Por meio do processo de recategorização nas anáforas, é possível analisar que há uma conciliação de valores e pontos de vista acerca do referente, por parte dos homens, o que torna possível mantê-lo em foco no texto, mantendo assim sua continuidade em rede (referencial) com os demais elementos (Cavalcante et al., 2022).

Além da anáfora direta observada no diálogo 2, conseguimos também perceber a presença de um fenômeno que tem sido chamado de encapsulamento em linguística textual. Os termos acima sublinhados, *no* e *uma coisa,* são anáfora encapsuladoras, pois atuam como resumidores da descrição já realizada e retomam informações anteriores, sem que haja a necessidade de repeti-las. Cavalcante, Custódio Filho e Brito (2014: 84) afirmam que o encapsulamento "(...) é uma das estratégias para prover um 'resumo' textual de diferentes extensões".

Processos referenciais e argumentação

A LT não tem uma teoria específica sobre argumentação, mas compartilha do mesmo princípio da Teoria da Argumentação no Discurso desenvolvida por Ruth Amossy (2017, 2018). Esta autora considera a argumentação como constitutiva da interação humana, portanto é uma condição-base para toda interação comunicativa.

Para a LT a referenciação é uma estratégia argumentativa. Considerando o caráter essencialmente instável dos processos referenciais, torna-se evidente relacioná-los à natureza argumentativa dos textos. Consoante Cavalcante (2020: 132-133),

> (...) na perspectiva de Mondada (1994) e de Mondada e Dubois ([1995] 2003), a relação entre a linguagem e o mundo não é de mera objetivação (...), mas de constantes tentativas de estabilizar o que se interpreta do real por meio da linguagem posta em interação. Daí ser necessário, para elas, falar em referenciação (como processo) e não em referência (como produto isolado).

Sendo assim, entendendo a referenciação como um processo que se dá na interação, reelaborar os referentes é preciso, para que os sujeitos interfiram na visão de mundo do outro. E é nessa negociação que mora o caráter argumentativo dos processos referenciais.

De acordo com Cortez e Koch (2013), "(...) os objetos de discurso são reveladores de pontos de vista". Nos recortes 1 e 2 do diálogo retirado do esquete *Mansplaining* do

Porta dos Fundos, os referentes se articulam em rede (Matos, 2018) no texto. Em 1, temos "feminismo", "nesse tema", "a palavra de ordem" em que *feminismo* é o referente sendo recategorizado referencialmente. Em 2, temos "um conceito muito interessante", "manterrupting", *"*é quando um homem interrompe uma mulher"*, "manterrupting*", "os estudos, eles indicam que uma mulher, ela é interrompida 130% de vezes mais do que o homem". São novas recategorizações que estabelecem relações com as anáforas do primeiro diálogo.

Segundo Cavalcante (2020: 140), "(...) essa relação promove a instauração de uma rede referencial cuja existência também responde pelo processo de construção de sentidos". Dessa forma, existe um conjunto de referentes que estão integrados e, por isso, interferem na constituição uns dos outros.

Mansplaining: Referenciação, argumentação e humor

O termo *mansplaining* refere-se à tendência de alguns homens explicarem coisas para mulheres de forma condescendente e desnecessária, assumindo que elas não sabem o assunto, mesmo sendo especialistas. O esquete analisado explora esse fenômeno, revelando como essa atitude é e, pode ser irritante e desrespeitoso.

O esquete *Mansplaining*, do Porta dos Fundos, gira em torno de uma situação cotidiana, numa rotina de trabalho, em que um grupo majoritariamente formado por homens recebe uma mulher para falar sobre *feminismo*. Apesar de uma das personagens mulher ter sido, aparentemente, convidada para palestrar para o grupo sobre essa temática, um dos personagens masculino assume o papel para explicar para a equipe o que já estava sendo explicado pela palestrante, autoridade sobre o assunto.

Os diálogos do vídeo são rápidos e incisivos. O homem, interpretado por Gregório Duvivier, muitas vezes usa um tom paternalista e repetitivo, mostrando-se desinteressado em ouvir a perspectiva da mulher e acreditando que tem mais autoridade que ela sobre o assunto. Enquanto isso, a mulher tenta, sem sucesso, interrompê-lo a fim de mostrar seu conhecimento no assunto. Ela demonstra frustração, cansaço e/ou desinteresse durante o tempo em que o homem continua sua explicação desnecessária. Os outros personagens servem como coadjuvantes que reagem às interações de maneira a reforçar a crítica ao mansplaining e minimizar o problema. A atuação dos personagens, especialmente do *mansplainer*[87], inclui exageros, o que destaca sua falta de sensibilidade e empatia. O uso de expressões faciais, gestos amplificados e clichês[88] contribuem para a comicidade e a crítica social.

O humor tem função libertadora pois, conforme Travaglia (1992: 50), "(...) toda forma de humor tem a liberação como objetivo principal ou subsidiário". Além dessa função, podemos observar que, também, *Mansplaining* exerce função de crítica social, pois procura conduzir um auditório, que nesse caso são as pessoas que visualizam o vídeo,

[87] O termo *mansplainer* faz referência ao homem que assume o lugar de explicar a mulheres questões sobre as quais ele pressupõe que essas não entendem.
[88] Amossy e Pierrot (2022), em Estereótipos e Clichês, tratam os clichês como expressões cristalizadas (p. 19). Nessa obra, as autoras trazem a ideia de Gourmont (1899) sobre a questão do clichê, compreendendo-os como "a materialidade da frase, o lugar-comum, sobretudo, a banalidade da ideia" (p. 288).

à reflexão acerca de certos comportamentos, revelando o que há de ridículo na representação cristalizada (Amossy; Pierrot, 2022) do homem de esquerda.

Para além de promover uma crítica social acerca do estereótipo, o comportamento do *mansplainer*, o esquete em questão, por meio do humor, procura evidenciar a desigualdade de poder que existe nas conversas entre homens e mulheres. A forma como o homem interrompe e explica, sem considerar o conhecimento da mulher, é uma manifestação da dinâmica de poder desigual.

Assim como o humor é uma estratégia que pode contribuir para o bom proceder da argumentatividade em textos/discursos, os processos referenciais ou processo de construção de objetos de discursos também se revelam como um importante recurso argumentativo, uma vez que é "(...) calcado no agir dos sujeitos (...) e se efetiva mediante uma atividade intensamente argumentativa" (Cavalcante, 2020: 134-135).

Considerações finais

Conforme a discussão proposta neste artigo, o humor desempenha papéis multifacetados em textos/discursos, sendo um dispositivo operacional para a argumentação. Por meio das teorizações de Travaglia (1992), observamos que o humor pode utilizar diversos recursos linguísticos e estilísticos para criar efeitos variados, como a liberação, a crítica e a denúncia.

A análise do esquete *Mansplaining* do canal *Porta dos Fundos* ilustra como o humor é capaz, produtivamente, de criticar comportamentos, fazendo emergir representações cristalizadas (Amossy; Pierrot, 2022). Nesse esquete, há a evidência de uma imagem cristalizada, a do *esquerdo-macho* onde a desigualdade de poder entre gêneros emerge de forma cômica e promove, concomitantemente, uma crítica social (Travaglia, 1992). O esquete não apenas diverte, mas também convida à reflexão crítica sobre atitudes condescendentes e desrespeitosas que persistem no cotidiano. Por meio da comicidade, essa atitude expõe a discrepância entre o discurso e a prática, evidenciando a necessidade de mudança.

Além disso, o estudo dos processos referenciais e a argumentação mostram que a maneira como os referentes são postos e recategorizados em um discurso é decisiva para a construção de sentidos e para a influência sobre o público. A interação entre humor e processos referenciais revela a complexidade da argumentação e a capacidade do humor de moldar e reorientar percepções e discursos.

Destacamos, por meio deste artigo, a relação frutífera existente entre textos-argumentatividade-referenciação-humor, pois apresentamos o humor não apenas como uma ferramenta de entretenimento, mas também como uma estratégia argumentativa que permite a ruptura com normas estabelecidas, oferecendo, textual/discursivamente, uma abordagem crítica sobre questões sociais, proporcionando uma reavaliação de atitudes e comportamentos estereotipados.

Referências

Amossy, Ruth. 2018. *A argumentação no discurso*. Trad. Eduardo Piris et al. São Paulo: Contexto.
Amossy, Ruth & Anne Herschberg Pierrot. 2022. *Estereótipos e clichês*. Trad. Mônica Cavalcante et al. São Paulo: Contexto.
Carmelino, Ana Carolina. 2012. Humor: uma abordagem retórica e argumentativa. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* 8(2). 40–56.
Cavalcante, Mônica Magalhães. 2011. *Referenciação: sobre coisas ditas e não ditas*. Fortaleza: UFC.
Cavalcante, Mônica Magalhães, Valdinar Custódio Filho & Mariza Angélica Brito. 2014. *Coerência, referenciação e ensino*. São Paulo: Cortez.
Cavalcante, Mônica Magalhães et al. 2020. *Linguística textual e argumentação*. Campinas: Pontes Editores.
Cavalcante, Mônica Magalhães et al. 2022. *Linguística textual: conceitos e aplicações*. Campinas: Pontes Editores.
Moscovici, Serge. 2007. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes.
Travaglia, Luiz Carlos. 1992. O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Leitura – Estudos Linguísticos e Literários* 6(5). 42–79.

ANTROPONÍMIA: REGRAS PARA O REGISTO DE NOMES PRÓPRIOS

ANTHROPONYMY: RULES FOR REGISTERING PROPER NAMES

Tunga Samuel Tomás
Departamento de Linguística, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, em Évora, Portugal
Departamento de Ciências Económicas, Curso de Gestão e Contabilidade Empresarial, Instituto Superior Politécnico do Cazenga, em Luanda, Angola
manpela@hotmail.com

Resumo

Os nomes próprios, em Angola, são atribuídos tendo em consideração aos factores que envolvem a família, a sociedade em que o indivíduo está inserido, a história do país, a globalização e os factores económicos. Neste sentido, o nome pode ser atribuído, tendo como fonte de inspiração as fontes históricas ou a história bíblica ou ainda situacional. Por esta razão, na história da antroponímia angolana há muitos nomes atribuídos, baseando-se na narrativa bíblica, bem como pela própria história de conflitos armados que o País viveu durante muito tempo. Assim sendo, os nomes devem ser bem selecionados e bem enquadrados de acordo com a realidade de cada cultura.

Com o presente trabalho de pesquisa, apresenta-se o estudo da antroponímia, especificamente sobre os nomes próprios, em observância à Lei 10/85 de 19 de Outubro, que fala sobre a composição dos nomes. Tendo em conta os factores que se envolvem na nomeação ou atribuição de nomes próprios até ao seu registo junto de uma Conservatória do Registo Civil, procurou-se perceber o motivo pelo qual muitos nomes próprios são rejeitados pelos conservadores no momento do seu registo e como os nomeadores têm conseguido dar a volta à situação. Também se colocou em destaque a situação da grafia correcta dos nomes próprios.

Palavras-chave: antroponímia; nomes próprios; nomeação; registo de nomes.

Abstract

In Angola, proper names are attributed taking into account factors involving the family, the society in which the individual is inserted, the history of the country, globalization and economic factors. In this sense, the name can be attributed, having as a source of inspiration historical sources or biblical or even situational history. Therefore, in the history of Angolan anthroponymy there are many names attributed, based on the biblical narrative, as well as the history of armed conflicts that the country experienced for a long time. Therefore, names must be well selected and well framed according to the reality of each culture.

This research work presents a study of anthroponymy, specifically on proper names, in compliance with Law 10/85 of October 19, which deals with the composition of names. Considering the factors involved in the naming or attribution of proper names until their registration with a Civil Registry Office, we sought to understand why many proper names are rejected by registrars at the time of their registration and how nominators have managed to turn the situation around. The situation regarding the correct spelling of proper names was also highlighted.

Keywords: anthroponymy; proper names; appointment; name registry.

0. Introdução

Os nomes próprios, em Angola, são atribuídos em função dos factores que envolvem a família, a sociedade em que o indivíduo está inserido, a história do país, a globalização e os factores económicos. Para Costa (2013), em Angola, os nomes tradicionais, quase todos, têm um significado e são postos em harmonia com certas circunstâncias ocorridas antes, durante ou depois do nascimento da criança e que tais circunstâncias tenham a ver com a família ou até com a sociedade em que a criança nasce e vive.

As circunstâncias afectam e envolvem o ser humano. Fruto disso, segundo Costa (2013:41), depois da independência que se viveu em Angola e a implantação do Comunismo, muitos pais atribuíram aos seus filhos nomes ligados a essa ideologia ou a figuras de muita importância como, por exemplo, Karl Marx, Fidel de Castro, Agostinho Neto, entre outras. Se compararmos a forma como se atribuem os nomes em Angola com outros povos do mesmo continente, por exemplo a Guiné portuguesa, notar-se-á que as formas são praticamente as mesmas e, pelo que, somente diferem da maneira ou da forma que o continente europeu atribui os nomes. Carreira e Quintino (1964), numa abordagem breve, apresentam então as diferenças que existem na forma de nomear da Guiné portuguesa à população europeia que se pensa ser a mesma forma que em Angola se servem para nomear. O nome modifica o ser do indivíduo, moldando-o directa ou indirectamente na sociedade.

Segundo Costa (2013: 42), "na cultura africana, em geral, e em Angola em particular, o nome tradicional que se atribui à criança vai moldá-la ao longo da sua educação".

Ao estudarmos a antroponímia num determinado país não se deve esquecer das principais línguas que cada povo usa no seu dia-a-dia para fins comunicativos e de nomeação. No caso de Angola, onde se falam muitas línguas, é normal que essa língua que se fala numa determinada região constitua o património cultural de cada sociedade ou povo.

Os antropónimos fazem parte do subsistema lexical de cada língua e por meio deles é possível fazer-se um estudo ou explicar a origem de muitos indivíduos. O nome completa a pessoa, exerce uma função de explicar a natureza própria de um determinado ser social, a sua realidade e pode também constituir a descoberta da sua interioridade (Matias 2017:9). A antroponímia de um povo é muito importante e permite esclarecer os factores históricos que estiveram na base para surgir os primeiros antropónimos de uma sociedade, bem como os novos e os que por alguns motivos desapareceram numa determinada sociedade. No contexto angolano, a prática de atribuição de nomes próprios tem-se diversificado, na medida em que a cultura jovem tende a modificá-la de uma forma drástica, negando categoricamente a cultura dos pais, impondo a sua. Assim, hoje em dia, fica muito difícil identificar um determinado povo ou cultura através do nome. A globalização tem influenciado muitos jovens a atribuirem nomes de outras culturas,

negando a sua, por um lado e a falta de domínio das línguas de Angola e a não ao incorajamento por parte de quem dita as leis, por outro.

Este texto de índole descritivo aborda a problemática do registo civil de nomes próprios e a sua grafia, tendo como o foco a Lei 10/85 de 19 de Outubro que aborda a questão da Composição dos Nomes.

Dá-se uma maior importância ao procedimento que se faz para registar uma criança ou um adulto. Afinal, qual tem sido o procedimento que os cidadãos (os nomeadores) seguem, como têm sido orientados e qual deve ser o caminho ideal para se registar nomes sem constrangimentos? A outra questão que se coloca é sobre a escrita correcta dos nomes de origem bantu e não bantu (menos o português que também é de origem não bantu).

Os cidadãos procuram sempre os serviços do Estado e, por sua vez, o Estado não deverá falhar na sua missão de prossecução do bem público, pois registar um nome é também um acto público de bem comum. O registo civil começa em casa, desde o momento que se atribui o nome à criança até à ida à Conservatória do Registo Civil, devendo vericar-se, cautelosamente, os aspectos positivos e negativos do nome, para não ferir a integração social da criança.

Um nome bem atribuído não encontra impasses para o seu registo, desde que os profissionais dos registos não se limitem no alargamento semântico que possa ter, para além da grafia que tem sido uma "dor de cabeça". Os nomes de origem bantu são, muitas vezes, aportuguesados pelos conservadores, esvaziando, assim, o seu valor semântico.

O presente trabalho tem como o principal objectivo descrever as principais leis que regem o registo de nomes próprios em Angola, principalmente a lei 10/85 de 19 de Outubro que fala sobre a composição de nomes. O outro objectivo do trabalho é assinalar as linhas para a organização das políticas linguísticas antroponímicas, como também enumerar as regras para o registo de nomes próprios.

1. Nome próprio

O nome próprio é o antropónimo que antecede o apelido. Geralmente, distingue o indivíduo dentro de grupos sociais de maior intimidade.

A palavra hebraica para o nome é *shem* e ela deriva da raiz árabe *wsm*, assinalar, marcar a ferro quente, dando a ideia de um sinal externo que distingue uma coisa ou pessoa da outra. A palavra grega para o nome é *onoma* com o significado de nomear, especificar, designar. *Onoma* deu origem à palavra onomatologia que é um dos ramos da linguística que estuda os nomes próprios (Santos 2017:45). A função principal do nome próprio é diferenciar as pessoas entre si e, segundo Carvalhinhos (2007:165-177)[89], no acto de nomeação há dois elementos que se diferenciam: o facto conservador, que leva à perpetuação de certos nomes de família (isto é, determinado nome passaria a ser tradição de família), e, por outro lado, as influências da moda, muitas vezes impostas pelos meios de comunicação em massa. Para Raposo e Nascimento (2013:994), o nome próprio (também conhecido por prenome) constitui um elemento que individualiza as entidades

[89] Adoptou-se este tipo de numeração, na medida em que o trabalho consultado não apresentava detalhadamente a sua paginação.

(as pessoas) e está associado à data de nascimento, à cor dos olhos, às impressões digitais, ao nome dos pais e ao seu percurso histórico. Raposo e Nascimento ainda chegam a afirmar que "os nomes próprios têm como função primordial referir de modo individualizado entidades particulares do mundo, presentes ou passadas, vivas ou mortas, reais ou imaginárias" (2013:995).

De acordo com Silva et al.,

> A questão do nome sempre foi palpitante por problematizar alguns temas como a relação semântica entre um objeto e sua denominação, e a referência entre o objeto, o conceito e forma da palavra. Estas questões já eram formuladas na Grécia, e o gramático Dionísio, o Trácio, no século II a. C., quando da sistematização da primeira gramática do mundo ocidental, já descreveu o onoma. (Silva et al. 2007:110).

Segundo os autores acima referidos, naquele tempo (na Grécia antiga) não existia o conceito de nome próprio como se conhece actualmente, que contrapõe o nome comum. A definição de *onoma* abarcava ambos (nome próprio e comum) por se referir a denominações de seres individuais, actividades humanas e objectos. Ainda afirmam que "para refletir sobre o *onoma*, é necessário rever o que se pensava sobre a relação semântica existente entre um objeto e seu nome" (Silva et al. 2007:110).

Segundo Vasconcellos (1928:2), os nomes próprios são estudados pela onomástica que os subdivide em três partes: a antroponímia, que estuda os nomes individuais, sobrenomes e apelidos; a toponímia, que estuda os nomes geográficos, e polionímia, que estuda os nomes próprios de entidades sobrenaturais, astros, ventos, animais e coisas.

Na Roma antiga, as pessoas usavam apenas um nome próprio. Mais tarde passaram a usar mais de um nome, e o nome próprio era o primeiro na composição ou organização, que se chamava *praenomen*. O *nomen* designava o clã e o último designava a família, conhecido como *cognomen* (Santos 2017:49). Mas, segundo Carvalhinhos (2007:165-177), entre os séculos V e VIII, os romanos possuíam um sistema de nomeação tríplex, ou seja, utilizavam três nomes (triplex nomen), mas quando o cristianismo mostrava a sua força enquanto motivo para nomear, o sistema do triplex nomen encontrava-se desorganizado e os nomes eram mais simples, passando a ser somente um único nome, tal como afirma Santos (2017: 49). No século XI, na Europa, com o crescimento das populações, a utilização do nome próprio (único) tornou-se tão comum que as pessoas tiveram dificuldades em conheceremse todos pelo nome, de tal modo que era necessário cada um ter um sobrenome ou apelido. A partir do século XVI, os sobrenomes passaram a ter transmissão hereditária, buscando-se um nome próprio para celebrar o batismo, tal como diz Santos (2003):

> Ao longo da Idade Média, a evolução do antropónimo de um só nome para uma forma constituída por dois elementos foi, talvez, o marco mais significativo do processo de formação do sistema antroponímico. Se até ao século X, meados do século XI, a maioria dos indivíduos era, apenas, designada por um nome, o nome próprio, no século XII, é geral o triunfo da forma antroponímica composta por um nome de baptismo e um patronímico, o nome paterno, na forma genitiva (indicação do pai a que pertencia cada indivíduo). (Santos 2003:229).

Diferenciar um indivíduo no seio de uma família ou de alguma pequena localidade não era problemático, mas identificá-lo em comunidades mais vastas exigia formas de denominação mais complexas, como afirma Santos (2003:229).

O uso habitual da expressão nome próprio, que normalmente designa o primeiro nome de uma pessoa ou indivíduo, carrega consigo a noção de nome pessoal ou literalmente exclusivo. O nome próprio, muitas vezes, caso não seja sempre, é atribuído após o nascimento que desde a infância identifica ou distingue a pessoa de membros da própria família, podendo ser simples ou composto. Segundo Amaral e Seide (2020), alguns são considerados nomes justapostos quando reúnem prenomes outrora usados como únicos. No primeiro caso, apresenta apenas um item lexical antroponímico (Nsimba; Diogo; Paulo) e, no segundo, mais de um (Ana Paula; João Afonso; Ernesto Matondo).

O nome pode ter significado ou significados de acordo com certos perfis: **linguísticos**, **sociais e culturais**, **económicos**, entre outros. Um nome pode significar ou ter um determinado significado numa língua e ter outro significado noutra língua. As circunstâncias são determinantes para que um nome tenha um certo significado num determinado período e venha ter um outro significado no outro tempo ou período.

De acordo com Prado (2005), num estudo intitulado "Nomes próprios gerais no contexto da semântica de J. S. Mill", existem duas teorias de atribuição de nomes: teoria denotativa e a teoria conotativa. Segundo ele, muitos nomes são atribuídos para que certos indivíduos não percam a sua natureza, isto é, nomes atribuídos arbitrariamente e não têm significado algum. Portanto, são nomes denotativos. "Um indivíduo é chamado João por livre escolha dos seus pais [...]. Em princípio, poderia receber qualquer outro nome sem prejuízo da sua natureza"(2005:73).

No século XIX houve questionamento a respeito dos nomes próprios e a sua função semântica, onde J. Stuart Mill nega categoricamente a existência de significados nos nomes próprios, porque, segundo ele, os nomes próprios servem apenas para identificar pessoas ou objectos (Mill, citado em Mendes s/d:1248).

Para além de Mill, obviamente, surgiram outros investigadores que opinaram sobre o assunto de uma maneira totalmente diferente, como é o caso de Jespersen que discorda da posição tomada por Mill de que os nomes próprios não tenham significação e afirma que eles possuem, com certeza, significados. Ao fazer afirmações do género, não se pode colocar de parte ou desconsiderar o contexto ou a situação contextual em que o nome próprio foi ou é atribuído. Se colocarmos a situação contextual a parte, podemos concordar com o que Mill defende.

Segundo Jespersen (1924), um nome próprio, ao ser usado, faz o ouvinte pensar em todo um conjunto de qualidades distintivas, conotando o maior número de atributos. Logo, não concordando com Mill, diz que

> In absolute contrast to his view, I should venture to say that proper names (as actually used) "connote" the greatest number of attributes. The first time you hear of a person or read his name in a newspaper, he is "a mere name" to you, but the more you hear and see of him the more will the name mean to you. (1924:66)

Raposo e Nascimento ao considerarem os nomes próprios como canónicos, afirmam que eles não têm significados descritivos, mas, ao mesmo tempo, não se pode confundir a arbitrariedade semântica dos nomes próprios canónicos com a sua motivação semântica histórica e com o seu sentido etimológico (Raposo & Nascimento 2013:1000). Segundo eles, "todos os antropónimos, incluindo os nomes de batismo, são originalmente expressões comuns do léxico de alguma língua de origem, na qual têm um sentido descritivo. Este sentido original chama-se significado etimológico do antropónimo" (2013:1001). Hoje em dia, o que tem de ser bem percebido é a forma de atribuir os nomes próprios. Vejase que, claramente, as pessoas estão mais preocupadas com os nomes da moda (o modismo) e esquecem-se completamente dos significados etimológicos dos nomes que atribuem. Etimologicamente, muitos nomes estão com um grande vazio dos seus sentidos e vão ganhando os seus significados de acordo com os contextos de atribuições. Ao serem mal grafados no momento do registo, perdem ainda mais os seus valores, ou seja, esvaziam ainda mais os seus valores semânticos.

2. Registo de nascimento de nomes próprios em Angola

O registo de nascimento garante ao registado um passaporte para o acesso a outros eventos sociais. É um passaporte para outros direitos.

Constitui objecto do registo civil o nascimento, o casamento, a morte, a modificação do nome, a aquisição de nacionalidade, o divórcio e a adopção. O registo de nascimento garante às pessoas o direito à nacionalidade e ao nome. Condiciona o direito à educação e ao trabalho. Na sua plenitude, o registo civil permite que o indivíduo exerça o seu direito de cidadania.

Como o registo é um acto público, segundo Mosaiko (2016), "o Estado empenha-se para garantir e materializar o registo de nascimento através de Leis que vêm afirmar um conjunto de princípios, valores e normas que orientam todos os actos praticados pelos agentes públicos e privados".

O registo de nascimento é fundamental e, nele, estão amalgamados outros direitos de natureza da pessoa humana, por isso relaciona-se com os Direitos Humanos. Ao falar-se de registo de nascimento, é necessário que se olhe para o ser humano como alguém que nasce em determinados contextos, territórios, pertencente a uma tribo e participa na sociedade com certas particularidades, por ter uma cultura diferente, isto é, modo de ser, estar, andar, pensar, agir, vestir, hábitos alimentares, entre outros comportamentos ou atitudes.

Quando o registo é realizado com o respeito à forma de ser, de pensar, de estar, entre outros, está a cumprir-se com o fim último da atribuição do nome e, então, diz-se que a pessoa foi bem registada e o nome acaba por estar pleno do seu valor semântico. Mas, quando assim não acontece, perde-se essa plenitude, ou seja, é esvaziado e perde a conexão com a sua cultura. O nome é um elemento de identidade cultural e está ligado aos valores étnicos e antropológicos. Dito de outra forma, o nome registado ou idealizado para ser registado é fruto de uma relação muito forte com a cultura de cada região ou zona, tribo ou povoado.

O nome é sempre atribuído com a intenção de fazer com que a participação de qualquer ser humano seja notável na sociedade e que represente a comunidade que pertence com honra e estima. Quando isto não acontece, as famílias sentem-se mal representadas e chegam ao ponto de rejeitar o ser pelo qual o nome foi atribuído. Como consequências, perde-se toda a avontade manifestada pelos seus familiares que quisessem vê-lo a participar directamente em todos os assuntos ligados à vida pública.

Em Angola, entre vários os diplomas que regulam o acto de registo de nascimento, seleccionou-se, para este trabalho, a Lei sobre a Composição dos Nomes n.º 10/85 de 19 de Outubro.

A atribuição dos nomes obedece a uma certa estrutura que deve ser seguida pelos nomeadores ou por todos aqueles que pretendem registar alguém. Segundo a Lei Angolana sobre a Composição dos Nomes, Lei 10/85 de 19 de Outubro, Lei que revoga a Lei n.º 10/77 de 9 de Abril sobre as Normas de Registo Civil, no seu artigo 1.º orienta-nos o seguinte:

> 1. O nome completo compor-se-á, no máximo, de cinco vocábulos gramaticais simples, dois dos quais só podem corresponder ao nome próprio e os restantes ao apelido[90].
> 2. Em casos devidamente justificados, atendendo à composição dos apelidos dos progenitores, o número máximo de vocábulos poderá ser elevado a seis, mantendose, contudo, o limite de dois para o nome próprio.
> 3. Os nomes próprios, ou pelo menos um deles, será em língua nacional ou em língua portuguesa[91].
> 4. Os nomes próprios em outras línguas serão admitidos na sua forma originária ou adaptada.
> 5. Os apelidos são obrigatórios e serão escolhidos entre os pertencentes às famílias paterna, materna ou ambas dos progenitores do registando. No caso de os progenitores do registando não terem apelido, será este escolhido pelo declarante, de preferência de acordo com o funcionário perante quem for prestada a declaração.

No art. 2.º, n.º 1, o diploma diz que os conservadores só poderão recusar a escolha de nomes que se mostrem manifestamente inadequados à luz da dignidade e seriedade de que se deve revestir a atribuição do nome às pessoas. Finalmente, no artigo 2.º. 2, em relação à recusa, cabe recurso hierárquico nos termos gerais previstos no Código do Registo Civil, faculdade que deverá ser obrigatoriamente comunicada aos interessados.

Ainda, nesta lei, vê-se claramente que as línguas autóctones não têm muita manobra ou expressão na atribuição de nomes. Atribuir ou nomear alguém com todos os nomes, sejam eles próprios ou apelidos, em línguas autóctones, pelo que, de acordo com esta lei, é impossível, mas se forem todos atribuídos em língua portuguesa não haverá barreira alguma. A Lei angolana não dá ao cidadão a liberdade de compor tradicionalmente os nomes, ou seja, atribuir os nomes em línguas autóctones quando estes

[90] A Lei 10/77 de 9 de Abril previa no máximo quatro vocábulos gramaticais e igual número de nomes próprios sem, no entanto, serem violados.
[91] Este facto não era previsto na antiga Lei 10/77 de 9 de Abril.

solicitarem. Os cidadãos angolanos são privados dos seus nomes em línguas autóctones (ou nomes em línguas bantu), porque a Lei não permite que, por exemplo, o cidadão atribua a uma pessoa dois nomes próprios nestas línguas, limitando-os em apenas um, no caso de serem nomes próprios compostos (cf. DR. Lei 10/85 de 19 de Outubro, art. 1.º, al. 3).

3. Problemas que se constatam no registo de nomes:

- **Grafia dos nomes próprios**

Os conservadores grafam incorrectamente os nomes próprios dos registandos, por desconhecerem muitas línguas de origem bantu e não bantu (menos a língua portuguesa que também é uma língua não bantu).

- **Atribuição de nomes opacos por parte dos nomeadores**

Às vezes, as famílias atribuem nomes confusos, o que faz com que o consevador não os registe ou então os registe de forma incorrecta.

- **Falte de base de dados nas conservatórias do registo civil**

As conservatórias não têm base de dados. Às vezes o mesma unidade lexical é nome próprio para algumas pessoas e, ao mesmo tempo, é apelido para outras pessoas. A grafia do mesmo nome pode variar de diversas formas. Não se percebe como é que as conservatórias funcionam. O mesmo nome pode ser registado num determinado município e rejeitado noutro município. Finalmente, não se percebe.

- **Transfiguração dos nomes próprios**

Os nomes próprios oriundos das línguas bantu e não bantu (menos a língua portuguesa) são aportuguesados, afectando, deste modo, a sua semântica. O esvaziamento semântico do nome próprio é um dos problemas a ter em conta no quadro da onomástica angolana.

- **Fracas políticas linguísticas antroponímicas**

Nota-se, em Angola, um elevado grau de ausência de políticas linguísticas antroponímicas, que consiste na definição e organização clara de normas e leis que sustentam e regulam o modo de funcionamento das conservatórias do registo civil, a fim de realizarem bons trabalhos e seguirem medidas pré-estabelecidas ao procederem ao registo civil dos cidadãos.

Registo incorrecto de nomes próprios

Forma correcta	Forma incorrecta	Língua de origem	Significado do nome
Kanvula	Cavula	kimbundu	Chuva miúda/chuviscos
Kalunga	Calunga	Kimbundu	Morte
Kabinganu	Cabingano	Kimbundu	Substituto
Kitumba	Quitumba	Kimbundu	Grande porção de terra
Luyindula	Luindula/Luyndula	kikongo	Olha para o que fizeram
Mankenda	Maukenda	kikongo	Choro/Tristeza
N'dongala	Dongala	kikongo	Muita gente/Muitas pessoas
Nvunda	Vunda	kimbundu	Confusão/Luta
Nzola	Zola	Kikongo	Amor

Fonte: elaboração própria.

4. Considerações finais

O registo começa desde o momento que se pensa atribuir os nomes e colocam-se as seguintes perguntas: qual nome devo atribuir? Por que devo atribuir este ou aquele nome? Qual importância tem este nome para o meu filho, por exemplo, na sociedade? Estas e outras perguntas que se colocam no momento antes, durante e depois de nascimento da criança levam os nomeadores a seleccionar muito bem os nomes, evitando, assim, os nomes opacos e os seus maus registos nas conservatórias dos registos civis.

O Ministério da Justiça e dos Direitos Humanos, em conformidade com a Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, tem de regular e estabelecer regras claras para o melhoramento da situação dos registos civis no país.

Para o melhor funcionamento das conservatórias, é preciso que não sejam só os juristas a ocuparem cargos de destaque, mas também é necessário que se incluam, nas suas equipas, **linguistas**, **sociólogos**, **historiadores**, **antropólogos**, **técnicos de informática.** Se possível, os psicólogos também podem ser incluídos, pois os nomes também têm uma dimensão psicológica.

O nome não pode ser observado somente na perspectiva jurídica. Os conservadores olham para os nomes somente na perspectiva júridica, o que empobrece o campo onomástico do país.

Finalmente, é necessário que se tracem políticas linguísticas antroponímicas para o melhor funcionamento ou estabelecimento de regras ou normas onomásticas no país. Por exemplo, um dos elementos a considerar na política linguística onomástica é a escrita dos nomes de origem bantu. Os registos de nomes atribuídos nas línguas bantu devem

ser feitos de acordo com a língua e sem adaptação. Se o nome próprio, atribuído em línguas bantu, for composto pode ser registado sem que sofre adaptações.

O que se constata é que, quando o nome próprio, tanto simples como composto, é atribuído em língua portuguesa, os conservadores não colocam barreiras no seu registo, favorecendo, assim, essa língua em todos os níveis. Embora a língua portuguesa seja a língua oficial no país, ela não é superior e coabita com outras línguas no território angolano. Nenhuma língua é superior a outra.

Referências

Amaral, Eduardo T. R. & Seide, Márcia. S. 2020. *Nomes próprios de pessoas: Introdução à antroponímia brasileira*. São Paulo, Brasil: Editora Edgard Blücher Ltda.

Carreira, António & Quintino, Fernando. 1964. *Antroponímia da Guiné Portuguesa*. Lisboa, Portugal: Junta de Investigações do Ultramar.

Carvalhinhos, Patrícia. de J. 2007. "As Origens dos Nomes de Pessoas". Domínios de linguagem, Revista Eletrónica de Linguística, pp. 165-177. www.seer.ufu.br/index.php/domíniosdelinguagem/article/download/11401/6686.(17 de março, 2018).

Costa, Teresa. M. C. J. da. 2013. *Os empréstimos das línguas bantu no português falado em Angola*. Luanda, Angola.

Jespersen, Otto. 1924. *The philosophy of grammar. London, Great Britain*: George Allen & Unwin LTD.

Matias, Mateus A. 2017. *Estudo do léxico: antroponímia da província do Kwanza Norte*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora. Évora: Portugal.

Mendes, André. A. s/d. Uma breve análise a respeito dos nomes próprios. www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_1/109.pdf. (25 de dezembro, 2018).

Mosaiko. 2016. *Registo civil: Estudo de caso*. Luanda, Angola: Mosaiko.

Prado, Lúcio L. 2005. Nomes próprios gerais no contexto da semântica de J. S. Mill. www.scielo.br/pdf/trans/v28n1/29407.pdf. (25 de dezembro, 2018).

Raposo, Eduardo. B. P. & Nascimento, Maria Fernanda B. do.2013. Nomes Próprios. In E. B. P.

Raposo, M. F. B. do Nascimento, M. A. C. da Mota, L. Segura, A. Mendes (orgs.), *Gramática do Português* (993 – 1041). Coimbra, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.

Santos, Maria Leonor F. de O. S. 2003. "A Onomástica, o indivíduo e o grupo". http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/389/1/Maria_Santos_.229-242.pdf. (27 de janeiro, 2019).

Santos, Fernando M. A. dos. 2017. *Contribuições Léxico-Semânticas para o Português Angolano. Um Estudo Antroponímico na Província de Benguela*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Évora. Évora: Portugal.

Silva, Amós Coêlho da et al. 2007. *XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia: Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos em Homenagem a Joaquim Mattoso Câmara Jr*. Cadernos do CNLF, *11*(3). Rio de Janeiro, Brasil: Cifefil.

Vasconcellos, José. L. 1928. *Antroponímia Portuguesa*. Lisboa, Portugal: Imprensa Nacional.

APLICATIVO TRALALÁ: UMA FERRAMENTA PARA O TRABALHO COM GÊNEROS ORAIS NA PRÉ-ESCOLA NAS PERSPECTIVAS LÚDICO - AFETIVA E DE MULTILETRAMENTOS

TRALALÁ APPLICATION: A TOOL FOR WORKING WITH ORAL GENRES IN PRESCHOOL FROM A PLAYFUL, AFFECTIVE AND MULTILITERACIES PERSPECTIVE

Soraya Nogueira Albert Loureiro
Universidade Federal da Paraíba – Proling/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
sol.loureiro@hotmail.com
ORCID: 0009-0009-8362-4743

Henrique Miguel de Lima e Silva
Universidade Federal da Paraíba – MPLE/PROLING/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
henrique.miguel.91@gmail.com
ORCID: 0009-0009-8362-4743

Adilma Gomes da Silva Machado
Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
adilmalibrasp@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1912-2852.

Inayara Élida Aquino de Melo
Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
inayara.elida@academico.ufpb.br
ORCID: 0009-0002-8880-8284

Maria Zilda Medeiros da Silva
Universidade Federal da Paraíba – PROLING/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
zilda.libras@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8320-260

Resumo

O presente artigo é um recorte de capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Multiletramento e Afetividade: Uma proposta para o ensino com gêneros orais na pré-escola” de Loureiro (2022), referente aos objetivos, justificativas e processo de concepção e elaboração do aplicativo Tralalá. Tal importância é respaldada por diversos estudiosos e documentos normativos da educação brasileira. Autores como Soares (2002), Kleiman (2008), Scheneuwly e Dolz (1997) ressaltam a relevância de abordar os gêneros orais de maneira lúdica, afetiva e contextualizada, integrando as esferas emocional, cognitiva e motora no processo educativo, conforme pontuado na Lei de Diretrizes e Bases para Educação – LDB (1996), Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017) e Referencial Curricular para Educação Infantil – RCNEI (1998); Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil – DCNEI (2010). Contudo, todos os instrumentos supracitados ponderam sobre a forma como os gêneros orais precisam ser apresentados, através de atividades em contexto lúdico-afetivas, contextualizadas, planejadas, que façam parte do universo infantil Rojo e Moura (2012), Street (2013, 2014), Malta (2015); que integrem as dimensões afetiva, cognitiva e motora Vilela (2015), Vieira (2017), Meneses (2006), Betti e Zulliani (2002), Sayão (1996), Ayoub (2001). No entanto, considerando

ainda alguns abismos existentes em nosso sistema educacional, especialmente no tocante aos dispositivos que regulamentam a atuação bem como a formação dos profissionais que atuam na pré-escola, e, ainda a partir da inquietação oriunda do período em atuação na préescola da rede municipal de João Pessoa, é que surgiu a motivação para construção de uma proposta estruturada em quatro eixos com 20 atividades e respectivas variações totalizando 40 possibilidades, apresentadas a partir de uma ferramenta de cunho tecnológico denominada de Tralalá. Esta ferramenta gerou dois registros no INPI – Instituto Nacional da Propriedade Intelectual, sendo um registro de Programa de Computador sob número BR512022002153-6, e um processo para registro de marca sob número 927531593.2. A construção do referido aplicativo se deu em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, através do professor Dr. Rodrigo Nogueira Albert Loureiro e sua equipe de colaboradores.

Palavras-Chave: Gêneros Orais; Afetividade; Multiletramentos; Tecnologia

Abstract

This article is an excerpt from a chapter of the master's thesis entitled “Multiliteracy and Affectivity: A proposal for teaching with oral genres in preschool” by Loureiro (2022), referring to the objectives, justifications and process of designing and preparing the application Tralalá. This importance is supported by several scholars and normative documents on Brazilian education. Authors such as Soares (2002), Kleiman (2008), Scheneuwly and Dolz (1997) highlight the relevance of approaching oral genres in a playful, affective and contextualized way, integrating the emotional, cognitive and motor spheres in the educational process, as stated in the Law of Guidelines and Bases for Education – LDB (1996), National Common Curricular Base – BNCC (2017) and Reference Curriculum for Early Childhood Education – RCNEI (1998); National Curricular Guidelines for Early Childhood Education – DCNEI (2010). However, all the aforementioned instruments consider the way in which oral genres need to be presented, through activities in a playful-affective context, contextualized, planned, which are part of the children's universe Rojo and Moura (2012), Street (2013, 2014), Malta (2015); which integrates the affective, cognitive and motor dimensions Vilela (2015), Vieira (2017), Meneses (2006), Betti and Zulliani (2002), Sayão (1996), Ayoub (2001).. However, considering some abysms that still exist in our educational system, especially with regard to the devices that regulate the performance as well as the training of professionals who work in pre-school, and, also based on the concerns arising from the period in pre-school, school in the municipal network of João Pessoa, the motivation arose to build a proposal structured around four axes with 20 activities and respective variations totaling 40 possibilities, presented using a technological tool called Tralalá. This tool generated two registrations at INPI – National Institute of Intellectual Property, one being a Computer Program registration under number BR512022002153-6, and a process for trademark registration under number 927531593.2. The construction of this application was carried out in partnership with the Federal Institute of Pernambuco – IFPE, through professor Dr. Rodrigo Nogueira Albert Loureiro and his team of collaborators.

Keywords: Oral Genres; Affectivity; Multiliteracies; Technology

1. Introdução

O presente estudo é um recorte de capítulo da dissertação de mestrado intitulada “Multiletramento e Afetividade: Uma proposta para o ensino com gêneros orais na préescola”, de Loureiro (2022), referente aos objetivos, justificativas e processo de concepção e elaboração do aplicativo Tralalá e sua relação com a dinâmica afetiva. A inserção dos gêneros orais no contexto da educação infantil desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças. Tal importância é respaldada por diversos

estudiosos e documentos normativos da educação brasileira. Autores como Soares (2002), Kleiman (2008), Scheneuwly e Dolz (1997) ressaltam a relevância de abordar os gêneros orais de maneira lúdica, afetiva e contextualizada, integrando as esferas emocional, cognitiva e motora no processo educativo.

Além disso, documentos balizadores como a Lei de Diretrizes e Bases para Educação (LDB) de 1996, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 e o Referencial Curricular para Educação Infantil (RCNEI) de 1998, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI) de 2010, enfatizam a necessidade de promover atividades que estejam alinhadas com o universo infantil e que contemplem as dimensões afetivas, cognitivas e motoras das crianças.

Os dispositivos mencionados abordam a importância da apresentação dos gêneros orais de forma cuidadosa e estruturada, por meio de atividades inseridas em um contexto lúdico-afetivo, contextualizado e planejado, que estejam alinhadas com o universo infantil. Autores como Rojo e Moura (2012), Street (2013, 2014) e Malta (2015) ressaltam a necessidade de integrar as dimensões afetiva, cognitiva e motora nesse processo. Contribuições de Vilela (2015), Vieira (2017), Meneses (2006), Betti e Zulliani (2002), Sayão (1996) e Ayoub (2001) também enfatizam a importância desses aspectos na abordagem dos gêneros orais.

Entretanto, ao refletirmos sobre as lacunas ainda presentes em nosso sistema educacional, especialmente no que diz respeito às diretrizes que regulam tanto a atuação quanto à formação dos profissionais que trabalham na educação infantil como o pedagogo, percebemos a urgência de promover mudanças significativas. Essa inquietação, que surgiu durante minha experiência na pré-escola da rede municipal de João Pessoa, fomentou a elaboração de uma proposta estruturada. Esta proposta é composta por quatro eixos fundamentais, que incluem um total de 20 atividades, com as suas respectivas variações, resultando em 40 diferentes possibilidades de aplicação. Essas atividades são apresentadas por meio de uma ferramenta tecnológica inovadora, denominada Tralalá. Esta ferramenta gerou dois registros no INPI – Instituto Nacional da Propriedade Intelectual, sendo um registro de Programa de Computador sob número BR512022002153-6, e um processo para registro de marca sob número 927531593.2. A construção do referido aplicativo se deu em parceria com o Instituto Federal de Pernambuco – IFPE, através do professor Dr. Rodrigo Nogueira Albert Loureiro e sua equipe de colaboradores.

1.1 Cenário contextualizado do tema e problema

Diante de tantas mudanças nas últimas décadas no contexto educacional, especialmente do ponto de vista da inserção de novas tecnologias, a implementação de propostas eficientes e significativas de aprendizagem se configura como um desafio crescente. Além disso, algumas dicotomias e paradigmas antigos ainda persistem na formação e prática de profissionais em muitas áreas.

No que se refere ao ensino de Línguas, Marcuschi (2010) esclarece que a língua é uma atividade sócio interativa, cognitiva e histórica, não se limitando apenas a um

sistema de regras e códigos ou mera ferramenta de informação. Em sua análise sobre as relações entre oralidade e escrita estabelece que o ato de escrever e falar bem não está atrelado apenas na adequação às regras da língua, mas, principalmente, na utilização da língua para produzir um efeito de sentido em determinada situação. O trabalho com a oralidade na pré-escola é de suma relevância para o desenvolvimento integral do sujeito, pois é uma das primeiras etapas do letramento formal.

No tocante ao componente da educação física na educação infantil, a oralidade configura-se como o elemento principal para o desenvolvimento da linguagem, na noção de espaço, de sujeito, da relação com o outro. Neste sentido, outro ponto dicotômico a ser descontruído, conforme pontual Vilela (2015), é a necessidade de desconsiderar completamente a separação, muitas vezes propagada pela academia, entre corpo e mente, só assim será possível constatar que o corpo tem uma "cartografia" própria que manifesta os muitos interesses historicamente depositados sobre ele. No que dia respeito às contribuições, da possibilidade de estruturação, a pesquisa de Vilela (2015) apresenta um mergulho profundo nas entranhas das relações entre movimento, cognição e letramento, articulando todo o arcabouço teórico. Menezes (2006) também reforça em sua dissertação de mestrado, a priorização de aspectos cognitivos em detrimento das manifestações afetivas e sociais dos alunos. Os discentes são, muitas vezes, considerados como seres "vazios" cabendo ao professor depositar todo o seu conhecimento em suas aulas, gerando, como consequência, desmotivação e desânimo dos discentes pelos estudos.

Outro aspecto importante é a formação de profissionais que atuam na Educação Infantil, mais especificamente na pré-escola. Souza (2007) pontua sobre a fragilidade do ponto de vista da formação dos profissionais de pedagogia para lidar com situações que envolvem movimento e o corpo em sua integralidade na sua prática pedagógica. Ainda na mesma pesquisa, segundo Sousa (2007), os alunos que tiveram mais facilidade no processo de alfabetização foram aqueles cujos professores de Educação Física eram especialistas. Estes desenvolveram um planejamento específico para essa faixa etária. Do ponto de vista de abrangência, em alguns estudos como o de Vieira (2017) e Sayão (1996), o viés abordado e sinalizado na própria pesquisa está voltado para formação do licenciado de Ed. Física, configurando-o como mais um agente de letramento na escola. No entanto, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental o profissional responsável pela condução de todas as atividades, inclusive a Educação Física, é o pedagogo. Então, neste sentido, elaboramos uma proposta que possa auxiliar esse profissional na sua prática pedagógica com relação ao trabalho com gêneros orais na perspectiva lúdico-afetiva e do multiletramento.

É imprescindível que os professores reconheçam a relevância dos gêneros orais no ensino da Língua Materna, não apenas como ferramentas de comunicação, mas também como objetos de estudo. De acordo com Rosa (2010), essa percepção permite uma reflexão mais consciente por parte dos educadores sobre a necessidade de uma abordagem didática consistente. Rangel et al. (2010) ressaltam que no Brasil, o desafio não está apenas na alfabetização em si, mas sim nos letramentos dos alunos. Eles enfatizam que nenhum método isolado de alfabetização, seja ele fônico ou global, é capaz de resolver essa questão. O foco deve ser direcionado para eventos escolares que

promovam práticas letradas contemporâneas, desenvolvendo as habilidades de leitura e escrita exigidas na atualidade.

Desde o início do século XXI, houve uma mudança significativa na composição da população estudantil, com as camadas populares ganhando acesso à educação pública. No entanto, Pontes (2020) destaca que esses alunos trazem consigo práticas de letramento muitas vezes desvalorizadas pela escola, o que resulta em dificuldades na interação com os letramentos predominantes em diversas esferas sociais.

Menezes (2006) ressalta, em sua pesquisa qualitativa sobre alfabetização e letramento, a importância de compreender a relação entre o aumento do acesso à escola e as dimensões afetivas e motoras das crianças no ambiente escolar. O autor destaca que, muitas vezes, a escola negligencia esses aspectos em prol da reprodução de valores sociais impostos, em vez de promover a formação de cidadãos críticos. Além disso, Menezes aponta para a formação precária dos professores, que tende a priorizar apenas o aspecto cognitivo dos alunos, deixando de lado outras dimensões cruciais do desenvolvimento educacional.

Dentro da mesma perspectiva, a natureza do texto de MALTA (2015) em sua dissertação, apresenta pesquisa crítica de colaboração – PCCol, por ser uma abordagem teórico-metodológica ativista e intervencionista que dá suporte a pesquisas desenvolvidas no contexto escolar. Houve, também, análise de documentos (planejamento de aulas e aulas correspondentes) numa perspectiva dialógico enunciativa multimodal, abordando multiletramentos, o brincar na infância, atividade social, ensino-aprendizagem em contexto bilíngue. Os resultados da referida pesquisa apontam para engajamento significativo das crianças nas atividades sociais somada ao uso de uma variedade de mídias e modos que contribuíram para a produção de novos conhecimentos pelas crianças. É necessário ofertar experiências diversas para criança, de forma contextualizada, com o cuidado de não escolarizar a educação infantil, ou seja, trabalhando corpo e o movimento integrados ao projeto da instituição. O aspecto motivacional para criação do aplicativo surge a partir da inquietação, após cinco anos de trabalho com a educação física na educação infantil, percebendo a angústia de grande parte dos professores regentes de sala, pressionados pelo processo de alfabetização dos alunos ainda na pré-escola, e que, desta forma, priorizavam aspectos cognitivos em detrimento das manifestações afetivas e sociais e movimento espontâneo dos alunos.

Desta maneira, o objetivo geral desse artigo é apresentar, descrevendo o processo de concepção e elaboração da ferramenta tecnológica denominada Tralálá com atividades que contemplam gêneros orais na pré-escola nas perspectivas lúdico-afetiva e de multiletramentos, bem como outras situações significativas de aprendizagem a fim de potencializar a elaboração do planejamento dos professores da rede municipal da cidade de João Pessoa.

2. O que dizem os documentos balizadores e a literatura sobre atividades em contexto lúdico – afetivo e multiletramento

2.1 Documentos balizadores

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (1996), enquanto documento balizador da educação brasileira, orienta que as atividades propostas para crianças de zero a seis anos, faixa etária que compreende a educação infantil, devem ser pautadas em vivências que contemplem as dimensões afetivas, sociais, cognitivas e emocionais, colaborando para o exercício da cidadania, pautada pelos seguintes princípios:

> ...o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc; o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética; a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade (Brasil, 1998: 13).

No que se refere à documentos legais específicos para Educação Infantil foi desenvolvido em 1998 o RCNEI, que integra a série de documentos produzidos no âmbito dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, com orientações e encaminhamentos sobre conteúdos, objetivos e didáticas escolares. No tocante aos conteúdos, o referido documento indica que deve ser priorizado o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, a fim de possibilitar a assimilação corporal pelas crianças para que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado, envolvendo múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação.

O principal objetivo do RCNEI é fornecer ao profissional da educação infantil orientações didáticas conciliando o trabalho de educar e cuidar. Sobre a linguagem, o referido documento esclarece que, através dela, a criança apresenta os indícios quanto ao processo de diferenciação entre o "eu e o outro" e o inverso também ocorre, uma vez que a própria linguagem possibilita formas mais objetivas e diversas de compreender o real:

> Ao mesmo tempo que enriquece as possibilidades de comunicação e expressão, a linguagem representa um potente veículo de socialização. É na interação social que as crianças são inseridas na linguagem, partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Cada língua carrega, em sua estrutura, um jeito próprio de ver e compreender o mundo, o qual se relaciona a características de culturas e grupos sociais singulares. Ao aprender a língua materna, a criança toma contato com esses conteúdos e concepções, construindo um sentido de pertinência social (Brasil, 1998:24).

De acordo com o RCNEI (Brasil, 1998:21): "a criança, como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura e um determinado momento histórico". Assim, o documento define dois âmbitos de experiências: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, destacando ainda os seguintes eixos de trabalho: Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e sociedade, Matemática. O RCNEI 30 também pondera sobre a dimensão afetiva que deve ser contemplada na realização de jogos e brincadeiras:

> Brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, simultaneamente, possibilitam a percepção rítmica, a identificação de segmentos do corpo e o contato físico. A cultura popular infantil é uma riquíssima fonte na qual se pode buscar cantigas e brincadeiras de cunho afetivo nas quais o contato corporal é o seu principal conteúdo, como no seguinte exemplo: "& Conheço um jacaré &que gosta de comer. & Esconda a sua perna, & senão o jacaré come sua perna e o seu dedão do pé ... (Brasil 1998: 30).

Desta forma, segundo o RCNEI, as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras, consideradas de forma escalonada à coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras, sendo necessário, para isso, a utilização da oralidade.

Outro documento balizador criado em 2010, consolidando pressupostos mencionados nos referenciais anteriores, foram as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI - Resolução CNE/CEB nº. 05/09). Estas estabeleceram o cumprimento obrigatório de princípios, fundamentos e procedimentos pelos estabelecimentos de educação infantil, concebendo o currículo dessa etapa da educação básica como um conjunto de práticas com o objetivo de articular o conhecimento prévio das crianças com conhecimento relativo ao patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico.

Do ponto de vista da linguagem, a proposta pedagógica para Educação Infantil no DCNEI indica que as experiências devem favorecer a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical. Propõe ainda como eixos norteadores as interações e a brincadeira a fim de garantir experiências que possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes -suportes e gêneros textuais orais e escritos. Outro ponto importante apresentado no DCNEI, relacionado à organização do tempo, espaço e materiais, diz respeito à indivisibilidade das dimensões expressivo, motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. Nesse sentido, é preciso considerar que a ludicidade faz parte da cultura produzida espontaneamente pelas crianças, conforme apontado por Escarião (2019) em sua tese:

> As análises apontaram para o papel da brincadeira como mola impulsionadora para o desenvolvimento da fala, comprovou a função relevante da contação de histórias nesse processo, como também evidenciou a oralidade como uma prática social interativa, que se apresenta na forma de diferentes gêneros, cabendo à escola o papel de criar, a partir dos planejamentos pedagógicos, ações que privilegiem o uso da língua oral e, em se tratando da Educação Infantil, que sejam através de atividades lúdicas (Escarião, 2019: 06).

Em março de 2016 o Ministério da Educação disponibiliza, para apreciação da sociedade civil, a primeira versão da BNCC – Base Nacional Curricular Comum, cuja criação está prevista na Constituição de 1988. Após manifestação de algumas instituições e grupos de estudos, uma segunda versão foi apresentada em abril de 2016. Neste documento o objetivo é propiciar uma formação básica para cidadania, assim como está previsto na própria LDB de 1996. A BNCC contempla a oralidade, atribuindo grande

importância na formação de crianças e jovens; forma sistematizada na pré-escola, contar sobre a regra dos jogos, relatar experiências, declamar e cantar. Esclarece também que é com o corpo, que as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem e recomenda, desde a primeira infância, a inclusão no contexto escolar de livro, revista, gibi, jornal, cartaz, CD, tablet.

2.2 O que dizem os estudos sobre atividades em contexto lúdico-afetivos e multiletramento

Grande parte dos estudos no tocante aos experimentos sobre a relação entre movimento e cognição, estão no âmbito de um conceito muito discutido na área de educação bem como da pedagogia do movimento – a Psicomotricidade. Muitos autores se debruçaram sobre o tema, mas foi no século XX que Ernest Dupré, em 1907, trouxe o termo para discussão pela primeira vez.

Outros autores trouxeram contribuições e novas definições sobre o tema. Fonseca (1988) define a psicomotricidade como campo transdisciplinar que estuda e investiga as relações e as influências, recíprocas e sistemáticas, entre o psiquismo e a motricidade no qual o produto de uma relação entre indivíduo e meio se forma e se materializa. Ainda de acordo com o autor, a educação psicomotora precisa ser considerada como um alicerce na escola primária, pois nela se preserva todas as aprendizagens pré-escolares e escolares e é na escola que a criança se conscientiza de seu corpo, da lateralidade, a localizar-se no espaço, a controlar seu tempo, adquirir habilmente a coordenação de seus gestos e movimentos.

Le Boulch (1987) esclarece que a educação psicomotora deve ser praticada desde a mais tenra idade, a fim de permitir a prevenção de inadaptações já existentes. De acordo com Santos (2018) é possível inferir que o objetivo da psicomotricidade consiste em desenvolver atividades auxiliadoras na prevenção de problemas e dificuldades de aprendizagem da criança na fase escolar. Diante do exposto, reforçou a importância da pesquisa apresentada por ele uma vez que pretendeu tratar da aplicação da Psicomotricidade na resolução de problemas relacionados ao ensino aprendizagem de leitura e escrita de crianças igualmente na fase escolar.

A criança da educação infantil necessita desenvolver algumas aptidões físicas e cognitivas para estar preparada para o movimento de leitura e escrita, que acontecerá na alfabetização (Oliveira, 2001). Essas aptidões quando não são adquiridas no momento certo geram dificuldade de aprendizagem. Para Silva (2018) faz-se necessário enriquecer certas habilidades motoras no período da educação infantil para que esse desenvolvimento aconteça de forma correta e no tempo adequado. Neste sentido, o pedagogo, na função de professor, deve atender e desenvolver as habilidades motoras dos discentes. O pedagogo será responsável por boa parte do processo de aprendizagem da criança. Vieira (2017); Melo et al (2014); Cavalaro e Muller (2009); Souza (2007); Meneses (2006); Silva (2002); Ayoub (2001); Sayão (1996); Lopes (1997) em seus

respetivos estudos trataram de forma contundente a atuação/habilitação do profissional na educação para desenvolvimento de atividades em contexto lúdico-afetivos.

Freire (1997) afirma que a vivência motora adequada reflete-se na alfabetização e raciocínio lógico-matemático, entre outros. Vilella (2015); Betti e Zulliani (2002); Vigotsky (1991); Walon (1968) estabeleceram em seus estudos uma relação clara entre atividades motoras e o desenvolvimento da cognição e da perspectiva integrada das dimensões motora, afetiva e cognitiva. Soares (2002); Rojo (2012); Medeiros (2009); Schneuwly e Dolz (1997); Kleiman (2008) trazem discussões pertinentes a respeito do papel fundamental da escola, promovendo situações reais, naturais e significativas de comunicação com interação social. A negação da escola como lugar específico de comunicação pode relacionar o gênero como um estorvo no ambiente. Medeiros (2009); Soares (2002) afirmam que o domínio dos gêneros orais está diretamente relacionado à desenvoltura da criança para falar e pondera sobre a importância da inserção dos gêneros orais na rotina escolar desde a Educação Infantil. Em sua pesquisa, Escarião (2019) pontua sobre o papel da brincadeira como mola propulsora para o desenvolvimento da fala no ambiente escolar. Diante da robustez dos estudos supracitados, a possibilidade de criar uma ferramenta que pudesse auxiliar os profissionais atuantes na educação infantil ganhou mais consistência e fundamentação como será apresentada no próximo tópico.

3. Percurso metodológico

3.1 Aspectos considerados para estruturação dos eixos temáticos das atividades

A estruturação das atividades ocorreu considerando quatro eixos contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) referentes aos campos de experiência “O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” a partir de objetivos de aprendizagem previstos em cada campo de experiência e desenvolvimento. As atividades propostas se constituíram a partir de duas vertentes: na primeira, foram adaptadas do relato apresentado por Loureiro (2018) na 11ª edição do Prêmio Professores do Brasil (PPB), baseada nas atividades em contexto psicomotor, com materiais alternativos, realizadas em um dos Centros de Referência em Educação Infantil de João Pessoa na categoria pré-escola.

A escolha de atividades do aludido relato do PPB se deu porque contemplavam dimensões estruturantes da proposta como afetividade, pedagogia do movimento e multiletramentos. O referido trabalho do PPB foi classificado como destaque ficando entre os três melhores na categoria Educação Infantil, pré-escola, na unidade da Federação PB. Conforme apresentado no Portal do Ministério da Educação (MEC) o Prêmio supracitado é uma iniciativa deste Ministério, juntamente com instituições parceiras e busca reconhecer, divulgar e premiar o trabalho de professores de escolas públicas que contribuem para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. Na segunda vertente outras situações significativas de aprendizagem foram selecionadas do Livro Brinque Construindo: Brinquedos sem fio na tomada de Albuquerque e Dantas (2018), bem como de sites, blogs e canais. Desta forma,

a proposta construída para presente pesquisa consistiu em adaptar as atividades apresentadas no relato do PPB, acrescentando nestas atividades vivências com gêneros orais adequados para cultura infantil, bem como elementos na perspectiva dos multiletramentos e outras situações significativas para o trabalho com gêneros orais a partir de outras publicações.

3.2 Concepção e elaboração da ferramenta

No tocante ao aspecto tecnológico, trata-se de um software no molde de aplicativo, funcionando como um repositório de informações, que denominamos de "Tralálá", onomatopeia presente em cantigas infantis. O referido sistema está sendo estruturado, com textos, imagens e vídeos, que permitam a reprodução das atividades relatadas no PPB potencializadas a partir da inserção dos gêneros orais adequados para cultura infantil, bem como outras situações significativas de aprendizagem advindas de livros e canais educativos.

Os dados inseridos no "Tralalá" foram tratados e classificados por categorias dentro dos eixos temáticos, juntamente com os dados referentes a pesquisa em documentos e artigos que contemplem experiências dentro deste mesmo viés para compor a sequência pedagógica com possibilidades de adequação/variação destas atividades. As atividades foram lançadas no aplicativo de forma estruturada conforme eixo temático. Ao acessar a ferramenta com seu nome e número de matrícula, o usuário poderá escolher um entre os 4 eixos, e dentro de cada eixo temático selecionar a atividade e suas respectivas informações para realização.

No que tange ao aplicativo "Tralálá", inicialmente, foi desenvolvido por meio da plataforma "GoodBarber", que é uma ferramenta utilizada para produção de softwares para usuários que não possuem habilidades em programação. (https://pt.goodbarber.com/) No entanto, antes de finalizar a ferramenta, percebemos que não conseguiríamos fazer o registro de propriedade intelectual do aplicativo uma vez que é uma plataforma que possui autoria. Além disso, existe um custo cobrado em dólar pela utilização do aplicativo na referida plataforma, inviabilizando assim a permanência. A proposta do aplicativo Tralálá é facilitar o planejamento dos professores para o trabalho da oralidade com gêneros orais na perspectiva do multiletramento, afetividade, cultura do movimento e outras situações significativas de aprendizagem na préescola.

Concernente à versão registrada do aplicativo "Tralalá", foi elaborado em parceria com alguns integrantes do grupo de pesquisa intitulado "Os saberes interdisciplinares em espaços não formais de aprendizagem: o uso da tecnologia na (re)produção do discurso científico na escola", vinculado ao Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Do ponto de vista técnico, o referido sistema foi desenvolvido em linguagem JAVA, utilizando a plataforma Android Studio. Em relação à propriedade intelectual do sistema, foi solicitado proteção por meio do registro BR512022002153-6 junto ao Instituto Nacional de Propriedade Industrial (INPI), incluindo os autores responsáveis pela criação e as instituições envolvidas. Além da proteção do software, também foi solicitado ao INPI o registro da marca Tralálá, tendo como número do processo: 927531593.

Após logar, o professor terá acesso aos eixos, apresentados na primeira tela. Ao escolher um eixo, serão apresentadas todas as cinco atividades contempladas para aquela seção, e, a partir da escolha de uma delas, serão apresentados de forma descritiva os itens: objetivos de aprendizagem, gêneros utilizados, materiais, desenvolvimento, possibilidades de adaptação e os links que já encaminham diretamente para os arquivos de multimídia sugeridos. Para além da praticidade e da correspondência com a realidade, pós-pandemia, a elaboração dessa proposta no viés tecnológico ocorreu também considerando o investimento realizado pela Prefeitura de João Pessoa que entregou um Chromebook aos professores da rede municipal no ano de 2022, para o qual a ferramenta Tralálá apresenta configuração de instalação compatível. Diante do exposto, no próximo capítulo será apresentada a estruturação das atividades tanto do ponto de vista operacional quanto da sua interface com os conceitos e orientações propostas na BNCC, também contempladas no aplicativo.

3.3 Estruturação das atividades

As atividades foram estruturadas tendo como eixo central as proposições da BNCC para Educação Infantil fundamentadas a partir dos campos de experiências e seus respectivos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Para elaboração dos eixos as atividades foram catalogadas e adaptadas com acréscimo de gêneros orais e elementos dos multiletramentos no contexto de linguagem afetiva e cultura de movimento, a partir do relato de experiência intitulado “Educação Física na Pré-escola: para além das bolas, arcos e cordas” apresentado por Loureiro (2018) na 11ª Edição do PPB.

Também foram utilizadas atividades em situações significativas de aprendizagem com gêneros orais adaptadas de outras fontes bibliográficas e publicações como o livro Brinque Construindo de Albuquerque e Dantas (2019) e canais educativos como o Animazoo Brasil na plataforma Youtube. Para descrição das atividades foram abordados os objetivos de aprendizagem e respectivos códigos, conforme estabelecido na BNCC, os gêneros orais utilizados de acordo com a caracterização de Travaglia (2013) e Marchuschi (2008), materiais, desenvolvimento da atividade, sugestão de arquivos multimídias, possibilidade de adaptação (recriando). Foram propostas cinco atividades por eixo totalizando 20 atividades e pelo menos uma possibilidade de adaptação, ou seja, 40 possibilidades.

Conclusão

O presente trabalho atingiu seu objetivo primordial ao elaborar e apresentar uma proposta para o ensino de gêneros orais na pré-escola e multiletramento, utilizando uma ferramenta tecnológica com atividades lúdico-afetivas, embasadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. A instrumentalização dessa proposta no contexto tecnológico resultou na criação de dois ativos intelectuais relacionados ao Tralalá: um associado à marca e outro referente ao programa de computador, conforme documentação anexa.

Destaca-se que, para a implementação do Tralalá na rede municipal de João Pessoa, é essencial que a ferramenta seja submetida à análise técnica tanto pela equipe educacional quanto pela equipe de Tecnologia da Informação (TI) da instituição. Como continuidade desse estudo, após a conclusão e implementação da ferramenta, consideramos viável o registro feito pelos professores das novas atividades ou adaptações resultantes da execução das propostas, visando compartilhar conhecimentos e experiências enriquecedoras para ampliar as possibilidades educacionais. aplicativo proposto incluiria um espaço colaborativo que funcionaria como um repositório ativo, permitindo a adaptação e sugestão de novas atividades dentro de cada eixo temático. Ao submeter uma atividade, o usuário passaria por uma análise criteriosa por parte do operador, levando em consideração critérios como alinhamento com os objetivos e eixos, pertinência, adequação e criatividade. Uma vez aprovada, a atividade seria publicada na ferramenta com os devidos créditos, visando dar voz e valorizar o trabalho dos professores. Nesse contexto, a ferramenta não seria apenas um produto finalizado, mas sim um processo educacional em si mesmo, em constante evolução e atualização. Esse processo se retroalimentaria através da busca contínua, realização e readequação das ações propostas, refletindo assim a dinâmica do ambiente educacional em sua essência.

Referências

Albuquerque, João Kleber & Dantas, José Roberto. 2018. *Brinque construindo: brinquedos sem fio na tomada.* Recife: Sesc/PE. 96 p. ilus. ISBN 9788567669229.

Ayoub, Eliana. 2001. "Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil." *Revista Paulista de Educação Física* (Suplemento 4): 53–60. São Paulo.

Betti, Mario & Zuliani, Luiz Roberto. 2002. "Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas." *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* 1(1).

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. 2013. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96 – 12.796 de 4 de abril de 2013.* Brasília: MEC/FAE.

Brasil, Ministério da Educação. 2017. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: introdução.* Brasília.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: formação pessoal e social.* Brasília.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: conhecimento de mundo.* Brasília.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC/SEB/DICEI.

Escarião, Andréia Dutra. 2019. *Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil.* João Pessoa. 218 f. il.
Fonseca, Vítor da. 1988. *Psicomotricidade.* São Paulo: Martins Fontes.
Freire, João Batista. 1997. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.* São Paulo: Scipione.
Kleiman, Ângela B. 2008. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras.
Le Boulch, Jean. 1987. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar.* Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas.
Loureiro, Silvia N. A. 2018. "Educação física na pré-escola: para além das bolas, arcos e cordas." *Prêmio Professores do Brasil.* https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:paraiba&catid=30:resultados-estaduais (1 de julho, 2022).
Malta, Sílvia Patrícia Soares. 2015. *Aprender brincando em Língua Estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na Educação Infantil.* São Paulo. 242 f.
Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* 10ª ed. São Paulo: Cortez.
Medeiros, Nadja Azevedo. 2009. *A construção da textualidade no gênero "regras do jogo" em produções orais de crianças na pré-escola.* Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 104 f.
Menezes, Maria Cristina Barbosa. 2006. *Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento.* Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Regina Taam. Maringá. 150 f.
Oliveira, Gislene de Campos. 2001. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.* 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
Piaget, Jean. 1971. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* Rio de Janeiro: Zahar.
Pontes, Adriana Duarte F. 2020. *Estudos em linguística, literatura e educação: perspectivas interdisciplinares.* João Pessoa: Editora Ideia.
Rojo, Roxane & Moura, Eduardo. 2012. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.* São Paulo: Parábola.
Rosa, Adriana Aparecida da Costa. 2010. "Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito." *Revista Entreletras* 1 (2º semestre). Revista do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT.
Sayão, Débora Thomé. 2001–2002. "A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil." *Revista Pensar a Prática* 5: 1–14. Goiânia.
Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. 1997. "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino." *Revista Brasileira de Educação.* Trad. Glaís Sales Cordeiro. (Publicado originalmente em *Repères* n.º 15, sob o título *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d'enseignement*).
Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras.
Silva, Heloísa Maria Lima da. 2018. *Vogais médias pretônicas: variação e estilo.* Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba.
Soares, Magda. 2002. "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura." *Educação e Sociedade* 23(81): 143–160. Campinas.
Street, Brian V. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
Travaglia, Luiz Carlos. 2013. "Gêneros orais: conceituação e caracterização." *Anais do SILEL* 3(1). Uberlândia: EDUFU.
Vieira, Liana Souza de Moraes. 2017. "Educação Física e letramento na rede de ensino de Goiânia." *Revista Brasileira de Educação Básica* 2(5), agosto–outubro.
Vigotsky, Lev Semionovitch. 1991. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.

Vilela, Silvio Henrique. 2015. *O movimento humano e sua interface com o letramento.* Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 214 f.
Wallon, Henri. 1959–1975. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Estampa.

ANEXOS

REGISTROS INPI – APLICATIVO TRALALÁ

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL

03/08/2022 850220338033 14:42

29409171953219515

Pedido de Registro de Marca de Produto e/ou Serviço (Mista)

Número do Processo: 927531593

Dados Gerais

Nome: SORAYA NOGUEIRA ALBERT LOUREIRO

CPF/CNPJ/Número INPI: 02917248416

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL

10/08/2022 870220071654 22:47

29409191945419408

Pedido de Registro de Programa de Computador - RPC

Número do Processo: 512022002153-6

LOGOMARCA TRALALÁ



PRINTS DA TELA DO APLICATIVO TRALALÁ








CAMPO DE EXPERIÊNCIA: O EU, O OUTRO E O NÓS



Atividade 5 – Dinâmica Pega Primeiro – Tema Circo

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

MATERIAIS



SUGESTÃO MUSICAL/ CLIPE:

Canção dos animais (Tonkyi):

Animais de estimação (Patati Patatá):

Os sons dos animais (Palavra Cantada):

RECREIANDO:

INTERSEÇÕES ENTRE ESTILÍSTICA E ANÁLISE LINGUÍSTICA À LUZ DOS ESTUDOS BAKTHINIANOS

INTERSECTIONS BETWEEN STYLISTICS AND LINGUISTIC ANALYSIS IN THE LIGHT OF BAKTHINIAN STUDIES

Adriene Ferreira de Mello
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
adriene.mello@hotmail.com
ORCID: 0000-0001-9373-7009

Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
teresatedesco@uol.com.br
ORCID: 0000-0002-6130-9517

Resumo

As práticas de Análise Linguística (doravante AL) há muito vêm sendo incentivadas nas aulas de português como uma abordagem ideal para os tópicos gramaticais. Trata-se de uma perspectiva de ensino que contempla os efeitos de sentido, ou seja, os recursos expressivos mobilizados na produção dos gêneros do discurso. Em face das postulações teóricas da AL, nota-se um forte apelo para a análise de aspectos estilísticos inerentes a cada gênero, o que se coaduna aos objetivos da Estilística como campo de estudos; porém, os diálogos entre essas duas perspectivas ainda são escassos no ensino da língua portuguesa. O teórico Bakthin (2019), atento a essa lacuna que também acometia a língua russa, desenvolveu uma proposta que explicitava a necessária interseção entre a estilística e os exercícios gramaticais de análise sintática. Assim, é sobre tal construto teórico bakthiniano que este estudo pretende se debruçar, a fim de responder ao seguinte questionamento: como a Estilística pode contribuir para um trabalho mais satisfatório com práticas de AL nos gêneros do discurso? O objetivo é evidenciar como a proposta de Bakthin (2019) pode ser aplicada na análise de fenômenos sintáticos diversos, conferindo sentido ao ensino de aspectos linguístico-discursivos. A metodologia, inicialmente, é de cunho bibliográfico e, no que tange à aplicação prática, possui caráter qualitativo. Espera-se que os resultados incentivem o encontro entre a estilística e as práticas de AL, a fim de fugir do escolasticismo enraizado nas aulas de português.

Palavras-chave: Bakthin; Análise Linguística; Estilística; Sintaxe.

Abstract

Linguistic Analysis (hereinafter LA) practices have long been encouraged in Portuguese classes as an ideal approach to grammatical topics. It is about a teaching perspective that contemplates the effects of meaning, that is, the expressive resources mobilized in the production of speech genres. In face of the theoretical postulations of LA, there is a strong appeal for the analysis of stylistic aspects inherent to each genre, which is in line with the objectives of Stylistics as a field of study; however, dialogues between these two perspectives are still scarce in Portuguese language teaching. The theorist Bakthin (2019), attentive to this gap that also affected the Russian language, developed a proposal that explained the necessary intersection between stylistics and grammatical exercises of syntactic analysis. Thus, it is this Bakthinian theoretical construct that this study intends to focus on, in order to answer the following question: How can Stylistics contribute to a more satisfactory work with LA practices in speech genres? The objective is to

highlight how Bakthin's (2019) proposal can be applied in the analysis of diverse syntactic phenomena, giving meaning to the teaching of linguistic-discursive aspects. The methodology, initially, is of a bibliographic nature and, in terms of practical application, it has a qualitative character. It is expected that the results will encourage the encounter between stylistics and LA practices, in order to escape the scholasticism rooted in Portuguese classes.

Keywords: Bakthin; Linguistic Analysis; Stylistics; Syntax.

Introdução

A produção discursiva é uma atividade humana moldada pela estrutura social, que, por sua vez, é influenciada por normas, convenções, ideologias e relações e poder. Assim, pode-se dizer que o discurso – em sua acepção mais ampla – não se constrói em um "livre jogo de ideias nas cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas" (Fairclough, 2001: 93). Essa concepção leva, inevitavelmente, à compreensão de que a linguagem também é uma atividade humana e social, já que é pelo discurso que ela se materializa.

Assim, a célebre frase "O estilo é o homem", de Buffon, revela que a compreensão do discurso pelo viés da Estilística precisa romper camadas complexas, uma vez que se ancora na expressividade do homem, um ser obscuro, que manifesta em sua linguagem todas as oscilações de seu espírito tumultuado (Melo, 1976) e é diretamente influenciado pelas práticas sociais. Por essa razão, a Estilística é um campo pouco explorado e a determinação de seu objeto de estudo é subjetivo.

Mesmo assim, existem orientações específicas nos documentos curriculares brasileiros para que as práticas de Análise Linguística (AL) contemplem a observação de aspectos estilísticos inerentes a cada 'gênero do discurso'. É crucial, portanto, estabelecer uma linha teórica que oriente as interseções entre a AL e Estilística, ainda tão escassas no ensino da língua portuguesa.

Na obra *Questões de estilística no ensino da língua*, o filósofo russo Bakthin (2019) apresentou uma proposta prática para que o estilo – um dos elementos da tríade (tema, composição e estilo) que compõe os gêneros do discurso –, articulado à gramática, pudesse auxiliar os professores e levar os alunos a um conhecimento ativo de procedimentos da língua em uso. Deixando de lado toda a sua bagagem filosófica, Bakthin se revela na *persona* de professor e dialoga diretamente com aqueles que trabalham com a linguagem em sala de aula, afirmando que isolar o ensino da gramática de aspectos semânticos e estilísticos é abrir precedente para práticas que trabalham a gramática pela gramática, sem uma aplicação que justifique o seu estudo.

Assim, é sobre tal construto teórico que este estudo pretende se debruçar, a fim de responder ao seguinte questionamento: como a Estilística pode contribuir para um trabalho mais satisfatório com práticas de AL nos gêneros do discurso? O objetivo é evidenciar como a proposta de Bakthin (2019) pode ser aplicada na análise de fenômenos sintáticos diversos, conferindo sentido ao ensino de aspectos linguístico-discursivos.

Por isso, inicialmente, desenvolve-se uma discussão teórica sobre o conceito de estilo na perspectiva bakthiniana (Bakthin, 2016 e 2019; Fiorin, 2024); depois, faz-se um cotejo entre Estilística e AL, revisitando a teoria de Geraldi (2011); e, por fim, explicitase como usar a proposta de Bakthin (2019) em práticas de AL para o trabalho com a sintaxe.

Estilo na perspectiva bakthiniana

A leitura dos escritos de Bakthin pode não ser fluída e acessível àqueles que não estão familiarizados com abordagens teórico-filosóficas. Bakthin não era um autor didático, não se preocupava com a prática pedagógica ou com o ensino na maior parte de suas obras. Conforme aponta Fiorin (2024: 14), não há nas obras do autor "uma teoria facilmente aplicável nem uma metodologia acabada para a análise dos fatos linguísticos e literários".

Todos podem concordar com esse fato até tomar conhecimento de *Questões de estilística no ensino da língua* (Bakthin, 2019). Nessa obra, revela-se um Bakthin que faz justamente o contrário: cria um aparato teórico-metodológico ao professor, elucida fragilidades do ensino, analisa textos de alunos e se apresenta como docente. Pode parecer surpreendente, mas essa abordagem didática e a facilidade com que fala sobre o ensino evidencia o porquê tal autor teve tanta popularidade nos bancos escolares, quando sua teoria passou a ser conhecida pelos estudos linguísticos brasileiros.

Para entender Bakthin, *a priori*, é preciso compreender a gênese da sua teoria: o conceito de dialogismo. Por mais que não seja objetivo deste texto tratar os pormenores desse tema[92], a compreensão do estilo na ótica bakthiniana depende de tal conhecimento, bem como da noção que subjaz os 'gêneros do discurso'. Desse modo, tem-se o dialogismo como um princípio inerente à linguagem, o qual se faz presente em todos os enunciados, ou seja, no uso da língua em situações de comunicação. Bakthin (2016) considera que as 'unidades da língua' são manejadas na construção dos enunciados, 'unidades reais de comunicação'.

Percebe-se, nessa perspectiva, que os enunciados precisam das unidades da língua para se constituírem, as quais deixam de ser partículas soltas e passam a compor as situações de comunicação, ou seja, ganham um autor e um destinatário, revelando posições sociais e carregando juízos de valor (Fiorin, 2024). É por essa razão que os enunciados se estabelecem nas relações dialógicas: ao ser produzido, seu autor espera uma atitude responsiva de quem o receberá (o destinatário), a qual pode se manifestar por meio de novos enunciados (respostas efetivas) ou apenas da compreensão/ação prática do indivíduo. O dialogismo se ancora, desse modo, em três bases: (i) o modo de funcionamento real da linguagem, em que todos os enunciados se constituem a partir de outros; (ii) a incorporação pelos enunciados das vozes de outros enunciados; (iii) a subjetividade constituída pelas relações sociais de que participa o sujeito.

A compreensão dessas três vertentes está associada à teoria dos gêneros do discurso. Para Bakthin, os enunciados se moldavam a partir das esferas de atividades a

[92] Sugere-se a leitura na íntegra das obras de Bakthin para compreensão profunda de tais conceitos e/ou obras que buscam "traduzir" as ideias bakthinianas, como Brait (2005) e Fiorin (2024).

qual estavam vinculados, formando tipos relativamente estáveis e "caracterizados por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo" (Fiorin, 2024: 69). De maneira geral, o conteúdo temático é o domínio de sentido de que se ocupa o gênero; a construção composicional, o modo de estruturá-lo; e o estilo se refere à seleção dos meios linguísticos que o compõem. A essa pesquisa interessa, de forma especial, esse último componente, do qual trataremos a partir de agora.

O conceito de estilo na ótica bakthiniana é o de que este está ligado ao contexto sócio-histórico e, assim, é produto de um conjunto de opções recorrentes a cada gênero do discurso. A tese de Bakthin concentra-se na premissa de que um estudo estilístico não pode prescindir a uma compreensão dos gêneros do discurso, pois é através destes que o estilo se manifesta, seja na esfera geral ou individual: "Todo estilo está indissoluvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciado, ou seja, aos gêneros do discurso" (Bakthin, 2016: 17).

No entanto, o autor reforça que, embora o estilo integre uma unidade do gênero, o estilo de linguagem pode (e deve) se tornar objeto de um estudo especial independente, ou seja, da disciplina autônoma 'estilística da língua'. De acordo com Martins (2012), um grande nome dessa vertente foi Charles Bally, discípulo de Saussure, que se pautou nos aspectos afetivos da língua em uso e considerou incoerente o ensino baseado apenas na gramática normativa e nos textos literários, pois oferece "uma visão parcial da língua, de um tipo de língua que não corresponde ao que as pessoas usam nas múltiplas atividades de sua vida social e psíquica" (Martins, 2012: 20).

Antes que surjam perguntas sobre o porquê essa corrente teórica não se destaca dentre os estudos linguísticos, Bakthin (2016: 19) fornece as respostas: um estudo dos fenômenos linguísticos sob a ótica da estilística da língua "só será correto e eficaz se levar permanentemente em conta a natureza do gênero dos estilos linguísticos e basear-se no estudo prévio das modalidades de gêneros do discurso. Até hoje a estilística da língua careceu de semelhante base. Daí a sua fraqueza".

Desse modo, pode-se depreender que Bakthin (2016) enfatizou a questão do estilo, principalmente por acreditar que esse aspecto influencia na constituição do gênero, mas reforçou, em muitos momentos, a necessidade de estudos paralelos que se aprofundassem nos aspectos estilísticos. É o que se propôs a fazer em *Questões de estilística no ensino da língua* (Bakthin, 2019), quando traz à baila a potencialidade das análises estilísticas para a abordagem da sintaxe, em especial. O ensino que relega o estilo no trato dos fenômenos linguísticos incomoda nitidamente o autor, a ponto de abrir sua discussão com uma afirmação categórica: "As formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico" (Bakthin, 2019: 23). Com essa postura, ele demonstra conhecer a realidade do ensino da língua russa naquele momento, cuja ênfase recaía puramente nas formas gramaticais, na metalinguagem.

Mas essa seria uma realidade apenas vinculada à língua russa? Por mais que esse fosse o cenário sobre o qual discorria Bakthin, podemos citar no Brasil alguns nomes que apresentavam preocupações semelhantes, como Mattoso Câmara Jr., linguista que manifestou gosto pelos estudos estilísticos na década de 1970 e considerou também a estilística da língua a base sólida dessa disciplina. A inquietação de Câmara Jr. (1978)

assemelha-se à de Bakthin (2019): o perigo de se resumir as análises da língua a atividades artificiais, pautadas em 'bons textos', ou seja, nos escritos do cânone literário. Por isso, defendia um conceito de estilo baseado na existência de uma personalidade linguística, a qual se manifesta, em sua essência, na espontaneidade: a expressividade do estado da alma durante o ato comunicativo é o que nos faz compartilhar essas marcas com o interlocutor. Em síntese, a expressividade transborda o sentido dos elementos linguísticos, a fim de revelar o entusiasmo do falante e seus esforços para que esse sentimento atinja o receptor (Câmara Jr., 1978).

Logo, como compreender o estilo sob esse viés sem considerar a ideia de dialogismo e de gêneros do discurso? Os enunciados são, justamente, proferidos com a expectativa de 'atingir o interlocutor', ou seja, gerar uma atitude responsiva. Bakthin (2016) estava certo em suas análises, do mesmo modo que Mattoso (1978) já alertava sobre isso – mesmo sem estar associado à corrente bakthiniana – no contexto brasileiro. Ambos não buscavam um apagamento da expressividade literária nas salas de aula; pelo contrário, Bakthin (2019) inicia suas análises a partir de escritos de Púchkin e Gógol, célebres autores desse campo. Defendiam, no entanto, que não era a esses tipos de discurso que as análises estilísticas deveriam estar restritas, como acontece na maior parte do tempo.

Para Bakthin (2016), nem todos os gêneros são igualmente propícios a revelar a individualidade do seu autor como os da literatura de ficção, mas isso não significa que são desprovidos de estilo. Em linhas gerais, compreende-se a visão bakthiniana de estilo conforme pontuou Fiorin (2024: 51): "estilo é o conjunto de procedimentos de acabamento de um enunciado. Portanto, são os recursos empregados para elaborá-lo, que resultam de uma seleção dos recursos linguísticos à disposição do enunciador". Como nossos alunos podem proceder nessas escolhas? Quais critérios podem/devem considerar? O que determina este ou aquele uso quando ambos são gramaticalmente equivalentes? O intuito da AL como eixo do ensino da língua é justamente fornecer os subsídios para tais decisões e, para isso, prevê práticas que levem em conta o estilo. Dessa forma, objetiva-se, na próxima seção, revelar as interseções necessárias entre as práticas de AL e a Estilística, buscando distinguir, na perspectiva dos gêneros do discurso, o que é de competência gramatical e o que se explica como uma questão de estilo.

Estilística e análise linguística: interseções necessárias

As problematizações relativas ao ensino de gramática na escola se popularizaram ao longo dos anos, desde o advento dos estudos linguísticos no Brasil, em meados dos anos 1970 e 1980. Muitos autores passaram a questionar práticas cristalizadas, como as exaustivas listas classificatórias ou as análises sintáticas de períodos isolados que buscavam verificar se o aluno dominava a nomenclatura. Geraldi (2011) foi um dos pioneiros a expor críticas a essa forma de ensinar a gramática e, dentre muitas de suas contribuições, foi o primeiro propor práticas de Análise Linguística (AL).

Embora não explicite em seu texto precursor sobre esse conceito, é nítido que Geraldi (2011) bebe da fonte dos estudos bakthinianos, que chegavam com toda força ao

universo da linguística, para propor suas definições, como se constata no seguinte excerto:

> A língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, *na interlocução*. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo. [...]
> Estudar a língua é, então, tentar detectar os *compromissos que se criam por meio da fala* e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada *situação concreta de interação*. (Geraldi, 2011: 35, grifos nossos).

No capítulo em que trata especificamente de práticas para a sala de aula, o famoso *Unidades básicas do ensino do português*, Geraldi (2011) assume a concepção de linguagem como forma de interação e busca oferecer ao professor caminhos que pudessem levar as noções teóricas à prática. À vista disso, sugere uma articulação entre as três 'unidades básicas' do ensino da língua: a leitura, a produção de textos e a AL.

Sob o olhar de Geraldi – e também de Bakthin –, é impossível ignorar o texto, seja em práticas de leitura ou de produção, quando se parte da concepção interacionista de linguagem, afinal, a língua acontece por meio dos enunciados materializados em gêneros do discurso. Tal visão, no entanto, implicou a adoção de novas posturas no trabalho com tópicos gramaticais: já não era possível tratar a gramática pura, isolada de seus aspectos semânticos e estilísticos, pois essa atitude "inevitavelmente degenera em escolasticismo" (Bakthin, 2019: 23).

No intuito de superar esse tipo de abordagem gramatical, no contexto russo, Bakthin (2019) propôs a *análise estilística*; enquanto, no Brasil, Geraldi (2011) prospecta um ensino baseado em práticas de AL. Onde estão, portanto, as interseções entre essas duas práticas? De antemão, pode-se afirmar que as nomenclaturas diferentes são, sim, necessárias, porque o estilo, embora fundamental, é apenas um dos elementos constitutivos do gênero do discurso; mas a separação dessas duas atividades também não é possível, visto que todas as formas gramaticais "podem e devem ser analisadas do ponto de vista das suas possibilidades de representação e expressão, isto é, esclarecidas e avaliadas de uma perspectiva estilística" (Bakthin, 2019: 24-25).

Geraldi (2011) sugere que a AL não se dê apenas tendo como referência enunciados pré-elaborados, como os textos literários, mas que parta do texto do próprio aluno, pois só faz sentido se for para auxiliá-lo a desenvolver competências de leitura e escrita com autonomia. Logo, nota-se que a AL se volta aos fenômenos gramaticais, mas também se preocupa com questões de ordem textual, discursiva e estilística, o que pode se traduzir em tópicos linguístico-discursivos, ou seja, "*questões amplas a propósito do texto*" (Geraldi, 2011: 62).

Dessa maneira, infere-se que a AL tem um alcance mais amplo, mas, quando trata especificamente de aspectos gramaticais, "o estudo do estilo nos dá a contraparte linguística que nos faltava. [...] A estilística vem complementar a gramática." (Câmara Jr., 1978: 14). Sobre isso, Bakthin (2016: 21) também salientou: "nenhum estudo de gramática (já nem falo gramática normativa) pode dispensar observações e incursões estilísticas. Em toda uma série de casos é como se fosse obliterada a fronteira entre a gramática e a estilística."

É possível, assim, afirmar que a AL e a Estilística são práticas que estão muito mais interseccionadas que simplesmente próximas uma da outra. Tudo depende do ponto de vista com que se analisa o fenômeno: se apenas o consideramos com relação ao sistema da língua, temos um fenômeno gramatical; mas se consideramos também o gênero discursivo e a situação de comunicação a qual pertence, o fenômeno é estilístico (Bakthin, 2016).

Diante de tais postulações, é possível explicar o apelo dos documentos brasileiros, os quais recorrem a uma base teórica sociointeracionista e são explicitamente adeptas ao pensamento bakthianiano e às correntes que este influenciou, para que o ensino da língua seja pautado em práticas de AL e, por consequência, dê conta das questões do estilo. É o que sugere, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente [...] das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos [...] seja no que se refere aos *estilos* adotados nos textos, com forte impacto nos *efeitos de sentido* (Brasil, 2018: 80, grifos nossos).

Cabe, contudo, um questionamento: o que a Base entende como análise do estilo caminha em consonância com o que Geraldi (2011) e Bakthin (2019) idealizaram? Os documentos tratam da estilística da língua ou estão restritos ao viés literário? Uma pesquisa anterior sobre esse aspecto constatou "que a BNCC apresenta habilidades mais direcionadas à análise das características composicionais e de estilo dos gêneros, mas a abordagem dos recursos estilísticos como responsáveis pela construção de sentidos do texto fica relegada na maioria delas" (Mello, 2020: 16).

Em suma, embora já se tenha orientações diretas para a questão do estilo em sala de aula, quando se trata dos tópicos gramaticais, das escolhas linguísticas que podem ser feitas dentro da situação comunicativa em questão, a Estilística ainda é relegada. As explicações para tal cenário se aproximam de dois sintomas que precisam ser tratados para que a abordagem bakthiniana seja realmente levada à prática em sua gênese: a didatização dos gêneros do discurso e a análise gramatical circunscrita a textos literários.

Para ambos, o remédio é entender efetivamente o que significa partir dos gêneros para ensinar a língua portuguesa, ou seja, desvendar a expressão tão conhecida, mas pouco compreendida: 'gramática contextualizada'. Muitos estudos já se debruçaram sobre a tarefa de esclarecer definitivamente essa perspectiva, como a obra de Antunes (2014). No entanto, ainda parece obscuro ao professor – e até mesmo às orientações curriculares... – o fato de que não se pretendeu substituir a gramática pela classificação de características dos gêneros textuais, ou seja, transformá-lo em um novo conteúdo. O gênero nada mais é que a materialização concreta da língua, de onde deve partir o estudo gramatical que objetiva o desenvolvimento das competências de leitura e escrita.

Ao tomar o gênero sob essa concepção, o professor será conduzido a pensar o estilo conforme realmente pede a teoria de Bakthin (2016: 21): "Onde há estilo há gênero. A passagem do estilo de um gênero para outros não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero". Em um texto mais recente, Geraldi (2006) lamenta a forma como se deu a inserção dos

gêneros discursivos no contexto escolar, afirmando que o reconhecimento de suas características foi tratado como mais um 'conhecimento gramatical'. Ademais, o autor pontua:

> Infelizmente, muitos dos trabalhos com base em gêneros discursivos, tomando Bakthin como fonte de inspiração, seguiram a tradição dos estudos da linguagem: definir as estabilidades, esconder as instabilidades e fixar a questão do gênero em sua composição formal, esquecendo que esta, ao se deixar penetrar pela vida, desestabiliza-se [...] (Geraldi, 2006: 19).

A compreensão do que realmente é o trabalho com gêneros garantirá também ao professor o entendimento de que a literatura é uma das esferas que permeia a vida em sociedade, mas não a única. Os gêneros da 'língua em uso' são a fonte primária para tornar o ensino mais concreto, mais dinâmico e coerente ao aluno, porque é a língua que ele conhece e utiliza nas suas práticas discursivas. Se nos textos literários o estilo se dá pela intenção explícita do autor em brincar com as palavras para causar a máxima expressividade, na vida cotidiana esse estilo é espontâneo, mas marcante e passível de escolhas que o sujeito faz sem ao menos perceber; contudo, se pudermos fazê-los perceber, as suas produções não mais serão as mesmas, nem na escola e nem fora dela.

Desenvolver análises estilísticas dos aspectos gramaticais nas práticas de AL é dar ao aluno a autonomia de produzir seus textos de acordo com as intenções que realmente possui, é muni-lo de criatividade na construção de seus enunciados. Mais que isso, é garantir a capacidade crítica de participar dos diálogos que acontecem em sociedade e esperam desse sujeito uma atitude responsiva, o que só será possível se ele perceber as nuances de estilo que estão imbricadas no discurso do seu interlocutor.

Portanto, é esse o propósito da próxima seção: partir de enunciados, de unidades reais de comunicação, para mostrar como a análise estilística poderá complementar os estudos gramaticais relativos à sintaxe. Não se tem a pretensão de apresentar exercícios prontos para aplicação pura e simples, mas seguir a ótica dos dois autores que nos subsidiam e dar encaminhamentos àqueles que entenderam a necessária interseção entre AL e Estilística.

O estilo na língua em uso

A proposta de Bakthin (2019) objetivou analisar um aspecto sintático muito presente também em nossas aulas de português: a possibilidade de transformar uma oração subordinada adjetiva em uma oração reduzida de particípio. Segundo o autor, a estilística faz toda a diferença quando estudamos formas sintáticas paralelas e comutativas, as quais são igualmente corretas do ponto de vista gramatical. Nesses casos, é esse viés expressivo que poderá revelar "o que perdemos e o que ganhamos ao escolhermos uma ou outra dessas frases" (Bakthin, 2019: 25).

Araújo (2018) também demonstra que a sintaxe ainda "naturalmente desafia os docentes, que acabam tendo com ela uma relação de amor/temor" (p. 138), principalmente quando se deparam com turmas traumatizadas com a abordagem

gramatical tradicional de tópicos sintáticos, as quais ampliam o desafio de "desmontar o monstro sintático e instaurar um novo olhar sobre o conteúdo" (p. 138).

Por essa razão, neste trabalho optou-se por seguir a esteira de Bakthin (2019) e analisar outros aspectos sintáticos que podem se tornar mais claros ao aluno por meio de explicações estilísticas. Além de apresentar as potencialidades da análise estilística interseccionada às práticas de AL, serão consideradas as orientações de Araújo (2018) para o desenvolvimento de práticas que mostram ao aluno que "a sintaxe já é parte da sua vida" (p. 144), partindo de gêneros do cotidiano para discutir "casos concretos que revelam, por parte dos enunciadores, uma consciência dos recursos usados, procurando demonstrar que o maior domínio das estruturas abre portas para um uso mais expressivo" (p. 145). O *corpus* selecionado é, dessa maneira, constituído de dois textos de gêneros distintos: uma notícia e um artigo de divulgação científica. Passemos às análises e discussões.

Análise de notícia de jornal

O primeiro texto, uma notícia do Portal G1, está destacado a seguir e foi publicado durante um período de atentados a ônibus que aconteceram no Rio de Janeiro, no final de 2023 (Guedes, 2023). Nesse período, a imprensa, além de dar destaque às ações da milícia, cobrava um posicionamento do governador Cláudio Castro, o qual, em sua fala a respeito dos acontecimentos, não demonstrou estar seguro sobre como resolver o problema.

Sem plano, Castro ressuscita a política do inimigo público número 1

Ao menos 35 ônibus e um trem foram queimados em represália à morte de um miliciano. O ataque foi o maior já feito ao transporte público do Rio de Janeiro.

24/10/2023 00h00 Atualizado há um ano

O Rio de Janeiro viveu duas tragédias nesta segunda, dia 23. A primeira foi o inédito ataque de milicianos ao transporte público do Rio. A segunda, e mais grave, foi a coletiva do governador Cláudio Castro. **Mais grave porque de bandido se espera tudo. De um governador, a expectativa é um pouco maior. Mesmo no Rio de Janeiro.**

Sem qualquer plano, visão estratégica ou política estruturante para apresentar, o governador apelou para bravatas. E citou, inacreditavelmente, os nomes de três bandidos como se fosse um técnico de futebol anunciando a escalação do meio-campo. "Zinho, Tandera e Abelha. Não descansaremos até prendermos", esbravejou o governador.

[...]

Dentre as múltiplas possibilidades de análises desse excerto, dois aspectos sintáticos chamam a atenção quanto ao viés expressivo: (i) o uso da justaposição de períodos simples e (ii) a inversão da oração subordinada e a ausência de conjunção. Para tecer uma breve descrição de tais fenômenos, partiremos do que postulam as gramáticas normativas de referência, contrastando com as possíveis intenções estilísticas.

Quanto ao uso da justaposição[93], a gramática de Cunha e Cintra (2013) define que "frase é um enunciado de sentido completo" (p. 133). Em face da existência de orações

[93] Entende-se aqui como justaposição o processo sintático que a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) relegou ao campo da coordenação – ou parataxe. São as orações ou períodos simples que, embora podendo estar conectados, foram justapostos, ou seja, colocados lado a lado no mesmo parágrafo.

presença de núcleos verbais), a frase passa a ser denominada período, o qual é simples "quando constituído de uma só oração" (p. 135) ou "composto, quando formado de duas ou mais orações" (p. 136). A relação entre as orações é dividida pela tradição em dois processos: a coordenação e a subordinação. Neste primeiro, inclui-se a justaposição e a correlação, situações em que os períodos estão isolados por pontuação, pois tem independência sintática.

São dessas definições que a maior parte dos livros didáticos se apropria e repassa aos estudantes em forma de atividades classificatórias, insuficientes para esclarecer as intenções de uso do período simples ou composto. É no intento de fugir dessa análise superficial dos períodos que Garcia (2010) chama atenção para as diferentes formas de se estruturar as frases, subjacentes à lógica gramatical. Com relação aos processos sintáticos, o autor menciona os casos de "falsa coordenação", criticando a noção de independência que advém da doutrina tradicional, ao afirmar que um enunciado precisa ter autonomia não apenas de função, mas também de sentido (Garcia, 2010). Assim, em oposição à forma como a gramática considera esse processo, deve-se considerar a 'feição estilística da frase' que evidencia as opções de estilo que cada autor lança mão na organização de seus períodos.

Isso poderia explicar, por exemplo, no caso da notícia analisada, os motivos que levaram o autor a justapor os períodos no trecho "*Mais grave porque de bandido se espera tudo. De um governador, a expectativa é um pouco maior. Mesmo no Rio de Janeiro*", no primeiro parágrafo. Trata-se de um caso de 'frases entrecortadas', recurso estilístico muito utilizado pelos autores modernos e que possui

> a vantagem de lhe tornar mais fácil a compreensão. O leitor apreende prontamente o enunciado de cada unidade nas pausas que se intercalam. Se não há necessidade de mostrar a coesão íntima entre as ideias, suas relações de mútua dependência, esse tipo de construção se torna bastante expressivo. Por isso é que se ajusta satisfatoriamente às narrações, descrições, em que o autor focaliza de maneira sumária as fases de uma cena ou incidente ou os elementos (Garcia, 2010: 127-128).

Não fora essa a intenção do autor texto em análise ao anunciar separadamente cada detalhe que compõe o todo da notícia? Embora ele pudesse ter unido todas as informações do trecho em um período composto, optou por fragmentar as informações em períodos menores, os quais estão semanticamente relacionados. De fato, a leitura da notícia sob essa perspectiva ajuda na assimilação das informações "trágicas", conforme anunciado no primeiro período do parágrafo, conferindo tempo para que se estabeleça a relação entre elas.

Logo, tratar o fenômeno pela ótica da feição estilística é dar ao aluno a possibilidade de vislumbrar como as diferentes formas de articulação dos períodos podem ser úteis às intenções comunicativas. Azeredo (2018), ao tratar da organização do período composto, pontua que "há sempre uma intenção de sentido na origem de qualquer articulação de duas unidades de informação no discurso". Nesse caso, embora os períodos fossem sintaticamente independentes, jamais poderiam ser compreendidos sem o conhecimento prévio dos períodos anteriores, o que revela nuances de estilo muito mais sutis que a lógica gramatical permite constatar.

Ainda no texto da notícia, percebe-se também outro recurso sintático de valor estilístico: a inversão da oração subordinada adverbial reduzida em "*Sem qualquer plano, visão estratégica ou política estruturante para apresentar, o governador apelou para bravatas*." A relação entre oração principal e subordinada é, para a gramática tradicional, uma definição conflituosa, visto que pode "se basear em dois critérios; ou melhor, fazer predominar o critério semântico sobre o sintático" (Cunha e Cintra, 2013: 609). É o que se revela no exemplo destacado. Como explicar ao aluno quando ele deve formular o período na ordem direta ou inversa? Isso é possível apenas pelo campo do estilo!

Por isso, sugere-se que, a exemplo de Bakthin (2019), esse período possa ser reescrito com diferentes possibilidades de ordem e colocação, a fim de que se perceba a importância da inversão para "dar à frase mais vigor e mais energia, o que é o mesmo que dizer: mais ênfase, realce ou relevo" (Garcia, 2010: 276). No estilo jornalístico, esse tipo de recurso é de fundamental importância para explicitar posicionamentos que nem sempre podem ser claramente revelados. O autor da notícia analisada usou a inversão a seu favor, a fim de destacar o que Claudio Castro não tinha, muito mais do que o que ele faz. O fato de usar "bravatas" não era o problema, mas sim a falta de uma solução plausível para o caso. Observar as interseções entre o que nos mostra a gramática e o que nos explica o estilo, garantirá ao aluno a autonomia de fazer suas escolhas sintáticas com base na situação de comunicação que se apresenta.

Análise de artigo de divulgação científica

O segundo texto é um fragmento de Artigo de Divulgação Científica, publicado na Revista Super Interessante (Redação Super, 2021):

Brasil mil grau: o que o IPCC diz sobre o futuro do país no aquecimento global? *Agronegócio ameaçado, hidrelétricas com sede, mosquitos aos montes e secas na Amazônia: tudo isso já é realidade. como as mudanças climáticas afetam o Brasil.*

Por Redação Super

Atualizado em 2 abr 2024, 09h47 - Publicado em 16 set 2021, 10h28

O efeito estufa é, em sua essência, um fenômeno simples. A luz do Sol alcança a Terra e aquece a superfície do planeta – que passa a emitir radiação infravermelha, vulgo calor. Parte desse calor escapa de volta para o espaço sideral; parte fica retida debaixo de um grande cobertor de gás chamado atmosfera. Vale dizer: é ótimo que isso aconteça. **A temperatura média da Terra, hoje, é de 14 °C. Sem efeito estufa, seriam –18 °C.** O frio tornaria o planeta inóspito para a vida como a conhecemos. [...]

Considerando o gênero discursivo em questão e os aspectos mais marcantes na construção sintática desse texto, acredita-se que a AL seria potencializada pelo viés estilístico na análise (i) do uso expressivo das orações adjetivas; (ii) da pontuação nas orações coordenadas assindéticas; (iii) da opção pelos períodos justapostos, elipses e a importância do paralelismo sintático. Nesse estudo, porém, optou-se por concentrar a discussão nos últimos pontos.

Quando ao uso da justaposição, a análise anterior já se revela satisfatória para explicar como os fatores estilísticos se interseccionam às questões gramaticais. O artigo de divulgação científica escolhido pertence a uma revista voltada ao público jovem e adulto, buscando aproximação e diálogo com o leitor. Por isso, utilizar a justaposição, dar preferência a orações coordenadas assindéticas, privilegiar as "frases entrecortadas"

tem um propósito semelhante ao da notícia: dar tempo para que o interlocutor assimile as informações e as relações entre elas.

Por sua vez, o uso de elipses e a importância do paralelismo são aspectos produtivos para análise à luz da estilística. Em "*A temperatura média da Terra, hoje, é de 14 °C. Sem efeito estufa, seriam – 18 °C"*, tem-se dois períodos que semanticamente estão relacionados e só é possível compreender o que "falta" ao segundo analisando a estrutura do primeiro. Cunha e Cintra (2013) reconhecem a elipse como um processo gramatical, mas também estilístico, "usada de preferência naqueles tipos de enunciado que se devem caracterizar pela concisão ou pela rapidez" (p. 636). Não seria essa uma marca do texto de divulgação científica e, principalmente, do veículo ao qual o gênero em questão pertence? Essas análises poderiam justificar o uso da elipse, obviamente; mas como o aluno poderia manifestar sua criatividade e lançar mão desse recurso em seu próprio texto?

Pensando nessa implicação didática, Garcia (2010) reforça a importância de um trabalho voltado à compreensão do paralelismo. Destacam-se suas valiosas palavras:

> Muitas vezes, ao corrigir ou comentar a redação de um aluno, o professor se vê em *dificuldades para fundamentar a censura ou o louvor a certas frases cuja estrutura não pode ser encarada ou discutida no âmbito exclusivo da gramática*, sigo melhor, da sintaxe ortodoxa. Se não recorrer ao princípio do paralelismo, ver-se-á na contingência de servir-se de subterfúgios ("Há uma elipse aí." "É uma espécie de anacoluto") ou de juízos peremptórios, dogmáticos, que não explicam nem justificam coisa alguma ("Não se diz porque... não se diz, ora essa! A frase está errada; é absurda, incoerente.") Quanto ao estudante, *se o professor lhe mostrar implicações proveitosas decorrentes desse princípio de paralelismo, poderá ele aplicá-lo a casos semelhantes e assim evitar a incidência no mesmo erro ou erros da mesma natureza.* Haveria então possibilidade de generalizar, vale dizer, de deduzir dele uma regra ou diretriz bastante eficaz (p. 62-63, grifos nossos).

A citação acima dispensa quaisquer tipos de comentários adicionais. Cabe apenas mencionar que uma análise que parta dos textos reais, como o excerto destacado, mostrará ao aluno que o paralelismo é um recurso mais comum que imagina, essencial para compor o estilo de alguns gêneros do discurso, como a divulgação científica. Assim, comparações entre reescritas gramaticalmente aceitáveis e o peso que essas trocas teriam para o todo do texto, conforme fizera Bakthin (2019), é um tipo de atividade acessível e que pode melhorar significativamente a produção escrita dos alunos.

Conclusões

O desenvolvimento desta pesquisa confirmou que a relação entre AL e Estilística é intrínseca, são práticas que se intersecionam e, conforme pontuou o próprio Bakthin (2016), possuem fronteiras quase obliteradas. As análises propostas reforçam, mais uma vez, a necessidade de partir da 'língua em uso', materializada em 'gêneros do discurso', pois os aspectos discursivos, de fato, influenciam as escolhas linguísticas. Eis o propósito de tal interseção: Estilística e AL são práticas complementares, em que uma está à serviço da outra para mostrar ao aluno "um novo sentido" na aprendizagem de gramática.

Pode-se perceber que o procedimento metodológico usado por Bakthin (2019) é facilmente aplicável a quaisquer tópicos sintáticos que um olhar estritamente gramatical

não consegue abarcar. Basta que se compare esta ou aquela forma, olhando atentamente para os demais aspectos que se unem ao estilo para compor o gênero (estrutura composicional e temática), pois quando se tem em vista os propósitos comunicativos, pode-se entender as expectativas do produtor do texto e presumir as possíveis atitudes responsivas do interlocutor. Ao fazer tais análises em textos já materializados, o aluno ganha subsídios para, como autor, também prospectar essas possíveis respostas de seus interlocutores e fazer escolhas baseadas em seu estilo individual e no estilo do gênero.

Por isso, ressalta-se a importância da proposta de trabalho com os Letramentos, a fim de garantir que todos os alunos sintam-se "capazes de falar, ouvir, ler, escrever todos os tipos de textos, todos os gêneros discursivos, adequados a cada situação vivida" (Abreu, 2012: 234). Em outras palavras, ao ampliar a visão de leitura e escrita para práticas de letramentos, nas quais estão engendradas a AL e Estilística, pode-se garantir a formação de cidadãos críticos, que sabem participar dos jogos de linguagem que se avultam na sociedade, pois "o domínio da língua nos permite entender o mundo como participantes ativos deste mundo" (Abreu, 2012: 233).

Embora se tenha focalizado na sintaxe, quaisquer outras questões linguísticas podem ser clarificadas em uma visão estilística, ficando o convite para que outros pesquisadores se debrucem em outros *corpora* e desenvolvam outros estudos, explorando a riqueza de análises que eles oferecem. Aos docentes, por sua vez, é preciso explicitar que a intenção do estudo não foi sugerir atividades, mas sinalizar possíveis caminhos para se romper com o ensino gramatical tradicionalista, uma vez que é passada a hora de assumir a responsabilidade de formar alunos que dominam as práticas de linguagem e compreendem a relevância do estudo da gramática para a sua atuação em sociedade.

Referências

Abreu, Maria Teresa Tedesco Vilardo. 2012. Competências e habilidades para a leitura na perspectiva do(s) letramento(s). In.: Darcília Simões (org.), *Língua portuguesa e ensino: reflexões e propostas sobre a prática pedagógica*, 231-245. São Paulo: Factash Editora.

Araújo, Lúcia Deborah. 2018. Sintaxe à vontade: uma reflexão sobre o ensino da sintaxe na escola básica. In: Fábio André Coelho & Jefferson Evaristo do Nascimento Silva (org), *Ensino de Língua Portuguesa: teorias e práticas,* 137-153. Rio de Janeiro: Gramma.

Azeredo, José Carlos de. 2018. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (4º ed.). São Paulo: Publifolha.

Bakthin, Mikhail. 2016. *Os gêneros do discurso*. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Bakthin, Mikhail. 2016. *Questões de estilística no ensino da língua* (2º ed.). Tradução: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34.

Brait, Beth (org.). 2005. *Bakhtin conceitos-chave* (5º ed.). São Paulo: Contexto.

Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular.* Ministério da Educação: Brasília. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. (03 setembro, 2024).

Câmara Jr., Joaquim Mattoso. 1978. *Contribuição à estilística portuguesa* (3ºed.). Rio de Janeiro: Livro Técnico.

Cunha, Celso & Cintra, Lindley. 2013. *Nova gramática do português contemporâneo (*6º ed.). Rio de Janeiro: Lexikon.

Fairclough, Norman. 2001. Discurso e mudança social. Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Fiorin, José Luiz. 2024. *Introdução ao pensamento de Bakthin* (2º ed.). São Paulo: Contexto.

Garcia, Othon M. 2010. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar* (27º ed.). Rio de Janeiro: FGV.

Geraldi, João Wanderley. 2006. A presença do texto na sala de aula. In Glaucia M. Proença Lara (org.), *Lingua(gem), texto, discurso: entre a reflexão e a prática,* 13-29. Rio de Janeiro: Lucerna; Belo Horionte, MG: FALE/UFMG.

Geraldi, João Wanderley. 2011. *O texto na sala de aula.* São Paulo: Ática (versão ePUB).

Guedes, Octavio. 2023. *Sem plano, Castro ressuscita a política do inimigo público número 1.* Blog do Octavio Guedes, Portal G1. https://g1.globo.com/politica/blog/octavioguedes/post/2023/10/24/sem-plano-castro-ressuscita-a-policia-do-inimigo-publico-numero1.ghtml (05 de novembro, 2024).

Martins, Nilce Sant'Anna. 2012. *Introdução à Estilística: a expressividade da Língua Portuguesa (*4º ed.). São Paulo: Edusp.

Mello, Adriene Ferreira de. 2023. Diálogos entre estilística e análise linguística: proposta didática com o gênero artigo de opinião. In Bianca Macedo, Bibiana Campos, Keuryn Araújo & Natália Natalino (orgs.), *Estudos de língua: modos de analisar, descrever, aplicar,* 11-20. Rio de Janeiro: PPGL-UERJ.

Melo, Gladstone Chaves de. 1976. *Ensaio de Estilística da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.

Redação Super. 2021. *Brasil mil grau: o que o IPCC diz sobre o futuro do país no aquecimento global?* Revista Superinteressante. https://super.abril.com.br/ciencia/brasil-mil-grau-o-que-oipcc-diz-sobre-o-futuro-do-pais-no-aquecimento-global/. (02 de novembro, 2024).

ARMADILHAS QUE CAPTURAM SIGNIFICADOS E SENTIDOS: ANÁLISES METAFÓRICAS ABORDADAS EM GRAMÁTICAS E LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL

TRAPS THAT CAPTURE MEANINGS AND SENSES: METAPHORICAL ANALYZES ADDRESSED IN GRAMMARS AND TEXTBOOKS IN BRAZIL

Antonio Cilírio da Silva Neto
Universidade Estadual do Maranhão/Campus Santa Inês, Santa Inês, MA, Brasil
cilirio.neto@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6468-5630

Resumo

As metáforas abordadas nas gramáticas e nos livros didáticos são armadilhas que capturam significados e sentidos no ensino de língua portuguesa, com esse entendimento, este artigo analisou o ensino da metáfora, como figura de linguagem, especificamente, o estudo abordado nos livros didáticos do ensino médio e em três gramáticas pedagógicas. A análise, fundamentada na abordagem exploratória de caráter qualitativo, se guiou nas pesquisas bibliográficas. Os resultados apontaram que a metáfora é entendida como um processo social, que se faz sentir pela recorrência do uso linguístico em uma das gramáticas, que é um fenômeno conceitual e cognitivo, que é entendimento; que é a projeção entre um domínio-fonte e um domínio-alvo pelos linguistas e foi vista na coleção de livros didáticos como figura de linguagem e como comparação não explícita. Contudo, as análises metafóricas abordadas nas gramáticas e livros didáticos foram tratados como processos de gramaticalização, de cognição e de expressões idiomáticas. O conceito de metáfora apresentado na gramática de Castilho (2012), fundado nos pressupostos de Lakoff e Johnson (1980, [2002]), pareceu o mais adequado, porque fugiu do mero sentido de figura de linguagem. Esses corpora analisados oportunizam, a partir dos materiais investigados, o aprimoramento de habilidades e a captação de significados metafóricos sutis na língua.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa; Conceito de metáfora; Sentidos metafóricos.

Abstract

The metaphors addressed in grammars and textbooks are traps that capture meanings and senses in the teaching of the Portuguese language. With this understanding, this article analyzed the teaching of metaphor, as a figure of speech, specifically, the study addressed in high school textbooks and in three pedagogical grammars. The analysis, based on a qualitative exploratory approach, was guided by bibliographical research. The results showed that the metaphor is understood as a social process, which is felt through the recurrence of linguistic use in one of the grammars, which is a conceptual and cognitive phenomenon, which is understanding; which is the projection between a source domain and a target domain by linguists and was seen in the collection of textbooks as a figure of speech and as a non-explicit comparison. However, the metaphorical analyses addressed in grammars and textbooks were treated as processes of grammaticalization, cognition and idiomatic expressions. The concept of metaphor presented in Castilho's grammar (2012), based on the assumptions of Lakoff and Johnson (1980, [2002]), seemed the most appropriate, because it escaped the mere meaning of a figure of speech. These corpora analyzed provide, based on the materials investigated, the opportunity to improve skills and capture subtle metaphorical meanings in the language.

Keywords: Portuguese language teaching; Concept of metaphor; Metaphorical senses.

1. Introdução

As gramáticas e os livros didáticos são armadilhas que capturam significados e sentidos no ensino de língua portuguesa, com esse entendimento, considerou-se importante o estudo da metáfora e os estudos sobre a metáfora como estratégia de ensino de língua portuguesa no ensino médio, mas, conforme Fossile (2015), 'parece' que, ainda, se tem superficial conhecimento sobre essas discussões. A partir dessa incerteza, analisou-se a metáfora, também, como estratégia que captura significados e sentidos na perspectiva das gramáticas.

Ainda, nesse entendimento, as gramáticas e os livros didáticos analisados são fontes de informações significativas e espaços educativos. E, foi o que possibilitou essa investigação.

Nessa mesma compreensão, Piccoli (2022: 165), em sua investigação, diz que as gramáticas da língua portuguesa não dão "conta de descrever todas as situações de uso da língua". Diante desses posicionamentos propôs-se, de forma mais aprofundada, investigar as propriedades apresentadas da metáfora em três gramáticas.

Essa autora enfatiza que os materiais didáticos de língua portuguesa tratam as expressões cristalizadas com superficialidade e brevidade e que os livros didáticos apresentam uma rápida definição do termo, seguido de exercícios, e há outros que nem chegam a mencionar esse assunto e tratam-no como "sentido denotativo e conotativo" (Piccoli 2022: 65).

Lima e Cabanas (2022: 107) enfatizam, em suas investigações, que "a representação social do ensino de metáfora no ensino médio depende da compreensão do ensino da língua portuguesa" e é por isso que a metáfora tem relevância na comunicação e objeto de ensino nessa etapa escolar.

Para as autoras, a metáfora é ferramenta de uso da língua, educação e cultura, seu estudo ocorre nas escolas, a partir da sua representação social. Visualizou-se que, no ensino da língua portuguesa, a metáfora parece ser apresentada como objeto de superficial valor. Nos primórdios a ideia de metáfora era tida como objeto de rebuscamento da linguagem, como modelo de substituição de termos por outros semelhantes e não como atributo que ajudaria na construção do significado.

Fossile (2015: 13-14) diz que "as metáforas funcionam como instrumentos cognitivos que nos habilitam a perceber certos aspectos da realidade ou revelam conexões entre fatos que a própria construção da metáfora ajuda a criar".

Diante do exposto, o contato com a metáfora nos livros didáticos e nas gramáticas trouxeram um entendimento amplo de conceito metafórico. Dada essa perspectiva, analisou-se o ensino da metáfora, como figura de linguagem, especificamente, o estudo abordado nos livros didáticos do ensino médio e em três gramáticas pedagógicas.

Sendo assim, as análises proporcionaram, metodologicamente, uma abordagem teórica e analítica da metáfora, estimulando a imaginação e associação de ideias. Ao se explorar a abordagem da metáfora oportunizou-se o refinamento de habilidades e a captação de significados sutis na língua. Trata-se de um estudo de natureza exploratória

e de caráter qualitativo, com isso compreendeu-se e analisou-se a metáfora com seus significados e sentidos no ensino de língua portuguesa.

2. Apresentação e análises do *corpus:* A sistematicidade da interpretação e sentidos metafóricos nas gramáticas

Aristóteles (2014) defendia a utilidade das metáforas na comunicação, porque expressavam uma ideia nova, e que exigia do ouvinte um trabalho mental para encontrar um determinado ponto. Porém, poderia se dizer que a metáfora na visão tradicional se assemelhou a um certo tipo de comparação implícita entre duas coisas, entidades ou assuntos não relacionados. Nesse sentido, o conceito de metáfora, na visão tradicional, como recurso figurativo, foi entendido como "um recurso para ornamentar, embelezar a linguagem" (Sardinha, 2007: 22).

Na etimologia, o próprio nome da palavra metáfora é metafórico. Em grego *μεταφορά (metaphorá)* significa transposição para outro lugar. Fossile (2015), em suas investigações, diz que esse termo é composto de *μετά* (meta), 'entre' e *φέρω (pherō)*, 'carregar', no sentido mais concreto. Segundo Bagno (2011: 171) “os romanos traduziram o verbo grego *metaphorein* por *transferire*, com o mesmo significado, inicialmente concreto, 'de levar para outro lugar".

Com essa compreensão, apresenta-se a sistematicidade da interpretação e sentidos metafóricos em três gramáticas: a de Bagno, Castilho e Perini.

A primeira, a **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**, de Bagno (2011): trata dos fatores sociocognitivos e mudança linguística, seu autor defende que: "a mudança linguística é um processo sociocultural e sociocognitivo, ou seja, um processo que tem origem na interação entre a dinâmica social da comunidade de fala e o processo da língua no cérebro por parte dos indivíduos em interação sociocomunicativa"(Bagno, 2011: 146-47). Para esse autor existem três forças inerentes na mudança linguística, (i) a economia linguística, (ii) a gramaticalização e a (iii) analogia. Dentro da gramaticalização ocorre o processo da metáfora, foco deste estudo.

Esse autor ressalta que esses três fatores de mudança linguística “interagem o tempo todo numa rede complexa de processamentos cognitivos [...] é mais produtivo encarar as inovações linguísticas como o resultado dessa rede complexa de cognição” (Bagno 2011: 193).

Os processos de gramaticalização se desenvolveram muito nos últimos tempos, isso ocorreu porque os linguistas perceberam as complexidades e as consequências profundas da gramaticalização na vida das línguas e de seus falantes. A gramaticalização, de modo grosseiro, seria "a produção de novos recursos gramaticais a partir de (re)processamentos cognitivos, por parte dos falantes, impostos aos recursos gramaticais já existentes. Dentre esses processamentos cognitivos o mais destacado é a metáfora" (Bagno 2011: 170).

Concorda-se que "a língua não é uma entidade autônoma e nem pode ser estudada sem que se leve em conta os falantes e suas interações sociocomunicativas" (Bagno 2011: 171). E que, gramática e discurso estão em íntima conexão, uma já traz dentro de si as sementes do outro. Sabe-se que, a função da língua é permitir a interação entre os seus

falantes por meio da produção de sentidos, assim, gramática e discurso se conectam se interconectam, surgindo desse modo o maior processo cognitivo da gramaticalização, a metáfora.

Esse autor diz que a metáfora está presente no discurso em três níveis de profundidade: primeiro, na superfície do texto, por meio de comparações, usos figurados, jogos de palavras etc.; segundo, no léxico (os usos atuais das palavras são quase sempre derivações metafóricas de seus étimos) e terceiro, na gramática.

Conforme se exemplifica no texto e se mostra abaixo esses níveis:

Quadro 1: Análise e exemplificação dos níveis de metáfora

Metáforas no nível da superfície do texto
□ **'está longe de acabar'** → acabar não é um lugar, portanto nada poderia, concretamente, estar 'longe de acabar'; □ **'medidas... trazem o risco'** → risco não é um objeto palpável, concreto, que possa ser 'trazido'; medidas não tem traço [+ animado], portanto não poderia ser sujeito do verbo trazer, que implica 'carregar' fisicamente; □ **'provocar uma inflação'** → provocar é 'chamar para fora' e inflação é 'inchaço', logo não se poderia 'chamar um inchaço para fora', a não ser, é claro, metaforicamente.
Metáforas no nível do léxico
□ **'crise'**: do grego krisis, termo usado na medicina antiga para indicar o momento decisivo para o tratamento de uma doença; daí o sentido metafórico de 'momento decisivo, difícil'; □ **'economia'**: do grego oikos, 'casa', e nomia, 'administração'; □ 'medida: 'avaliação de grandeza física'; medição de volume e quantidade'; metaforicamente, 'decisão tomada após avaliação (medição) de um problema'; □ **'inflação'**: do verbo inflar, 'inchar', do latim in- + flo, 'sopro'; □ **'partir'**: do latim partire, 'cortar, dividir, separar em pedaços'.
Metáforas no nível da gramática
□ – a, o → os artigos definidos provêm de demonstrativos latinos: illu-, 'aquele'; illa, 'aquela'; reduzidos a artigos, tiveram sua carga semântica enfraquecida e sofreram erosão fonética; □ – uma → os chamados 'artigos indefinidos' provêm dos numerais latinos unu-, una-, que perderam sua significação de quantificador específico (uma unidade) para se transformar em indicadores de quantidade vaga, imprecisa (a ponto de serem usados no plural uns, umas, o que não é permitido aos numerais propriamente ditos).

Fonte: Elaboração própria com base nos excertos retirados de Bagno (2011: 172-174) e Silva Neto e Oliveira (2020).

Como visto no Quadro 01, o fator de mudança linguística analisado na Gramática Pedagógica do Português Brasileiro (2011), a gramaticalização (a metáfora) se funda em *insights* cognitivos e está concatenado a rede complexa de cognição, ligada a outros tipos de processamentos. Esse autor postula que as metáforas estão na língua falada ou escrita, mesmo as mais corriqueiras, no jornal, na revista, ao acaso, elas pululam. Diante desses pensamentos dizemos, aqui, que "a metáfora continua sendo alvo de estudos "não" exaustivos. Extremamente complexa e fascinante, a metáfora é objeto de investigação

tanto da Linguística, quanto da Filosofia e da Psicologia. Para Fossile (2013, 2014) não é nada fácil compreender a metáfora.

Por exemplo, quando se analisa atividades como as apresentadas aqui, requer-se um grande esforço cognitivo para compreendê-las, segundo Silva Neto e Oliveira (2020). Diante disso, cita-se mais um exemplo para fundamentar os *insights*, lampejos que o leitor poderia fazer no entendimento do que seria uma boa metáfora. Observe a frase descrita no quadro 02:

Quadro 02: Entendimento do que seria uma boa metáfora

"No caminhão da mudança (1: tópico) tem sempre espaço para a esperança" (2: veículo).	
(1): Sentido literal	*caminhão de mudança***:** se refere ao objeto 'carro' que carrega objetos de uma 'mudança', supor, prever ou sofrer adiamento, seria o tópico da sentença.
(2): sentido figurado	poderia se referir às esperanças que alguém deposita ao tópico '*caminhão*' como um ou o novo local em que irá viver, apresentando um sentido mais subjetivo. enquanto o veículo *'espaço da esperança'*. *Espaço da esperança*: "esperança" em sentido figurado seria um ato de confiança, expectativa, certeza ou previsão.

Fonte: Elaboração própria com base nos excertos retirados Bagno (2011: 172-74) e Silva Neto e Oliveira (2020).

Nesse quadro 2, essas seriam as pistas de que precisamos para tratar dos aspectos esclarecedores das metáforas fortes: cognitivos, informativos e ontológicos (aspectos teóricos do ser – o ser em si). Metáforas que sobrevivem a tais análises críticas podem ser adequadamente realizadas para transmitir, de forma indispensável, uma visão sobre os sistemas a que se referem. Desta forma, esses sistemas podem, e às vezes não, gerar *insights* sobre 'como as coisas são' na realidade (c.f. Black, 1993). A análise dessas atividades, como as apresentadas aqui, "requer-se um grande esforço cognitivo para compreendê-las" (Silva Neto e Oliveira, 2020: 75).

A segunda, a **Nova Gramática do Português Brasileiro de Castilho (2012):** a metáfora altera propriedades de todas as outras categorias semânticas. Seu autor de início faz referência a Lakoff e Johnson (1980, [2002]) e diz que eles escreveram um livro importante sobre metáfora, em que apresentam um conjunto de negativas e afirmativas sobre o que é e o que não é metáfora, como se observa no quadro abaixo:

Quadro 3: Negativas e afirmativas sobre metáfora

A metáfora não é: •um dispositivo retórico ou decorativo, confinado a literatura; •um fenômeno secundário e relativo que a Semântica linguística possa ignorar; •a relação entre o sentido literal e o sentido figurado; •uma propriedade de certas expressões particulares.
A metáfora é: • um fenômeno conceitual, não necessariamente ligado a expressões linguísticas; • um mecanismo cognitivo básico e muito difundido que a Semântica não deve ignorar; • o entendimento de um domínio de experiência em termos de outro;

a projeção de conjunto de correspondências entre um domínio-fonte e um domínio alvo.

Fonte: Elaboração própria com base nos excertos retirados de Castilho (2012: 131-32) e Silva Neto e Oliveira (2020).

Castilho (2012: 132), como visto no quadro 3, afirma que a metáfora é conceitual, cognitiva, entendimento entre termos e projeção entre um domínio-fonte e um domínio-alvo, por isso várias metáforas se tornaram altamente cristalizadas na linguagem do dia a dia a ponto de termos perdidos a sua percepção correspondente, por exemplo: 'a vida a uma viagem', 'o trabalho é uma batalha', 'a ciência a um trajeto em que nos movimentamos', como os seguintes exemplos: a) Sua vida o levou bem longe.; b) A relação entre eles chegou a um beco sem saídas.; c) Eles alvejaram duramente meus argumentos, que agora estão caindo etc.

Para Silva Neto e Oliveira (2020: 77) em Castilho (2012), nesses exemplos "o domínio-fonte é um caminho que deve ser percorrido e o domínio-alvo é a vida, a relação e os argumentos". A partir dos pressupostos de Lakoff e Johnson (1980, [2002]), Silva Neto e Oliveira (2020: 77-78) dizem que "as metáforas se classificam em imagéticas, ontológicas, estruturais e orientadas" como se observa no quadro a seguir:

Quadro 04: Classificação de metáforas

Metáforas imagéticas	o domínio-fonte é a imagem visual das cores da tecla do piano: Exemplo: Seus dedos eram como o teclado de um piano.
Metáforas ontológicas	as entidades são criadas através da própria metáfora, como em: A inflação está devorando a nossa economia. (a inflação se transforma numa entidade)
Metáforas estruturais	o domínio-fonte é comparável a uma entidade física, como em: O debate abalou os fundamentos da teoria. (teoria como um edifício).
Metáforas orientadas	o domínio-fonte tem uma localização espacial, como em: Sua renda subiu. Levante-se, tome coragem! (a felicidade, a saúde, a virtude, os bens estão em cima).

Fonte: Elaboração própria com base nos excertos retirados de Castilho (2012) e Silva Neto e Oliveira, (2020).

Observa-se, nesse quadro 4, que na criação de metáforas pode-se associar dois ou mais domínios, e com isso se obter metáforas primitivas ou metáforas compostas. "De todo modo, o móvel da alteração do sentido está fora do texto" (Castilho 2012: 132).

Nessa gramática, Castilho (2012) faz referência somente à metáfora conceptual desenvolvida por Lakoff e Johnson (1980, [2002]). O conceito de metáfora conceptual desenvolvido por esses autores, é uma maneira convencional de conceitualizar um domínio de experiência em termos de outro, normalmente de modo inconsciente.

Portanto, a metáfora conceptual é tida como um fenômeno cognitivo, a palavra metáfora está na mente, como pensamento, e desse pensamento deriva a expressão linguística (fala, escrita, em letras menores, para sugerir a subordinação à representação mental). A metáfora, também, "é corporificada, na visão conceptual o corpo humano que

é fonte de muitas metáforas cognitivas, portanto aparece no corpo do falante" (Sardinha, 2007: 57).

A terceira, a **Gramática do Português Brasileiro (2013):** não se faz referência direta à metáfora. Quando Perini trata das expressões idiomáticas, que são frequentes na fala, diz que elas não são metáforas, mas talvez tenham tido origem em enunciados metafóricos. Para esse autor, as expressões idiomáticas usadas na língua são codificadas e não podem ser interpretadas em seus próprios termos, como as expressões metafóricas podem.

Assim, no exemplo, "esse menino é uma bomba atômica", para Perini mesmo quem nunca ouviu essa expressão pode entender que esse menino é destruidor, ou barulhento, ou algo desse tipo, aqui temos um trabalho de interpretação para ser entendido, a metáfora depende da percepção prévia de uma inadequação: um menino não pode ser literalmente uma bomba atômica, daí o "ouvinte precisa procurar um significado aparentado que faça sentido" (Perini 2013: 327).

Contudo, Silva Neto e Oliveira, (2020: 80), fundamentam, ainda, segundo Perini (2013) "que as expressões idiomáticas tem o significado codificado, que é parte das conexões forma/significado da língua". Exemplifica-se na sentença: "o casamento deles vai de vento em popa" apresentado no quadro 5.

Quadro 05: Exemplificando uma expressão idiomática

Elementos	**Análises**
Contexto	**"o casamento deles vai de vento em popa"** (Perini 2013: 328).
Expressão	"Vento em popa"
Significado literal	Realiza um progresso suave e rápido de uma embarcação com as velas perfeitamente infladas pelo vento.
Significado figurado	Aponta que algo está indo muito bem, com sucesso e sem dificuldades.
Interpretação metafórica	Essa expressão é entendida metaforicamente como "sucesso" ou "progresso", não se referindo literalmente ao vento ao à popa de um barco.
Metáfora conceptual	A expressão é entendida através de conceitos abstratos, e não recorre necessariamente a um conhecimento literal.
Percepção cultural	Na língua portuguesa, a expressão "vento em popa" é reconhecida e compreendida como significando sucesso ou progresso em qualquer empreendimento.
Interpretações equivocadas	Alguns podem interpretar de forma errada a expressão associandoa à velocidade, rapidez ou direção, o que não realça seu verdadeiro significado.

Origem histórica	A expressão remonta ao jargão náutico, onde “vento em popa” indica condições ideais para a navegação.
Contexto de uso	Pode ser usado em diversas situações do dia a dia para descrever o
	sucesso ou progresso de diferentes empreendimento ou atividades.
Exemplo de uso	“A carreira dela está indo de vento em popa desde que ela mudou de emprego”. / “O projeto está indo de vento em popa desde que implementamos novas estratégias”.
Impacto de uso	Pode ser utilizada como exemplo prático para ensinar sobre metáforas verbais e como o significado das expressões pode ser entendido além do literal.

Fonte: Elaboração própria com base nos excertos retirados de Perini (2013: 328) e Silva Neto e Oliveira (2020).

A expressão idiomática, no quadro 5, ‘*vento em popa*’, traz conexões de formas/significados, isso constitui algo “que tem sucesso”, não se tem a percepção de que se aplica a um casamento, nem se tem um processo de procura de um significado que funciona naquele contexto. *Vento em popa* consta do nosso dicionário mental, (pode-se pensar, aqui, em Lakoff e Johnson (2002) – metáfora conceptual) como o significado de casamento ou menino, essa expressão pode ser compreendida mesmo por alguém que não saiba o que é "popa". Uma tentativa por vias metafóricas não funciona, porque pode-se pensar que significa "rapidamente", “na direção certa” que seriam interpretações metafóricas aceitáveis do sintagma (veículo) *vento em popa*, mas que estão erradas, segundo Perini (2013: 328).

Com essa explanação, sobre expressão idiomática, parece compreensível que essas se constituem por elementos. Esses nos levam a pensar em metáfora, também, da seguinte forma: contexto, expressão (sentença, frase), significado literal (domínio-fonte) e figurado (domínio-alvo), para que a partir desses elementos se chegue à interpretação metafórica, à metáfora conceptual e, ainda, que sem percepção cultural só se chega às interpretações equivocadas. A metáfora tem origem histórica, depende do contexto de uso, do exemplo de uso e do seu impacto de uso.

Piccoli (2022) chama as expressões idiomáticas de expressões cristalizadas, essas são utilizadas tanto na língua falada quanto na escrita e por meio de gêneros textuais formais ou informais, que o seu sentido pode ser percebido pelo falante, “todavia, alguém que está aprendendo a Língua Portuguesa pode ter dificuldade para interpretar essas expressões e imaginar situações improváveis, pois buscaria o sentido literal, composicional da expressão” (Piccoli 2022: 164).

As gramáticas analisadas são referências teóricas fundamentais para os conhecimentos sobre a língua e a linguagem, e mesmo que “apresentem certas inconsistências no que diz respeito ao ensino de metáforas, são fontes de informações significativas [...] são espaços, também, significativos e educativos que possibilitam a

aprendizagem” (Silva Neto e Oliveira 2020: 83). O conteúdo de metáfora nas gramáticas é tratado como processos de gramaticalização, de cognição e de expressões idiomáticas.

Diante do exposto, analisar a abordagem metafórica nas gramáticas, nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio, continua sendo importante tentar compreender o que é metáfora? E, como a metáfora é apresentada no livro didático do ensino médio? Neste artigo, para melhor responder às perguntas concorda-se que a metáfora, numa visão discursiva ou sistemática, é entendida como um processo social e que “se faz sentir pela recorrência do uso linguístico e de seu peso ao uso” (Sardinha 2007: 58). A seguir apresenta-se o estudo da metáfora no livro didático de língua portuguesa do ensino médio e conceitos linguísticos.

3. A metáfora nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio

Os livros didáticos selecionados para análises são da coleção “Multiversos Linguagens", essa é composta por seis volumes: cidade em pauta, natureza em pauta, diversidade, identidade, mundo do trabalho e dos afetos. Os seis volumes apresentam temas que promovem discussões importantes para o exercício tanto da cidadania quanto no ensino aprendizagem. Para seus autores, tanto o manual quanto a coleção didática do ensino médio oferecem ao professor uma visão fluida, flexível e adaptável de acordo com o planejamento escolar e o perfil de cada turma.

Analisar metáfora não é fácil, mas é significativo, em um estudo intitulado “a metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014” Silva Neto, Fossile e Herênio (2015) analisaram como a metáfora vem sendo discutida e abordada nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Para esses autores, a abordagem da metáfora não deve focalizar somente no papel do professor, mas também no material didático disponibilizado pelas instituições oficiais como material de apoio a serem seguidos. Esses autores analisaram e observaram, naquela época, que “a metáfora ainda era compreendida e propagada nos livros didáticos do PNLD 2014 como uma simples figura retórica que desempenha a função de ornamentar/embelezar a linguagem” (Silva Neto, Fossile e Herênio 2015: 782).

Defende-se que trabalhar a ideia de interpretação de metáforas no ensino se faz necessário, pois “as palavras convencionais, já existentes, não conseguem e nem conseguirão representar o novo que está inserido na metáfora” (Fossile 2014: 07).Conforme essa autora, quando se está interpretando ou tentando interpretar metáforas podemos ser conduzidos a algo novo, porque no processo de interpretação metafórica, com base na teoria da interação semântica de Black (1993) a interpretação de uma metáfora se dar quando o marcador de um enunciado metafórico seleciona, enfatiza, suprime e organiza características do sujeito primário, aplicando-lhe enunciados isomórficos aos membros do complexo implicativo do sujeito secundário.

Ademais, na perspectiva semântica ao se identificar uma metáfora, algo novo é gerado, porque elas proporcionam diferentes maneiras de conceber o mundo, segundo Black (1993) as metáforas são concebidas como construções que originam significados inéditos.

Logo, para esse autor, o uso metafórico é regido por padrões linguísticos que envolvem relações paradigmáticas e sintagmáticas, as quais podem guiar a interpretação da metáfora. No contexto de um enunciado metafórico particular, os dois sujeitos interagem das seguintes maneiras: a presença do sujeito primário incita o ouvinte a selecionar algumas das propriedades do sujeito secundário, que o convida a construir um complexo de implicações do assunto principal e o induz, reciprocamente, às mudanças paralelas no sujeito secundário (Black, 1993).

Dessa forma, esse autor diz que, a metáfora é constituída por um tópico e um veículo. Entre esses dois elementos, a metáfora é organizada como uma troca de qualidades, isto é, uma relação de interação, de conexão, onde quem interpreta e/ou a cria realiza um jogo de informações entre os dois. De modo que, a sistematicidade na interpretação de metáforas, na teoria interacionista, apresenta uma perspectiva sobre como a linguagem é utilizada para construir significados e moldar interações sociais (Silva Neto, Fossile e Herênio 2015).

Acrescentam que, essa interação precisa de suporte para a organização dessas propriedades, presentes no tópico e no veículo, que partem da experiência do mundo de cada sujeito, da sua cultura e do seu contexto. As relações entre conhecimento de mundo, cultura e contexto levam a *insights*, lampejos, que permitem interpretar a metáfora de maneira mais próxima à realidade (Silva Neto, Fossile, Herênio 2015).

Dito isso, a apresentação parte da Coleção Multiversos (2020) com seus seis volumes, destacando-se os conteúdos relacionados à metáfora. No primeiro volume, cidade em pauta, a percepção sobre metáfora é a de que a linguagem literária (literatura) explora novos sentidos de palavras e expressões:

> A literatura, a depender das escolhas e do estilo do autor, pode revelar registros da linguagem de uma época, formas de uso da língua praticadas por uma classe social e variações utilizadas pelos falantes. A linguagem literária também pode explorar novos sentidos de palavras e expressões, fazendo uso de metáforas, metonímias, ironias e outras **figuras de linguagem** (Campos e Oda 2020: 59).

A abordagem sobre metáfora, nesse volume, foi inserida como uma das figuras de linguagem e como um recurso utilizado para dar expressividade à literatura. Sardinha (2007), defendia a importância das metáforas na comunicação, pois elas introduziam uma ideia nova, que exige do leitor um trabalho mental para compreendê-la em um determinado ponto. Por outro lado, se poderia dizer que a metáfora se assemelhou a um certo tipo de comparação implícita entre duas coisas, entidades ou assuntos, aqui entre literatura e ensino de língua portuguesa.

O segundo volume, intitulado Natureza em pauta, Campos e Oda não apresentaram o conteúdo metáfora. Já no terceiro volume Diversidade: "lugares, falas e culturas", os autores dizem que a comparação é "figura de linguagem semelhante à metáfora, cujo significado decorre da aproximação explícita entre dois termos que se assemelham" (Campos e Oda 2020: 15).

A partir desse entendimento, percebeu-se que os autores afirmaram que comparação e metáfora são semelhantes e com isso apresentam uma certa confusão entre metáfora e comparação metafórica. A percepção sobre metáfora, neste terceiro volume do LDP, gerou

questionamentos: (i) comparação e metáfora são recursos linguísticos iguais, semelhantes? (ii) ou seriam recursos distintos? De acordo com Moura (2012) há diferenças entre metáfora e comparação, ambos são recursos linguísticos distintos. Para Moura, ao fazer uma comparação, as semelhanças destacadas são entre elementos facilmente reconhecíveis em nossa percepção cotidiana, estando próximos uns dos outros. Já "a metáfora cria uma categoria que junta coisas que, no mundo real, estão bem separadas" (Moura 2012: 25). Compreendeu-se que os autores tratam comparação e metáfora como sendo o mesmo fenômeno linguístico. No mesmo volume, os autores continuam dando ênfase tanto à metáfora quanto à comparação, afirmam que "é comum que textos de divulgação científica recorram a uma linguagem do cotidiano, mais informal, com lugares-comuns, metáforas e comparações. Essa linguagem, no entanto, não foge à norma-padrão da língua" (Campos; Oda 2020: 63).

A abordagem da metáfora continuou sendo apresentada com a mesma perspectiva da comparação, ou seja, segue ancorada na visão tradicional de linguagem figurada e ornamentada. Todavia, foi importante se observar que essa explicação, a princípio, mostrou que esse recurso da linguagem não é somente usado para atingir determinados fins em certos tipos de texto como poesias ou poemas. Mas, também, enfatiza que a metáfora é usada em textos de divulgação científica, porque a linguagem cotidiana faz uso diariamente desse recurso linguístico. De tal modo, considerou-se que essa explicação deu ênfase à ampliação do uso da metáfora.

No quarto volume do LDP, Identidade, os autores continuam com a explicação sobre metáfora, mas o conceito, ainda, não fica esclarecido. Comparam metáfora como alegoria ao conceituá-la como "um conjunto simbólico, um sistema de metáforas que compõem desde um símbolo até obras inteiras" (Campos e Oda 2020: 38).

Percebeu-se que, ao se referirem à metáfora como alegoria e como símbolo se gerou mais questionamentos: (i) qual a diferença entre metáfora e símbolo? De acordo com Moura (2012) símbolo pode ser uma imagem ou qualquer coisa que traz à mente algum significado, isto é, qualquer coisa pode ser um símbolo, e um símbolo pode significar qualquer coisa. Se o conceito de metáfora carrega essa visão do livro, não estamos limitando sua atuação?

Para Moura (2012) há uma grande diferença entre ambos, um símbolo tem a sua interpretação definida segundo um determinado código, pertencente a uma comunidade, ou seja, o significado do símbolo depende da autoridade ou da tradição que estipulou aquela interpretação determinada. Por exemplo, a estrela de Davi é um símbolo interpretado no âmbito do povo judaico. Já "a metáfora não necessita de nenhum código interpretativo previamente estabelecido, [...], resulta do esforço intelectual de um indivíduo [...]" (Moura 2012: 95-96).

No quinto volume, Mundo do trabalho, não foi apresentado o conteúdo metáfora. No sexto volume, Mundo dos afetos, os autores continuam afirmando que a metáfora é figura de linguagem, agora classificada como figura semântica. Conforme Campos e Oda (2020: 20) **"**as figuras de linguagem são classificadas como semânticas, sintáticas e sonoras, onde a metáfora está agrupada na classificação das figuras semânticas".

Para os autores, a metáfora ao ser tratada como figura de linguagem, pode ser empregada para fins e situações específicas, principalmente como um recurso de retórica

na linguagem poética. A metáfora no livro didático de língua portuguesa do ensino médio foi apresentada agora como figura semântica.

Até aqui, percebeu-se que a dimensão cognitiva da metáfora não recebeu atenção e nem foi enfatizada nas explicações e abordagens apresentadas, o que os autores sugeriram foi que a metáfora, vista como figura de linguagem, está agrupada como figura semântica.

No sexto volume, os autores esclarecem que a metáfora não é uma mera comparação, mas sim uma comparação implícita. Neste volume dizem que:

> a metáfora propõe uma associação entre termos distintos que possuem alguma semelhança. Na base da metáfora aparece uma comparação sem que haja a presença de qualquer tipo de conectivo. A metáfora é responsável por conferir às palavras novos sentidos (Campos e Oda 2020: 21).

Os autores ao trazerem, no livro, a história mitológica do voo de Ícaro, metaforicamente simbolizam o imemorial sonho humano de voar. Para eles, o termo **Ícaro** foi usado em sentido metafórico para designar o indivíduo cujas aparições demasiadamente elevadas resultaram em situação desastrosa (Campos e Oda 2020).

Analisaram que o verbo **voar** na história não significa sair do chão, mas tomar decisões, de ousar, ir além do que se espera, [...] voar é como continuar, avançar, progredir e superar. Essa comparação fica implícita, pois não há nenhum conectivo ou outro elemento que a explicite. Cabe ao leitor interpretar e fazer a relação. Esse processo de comparação não explícita de sentidos, de palavras e expressões é chamado de metáfora (Campos e Oda 2020).

A partir do exemplo, acima, se compreendeu que, para esses autores, a metáfora atua como uma comparação não explícita de sentidos de palavras ou expressões. Essa explicação apresentou lacunas ao se discutir a relação de semelhança implícita entre os possíveis significados de palavras ou expressões que ocorrem na metáfora. Desse modo, se pergunta: Mas, como ocorre essa relação? Aponta-se, de acordo com a teoria interacionista de Black (1993), que a metáfora não apenas identifica as semelhanças presentes em sentenças metafóricas, mas também as gera. Ou seja, ela não só reconhece, como também cria e nessa criação há um trabalho mental.

Em suma, na perspectiva semântica, ao identificar uma metáfora como algo novo que é gerado, e que proporcionam diferentes maneiras de conceber o mundo pareceu o mais próximo do entendimento do que seja metáfora, pois “a metáfora é responsável por conferir às palavras novos sentidos” (Campos e Oda 2020: 21).

No livro didático “Multiversos: Língua Portuguesa" (Campos e Oda 2020), os autores, também, abordam o ensino da metáfora por meio da literatura e análises de textos dramáticos. Sugerem conteúdos com aspectos que despertam a sensibilidade do leitor. De forma que, isso seja realizado tanto através do uso de metáforas visuais quanto da repetição de estruturas sintáticas que, com o desenrolar das narrativas, adquirem novos significados e potencialidades.

Destaca-se que, apesar da utilização de metáforas visuais de forma implícita na leitura dos textos, os autores, não explicam essa perspectiva metafórica. E, além disso, a

metáfora foi apresentada como uma figura de linguagem, vista como um dos aspectos que ampliam a potência de sentidos de um texto literário.

Considera-se que, as metáforas visuais estão muito além das palavras, pois de acordo com Lakoff e Johnson (1980 [2002]), as metáforas são classificadas em: orientadas, estruturais, antológicas e imagéticas. As imagéticas são representadas por imagens visuais e essas são o seu domínio-fonte. E mais, para eles a metáfora vai muito além das palavras e até mesmo da própria linguagem, porque têm sua relevância no pensamento e na ação.

No livro didático, os autores continuam dando ênfase no ensino de metáfora através da literatura. Por outro lado, Campos e Oda (2020: 164) tratam de um tema recorrente tanto na literatura quanto na música popular, por exemplo, na canção "Travessia", composta por Milton Nascimento e Fernando Brant, sugerem uma análise do texto como se fossem uma "trajetória de transformação, conduzindo de um ponto a outro, de um estado de ser ao outro".

Diante do verso "Meu caminho é de pedra", os autores abordam que há uma formulação comparativa para essa expressão como "meu caminho é como se fosse construído de pedras". Essa abordagem pode ocasionar uma certa confusão entre metáfora e comparação metafórica, o exemplo faz alusão a uma comparação metafórica e não a metáfora em si.

E mais, o exemplo na formulação comparativa indica que a conjunção "como" exerce uma função especial, unindo elementos comparados e suas características compartilhadas. Novamente, pareceu que, os autores abordaram metáfora e comparação como sendo o mesmo fenômeno linguístico. Destaca-se que, de acordo com Moura (2012), há uma diferença entre metáfora e comparação, esta organiza o mundo tal como conhecemos. Já "a metáfora é mais bagunceira e desorganizada [...], mas essa desorganização pode ser muito útil para aprendermos coisas novas" (Moura 2012: 26).

Para Campos e Oda (2020: 206), ao analisarem a frase, "o uso de literatura como fonte histórica e a sua relação com a História" abordam que a metáfora estabelece as relações entre literatura e história, ou seja, para eles a metáfora além de ser apresentada como uma figura de linguagem, ela foi vista como um dos aspectos que ampliaram a potência de sentidos de um texto literário.

Em suma, alerta-se que, de acordo com a teoria interacionista de Black (1993), as sentenças metafóricas se regeram e se criam. De modo que, a metáfora não só se reconhece e se cria, como também no processo criação há um trabalho intelectivo. E mais, a abordagem interacionista da metáfora além de ser integrante da linguagem, sustenta a ideia de que a metáfora é uma declaração com autonomia, em que se expressam conteúdos cognitivos que capturam significados, concordamos que, nessa visão, a metáfora é entendida como um processo social que se faz sentir pela recorrência do uso linguístico, conforme Sardinha (2007) é no uso que a língua acontece.

4. Considerações finais

Como armadilha que captura significados e sentidos, o ensino e aprendizagem da metáfora no ensino de língua materna foi importante para o desenvolvimento de

pensamentos e ações. Essa relevância se deu porque o ensino de metáfora nas gramáticas e nos livros didáticos apresentaram questões que, ainda, precisavam ser discutidas com profundidade e compreensão. Esta pesquisa analisou como a metáfora foi abordada e discutida nos livros didáticos de língua portuguesa, nas gramáticas pedagógicas e nos teóricos da língua.

Todavia, apresentou-se que o aspecto cognitivo da metáfora não recebeu atenção e nem foi enfatizado nas explicações e abordagens apresentadas nos livros didáticos de língua portuguesa, dando impressão de que a metáfora continua sendo uma mera figura ornamental, uma figura de linguagem na composição de textos.

Concordou-se com Silva Neto, Fossile e Herênio (2015) que ao empreenderem estudos sobre livros didáticos, postularam que o ensino e a aplicabilidade de metáforas devam se voltar para os estudos linguísticos-semânticos. O livro didático como base para o ensino e aprendizado é referência teórica fundamental e indispensável na tematização dos conhecimentos e (in)formação sobre os aspectos da língua e da linguagem (Batista 2003).

A concepção de que a metáfora transcende a mera ornamentação extrapola o fato de que está presente no dia a dia e com função cognitiva processou-se informações, compreendeu-se e adquiriu-se conhecimentos.

Diante disso, verificou-se que tanto a coleção “Multiversos Linguagens", com seus seis volumes, quanto o livro didático “Multiversos: Língua Portuguesa", volume único, abordam o conceito da metáfora, ou seja, como simples figura de linguagem. Isto é, a metáfora foi considerada, meramente, como uma forma de comparação para se analisar o texto, linguagem figurada.

Para Moura (2012), a concepção de que a metáfora transcende a mera ornamentação extrapola o fato de que está presente no dia a dia, pois esta desempenha um papel significativo no processo de pensamento como função cognitiva, essas são funções da capacidade do cérebro e da mente de processar informações, compreender e adquirir conhecimentos. Dessa forma, a metáfora emerge como uma expressão criativa e inteligente, resultante da fusão entre imaginação e intelecto.

Sendo assim, as análises metafóricas abordadas em gramáticas e livros didáticos foram tratados como processos de gramaticalização, de cognição e de expressões idiomáticas. A metáfora é um fenômeno conceitual, um mecanismo cognitivo, é entendimento de um domínio de experiência em termos de outro; é a projeção de conjunto de correspondências entre um domínio-fonte e um domínio-alvo.

Referências

Aristóteles. 2014. *A poética clássica*. São Paulo: Cultrix.

Bagno, Marcos. 2011. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Bagno, Marcos. 2013. *Gramática de bolso do português brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Batista, Antônio Augusto Gomes. 2003. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In Roxane Rojo & Antônio Batista (orgs.), *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*, 25–67. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Black, Max. 1962. Metaphor. In *Models and metaphor*, cap. 3. Ithaca: Cornell University Press.

Black, Max. 1993. More about metaphor. In Andrew Ortony (ed.), *Metaphor and thought*, cap. 2. Cambridge: Cambridge University Press.
Brasil. Ministério da Educação. 2021. *Guia digital PNLD 2021*. Brasília, DF.
Bunzen, Clécio. 2014. Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios. In Adair Vieira Gonçalves, Wagner Rodrigues Silva & Maria Lucia de Souza Góis (orgs.), *Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas*, 269–292. Campinas: Pontes.
Campos, Maria Teresa R. A. & Larissa K. S. Oda. 2020. *Multiversos: língua portuguesa: ensino médio*. 1ª ed. São Paulo: FTD.
Castilho, Ataliba T. de. 2012. *Nova gramática do português brasileiro*. 1ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: Contexto.
Cunha, Antônio Geraldo da et al. 2000. *Dicionário etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa*. 2ª ed., 13ª reimpr. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
Fossile, Denise Karine. 2013. Afinal, quando interpretamos uma sentença metafórica, realmente conseguimos parafraseá-la? *Revista de Letras* 17. 1–15.
Fossile, Denise Karine. 2014. Metáfora: alunos do ensino fundamental e professores em formação inicial encarando uma cilada que captura o(s) significado(s). In Wagner Rodrigues Silva, José Simões dos Santos & Maria Aparecida de Melo (orgs.), *Pesquisas em língua(gem) e demandas do ensino básico*, 157–183. Campinas: Pontes.
Fossile, Denise Karine. 2015. *Metáforas verbais: um estudo analítico-descritivo*. Palmas, TO: EDUFT/Universidade Federal do Tocantins.
Lakoff, George & Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
Lakoff, George & Mark Johnson. 2002. Metáforas da vida cotidiana. Trad. M. S. Zanotto & V. Maluf. São Paulo: Mercado de Letras.
Lima, Maria Teresa & Maria Inmaculada Chao Cabanas. 2022. Representações sociais de metáforas no estudo de língua portuguesa. *Interação* 24(1). 107–121.
Moura, Hélio Moraes de Melo. 2012. *Vamos pensar em metáforas?* São Leopoldo: Unisinos.
Perini, Mário A. 2013. *Gramática do português brasileiro*. 1ª ed., 2ª reimpr. São Paulo: Parábola.
Picoli, Larissa. 2022. Expressões cristalizadas no livro didático de língua portuguesa. *Revista do GELNE* 24(1). 164–176.
Sardinha, Tony Berber. 2007. *Metáfora*. São Paulo: Parábola.
Silva Neto, Adailton C. da, Denise Karine Fossile & Katiane K. Herênio. 2015. A metáfora no livro didático de ensino médio: um estudo feito a partir dos manuais aprovados pelo PNLD 2014. *Fórum Linguístico* 12(3). 771–785.
Silva Neto, Adailton C. da & Luana R. P. F. de Oliveira. 2020. Ensino e usos de aspectos metafóricos em gramáticas pedagógicas. In Aldecina Costa Sousa & José Leonardo Ruivo (orgs.), *Compartilhando saberes, promovendo reflexões: textos sobre educação, linguagem e saúde* [recurso eletrônico], 68–85. Porto Alegre: Fi.

AS DIMENSÕES DO DISCURSO LITERÁRIO DE GEOVANI MARTINS: LITERATURA E PERIFERIAS

THE DIMENSIONS OF GEOVANI MARTINS' LITERARY DISCOURSE: LITERATURE AND PERIPHERIES

Élida Cristina de Carvalho Castilho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, Campus Tupã, Brasil
elida.castilho@ifsp.edu.br
ORCID: 0000-0002-2939-722X

Resumo
Não é de hoje que o texto literário é lugar de ditos e não ditos que muito contribui para dizer sobre os homens. Muito mais, entretanto, que narrar histórias e "verdades", esse "belo perigo", "esse terceiro termo pelo qual passa a relação da linguagem com a obra e da obra com a linguagem" (Foucault 2016: 79), é um caminho tortuoso, cheio de furos e de espaçamentos e que, por isso, não deve ser visto sem relação com seu contexto de enunciação e de subjetivação. Neste trabalho, ao trazer para/em cena o texto literário do autor Marginal, Geovani Martins (2018), a partir do seu livro de contos *O Sol na Cabeça*, busca-se analisar como por esse lócus de enunciação os personagens da favela são ditos e se dizem. Não porque o discurso desse e dos outros autores sob essa assinatura, sejam os únicos a desvendar verdades, saberes e poderes sobre esse espaço e protagonistas, mas, porque, na/pela função-autor (Foucault 2003) que marca, constitutivamente, essas produções, outras discursividades podem ser (re)pensadas, uma vez que, conforme escreveu o próprio filósofo, "não importa quem fala, mas o que se diz não é dito de qualquer lugar, é considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade" (Foucault 2012: 150).

Palavras-chave: literatura marginal; discurso; (r)existência.

Abstract
It is not new that the literary text is a place of said and unsaid that contributes a lot to say about men. Much more, however, than narrating stories and "truths", this "beautiful danger", "this third term through which the relationship between language and work and between work and language passes" (Foucault 2016: 79), is a path tortuous, full of holes and spaces and which, therefore, should not be seen without relation to its context of enunciation and subjectivation. In this work, by bringing to/on stage the literary text by the author Marginal, Geovani Martins (2018), from his book of short stories *O Sol na Cabeça*, we seek to analyze how through this locus of enunciation the characters of the favela are said and they say. Not because the discourse of this and other authors under this signature are the only ones to reveal truths, knowledge and powers about this space and protagonists, but because, in/through the author-function (Foucault 2003) that constitutively marks these productions, other discursivities can be (re)thought, since, as the philosopher himself wrote, "it doesn't matter who speaks, but what is said is not said from anywhere, it is considered, necessarily, in the game of a exteriority" (Foucault 2012: 150).

Keywords: marginal literature; speech; (r)existence.

Introdução

As discussões apresentadas neste texto são um recorte de minha tese de doutorado defendida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, campus Três Lagoas, intitulada "(Re)Pensando subjetividades marginalizadas *no* e *pelo* discurso literário de Geovani Martins" que teve como objetivo discutir como a linguagem do texto literário do escritor Marginal Geovani Martins, em seu primeiro livro de contos, *O Sol na Cabeça* (2018), constrói discursos sobre personagens em cenas cotidianas da favela e como um grupo de alunos-leitores interpretam essas construções discursivas.

Aqui, entretanto, em "As dimensões do discurso literário de Geovani Martins: literatura e periferias", meu objetivo, à luz das teorias do discurso, pela perspectiva discursivo-desconstrutivista[94], cuja principal voz no Brasil é a professora Coracini (2007), é trazer em e para a cena, como é construído o espaço enunciativo da favela nos contos da obra. E que opera, no e pelo dizer desse autor Marginal, ditos e não ditos que vão muito além do espaço geográfico e social narrativo, já que existir, também nas páginas literárias é uma maneira de existir/resistir para além delas.

Literatura e discurso

Não é de hoje que o texto literário é lugar de ditos e não ditos que muito contribui "para dizer sobre os homens" (Barthes 2000:19). Entretanto, muito mais que narrar histórias e "verdades", esse "belo perigo", nas palavras de Foucault (2016: 86), "essa estranha instituição chamada literatura e que permite tudo dizer", trazendo Derrida (2014: 50), é um caminho tortuoso, cheio de furos e que, por isso, não pode ser visto sem relação com seu contexto de enunciação e de subjetivação de si e do outro.

Nessa direção é que ao explorar o universo do discurso, ou seja, os meios discursivos de que se dispôs o autor para a produção de sentidos é, também, permitir que outras inteligibilidades possam ser (re)pensadas, outras possibilidades de leitura/literatura sejam tomadas à reflexão, um gesto, na contemporaneidade, segundo Dalcastagnè (2017: 11) "mais que urgente."

> [...] Não porque se acredite ingenuamente que a literatura possa, por si mesma, promover a transformação da sociedade e da política, mas porque ela contribui, com sua força expressiva e com a legitimidade simbólica de que ainda desfruta, para construir o universo de discursos em que ocorrem nossos embates e nos quais fazemos nossas escolhas.

Discutir o texto literário sob o prisma interpretativo da perspectiva discursivodesconstrutiva e propor uma relação entre literatura e discurso, discurso e poder é um dos objetivos desse texto. Mas, o que é, então, propor esse olhar interpretativo de um texto literário, ao analisar o processo de tensão constante da linguagem, pelo viés discursivo, a partir da relação da linguagem com sua historicidade, o seu sentido para?

[94] Perspectiva analítica de atravessamentos que no e pelos estudos do discurso, na articulação entre o pensamento de Foucault, Derrida e Lacan, fornece subsídios para compreendermos as noções de linguagem, subjetividade e discurso.

Em resumo, quando compreendemos literatura como discurso, entendemos que o texto literário é uma construção social (Foucault 2016), um campo de saberes articulados entre si, constituídos historicamente e em meio à disputa de poder. "Discurso é poder e poder é desejo de poder" (Sathler 2012: 48). Por esse motivo, não pode ser visto como fechado, sem relação com seu contexto de enunciação e de subjetivação de si e do outro, uma vez que, concebido, via linguagem, o discurso, seja o literário, seja qualquer outro, é inapreensível em sua totalidade, pois movimenta-se para além ou aquém do dito/escrito (Lacan 2008), "pensa mais do que pensa" (Lévinas 2002: 85).

Assim, quando atribuímos a importância de pensar a literatura como discurso, literatura e(é) discurso, em que o *e* une e anuncia imbricamentos, enlaçamentos (Derrida 2005) e não uma polarização, sentido único de uma argumentação a favor de uma retórica universal que implica um discurso verdadeiro e absoluto na relação literatura/discurso, "como reflexo ou expressão de algo" (Foucault 2011: 220), entendemos o discurso literário como uma singular produção de sentido, com técnicas e (im)posições sob uma dada formação discursiva, que vai muito além de uma composição e produção estética, uma função (re)veladora de língua(gem) que traduz pensamentos, já que por/com Foucault (2016: 42), os discursos:

> [...] não são apenas uma espécie de película transparente através da qual se veem as coisas, não são simplesmente o espelho daquilo que é e daquilo que se pensa. O discurso tem sua consistência própria, sua espessura, sua densidade, seu funcionamento. As leis do discurso existem como as leis econômicas. Um discurso existe como um monumento, como uma técnica, como um sistema de relações sociais, etc.

Neste trabalho, a junção literatura, discurso e periferias colocada em debate, acontece a partir do livro de contos *O sol na cabeça*, do escritor Geovani Martins (2018), autor Marginal[95] (Férrez 2005; Nascimento 2006 e Patrocínio 2013; 2016) e que muito mais que dizer sobre a favela, diz por ela.

Não porque o discurso dele (e/ou de outros autores periféricos/marginais) seja os únicos a desvendar verdades, saberes e poderes sobre esse espaço enunciativo e social e sobre seus personagens centrais, mas, porque, na e pela função-autor (Foucault 2003) que marca, constitutivamente, essas produções, outras discursividades podem ser (re)pensadas, já que conforme nos disse o filósofo "não importa quem fala, mas o que se diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade" (Foucault 2012: 150).

[95] Neste texto, o termo marginal refere-se aos textos literários produzidos por escritores que utilizam essa denominação como signo identitário, como marca de expressão do cotidiano de territórios periféricos, propondo um lugar discursivo próprio de identidade na alteridade. Sua utilização é, para nós, correspondente à outras denominações como "periférica", "marginal-periférica" (Patrocínio 2016; Nascimento 2006), "literatura suburbana", "literatura das quebradas", "litera-rua", "literatura divergente" (Nascimento 2019).

Breve estudo do *corpus*

Apresento nesta seção dois recortes para análise de como é construído, para além do espaço geográfico, o espaço enunciativo da favela pela voz dos personagens de Geovani Martins, retirados do conto *Espiral,* segundo texto da obra e que narra, pela foco narrativo de um jovem narrador-personagem, os desdobramentos da perseguição social e preconceituosa que os personagens/jovens de periferia sofrem quando, no contexto narrativo, estão em espaços fora da favela.

Recorte 1. Começou muito cedo. Eu não entendia. Quando passei a voltar sozinho da escola**, percebi esses movimentos**. Primeiro com os moleques do colégio particular que ficava na esquina da rua da minha escola, **eles tremiam quando meu bonde passava**. Era estranho, até engraçado, porque meus amigos e eu, na nossa própria escola, não metíamos medo em ninguém. Muito pelo contrário, vivíamos fugindo dos moleques maiores, mais fortes, mais corajosos e violentos. Andando pelas ruas da Gávea, com meu uniforme escolar, me sentia um desses moleques que me intimidavam na sala de aula. Principalmente quando passava na frente do colégio particular ou **quando uma velha segurava a bolsa e atravessava a rua pra não topar comigo.** [...] eu não entendia nada do que estava acontecendo.
[...] Tudo começou do jeito que eu mais detestava: quando eu, de tão distraído, me assustava com **o susto da pessoa e, quando via, era eu o motivo, a ameaça**. Prendi a respiração, o choro, me segurei, mais de uma vez, pra não xingar a velha que **visivelmente se incomodava de dividir comigo, e só comigo, o ponto de ônibus.**
[...] Até que um dia, andava pela rua, era noite alta, um homem virou a esquina no mesmo momento que eu, trombamos. **Ele levantou os braços, se rendendo do assalto**. Eu disse: "Fica tranquilo. E vai embora". Depois de muito tempo sentia mais uma vez aquele ódio primeiro, descontrolado, aquele que enche os olhos d'água.
(*Espiral*: 17-18 e 20)

Recorte 2: [...] lembrei que aquela velha, **que tremia de pavor antes mesmo que eu desse qualquer motivo, com certeza não imaginava que eu também tivera avó, mãe, família, amigos**, essas coisas todas que fazem nossa liberdade valer muito mais que qualquer bolsa, nacional ou importada. (*Espiral*: 19)

Perpassados por discursos de conflitos e preconceitos, as categorias discursivas que se escrevem/inscrevem, nestes recortes, problematizam muitas representações entre o morro e o asfalto. Reforçadas, historicamente, dentre outros aspectos, por anos de uma narrativa única, de "protagonistas empíricos e/ou coadjuvantes teóricos" (Neves 2016: 214) e por muitos discursos midiáticos que enfatizam e sensacionalizam, em muitas de suas manchetes, estereótipos de e sobre essa população, além, sabidamente, das faltas de políticas públicas, neste espaços.

Para além das palavras, o discurso do texto de Martins, também deixa (re)significar o discurso das ações, dos movimentos sociais, da corporalidade decorrentes de um preconceito (re)velado, como enunciado em "percebi esses movimentos" (R1) que, já nas linhas iniciais do conto, deixa emergir como o discurso do corpo, do olhar preconceituoso, sistematicamente, acompanha de forma recorrente e espiralada o dia-adia desses personagens. Daí, também, pode-se interpretar a simbologia do título do conto, *Espiral* que, de acordo com o dicionário, diz daquilo que não tem fim, linha curva sem se fechar, processo que não se consegue parar facilmente, que ora se distancia, ora se aproxima em relação a um ponto.

O uso dos verbos *escoltar* e *render,* em destaque também pelo sublinhado, também contribui para intensificar essas ações, esses movimentos sociais dispensados aos personagens por circunstância dos lugares que frequentam e que moram, por exemplo. Pertencentes à formações discursivas disciplinares, sobretudo, presentes no discurso policial, as significações que permeiam a materialidade linguística desses verbos, na obra, deixam resvalar sentidos do jogo discursivo de polícia-ladrão, bandido-vítima, certoerrado que constitui a rede de memórias construída - dentro de uma visão binária, dicotômica, logocêntrica - sobre as identificações desses sujeitos/personagens, marcadas por uma identidade de criminalidade. Sobremaneira, ao cruzarem, *trombarem*, no convívio social (forçado) com os personagens do asfalto, *andava pela rua, era noite alta, um homem virou a esquina no mesmo momento que eu, trombamos. Ele levantou os braços, se rendendo do assalto. Eu disse: "Fica tranquilo. E vai embora"* (R1).

Igualmente, a escolha dos verbos *tremer, incomodar, segurar (a bolsa), atravessar (a rua)* ao referir-se as ações da velha, também marca como as ações (re)veladas das pessoas, muitas vezes, julgam essa população, como personagens marginalizados *prêt-à-porter* (Andrade & Amarante 2015)[96], isto é, vistos e consumidos por um olhar de fora, como condicionados e condicionantes de uma subjetividade marcada por uma historicidade de preconceitos e exclusões.

O fragmento enunciado *susto do susto* (R1) para interpretar o modo de dizer do personagem ao ser visto e (re)conhecido de maneira (in)esperada como "o motivo", "a ameaça", de um possível ato ilícito pela senhora, também contribui para problematizar essa regularidade enunciativa de preconceitos e perseguição social, principal fio condutor do conto. Concebida por um funcionamento metonímico e metafórico, no/pelo espaçamento da letra (Derrida 1988), essa repetição, diz muito além do dito, pois permite que discursos e ações possam ser (re)pensadas.

O incômodo visível da "velha" e seus movimentos corporais, como o de segurar a bolsa contra o peito, "dissemina e coloca em circulação as relações de poder" (Foucault 2016) com que as violências, "simbólicas e sistêmicas" (Žizek 2014: 17), acompanham esses jovens de periferia, de maneira *simbólica*, "encarnada na linguagem e em suas formas [...] na imposição de um certo universo de sentidos" e de forma *sistêmica*, "que consiste nas consequências muitas vezes catastróficas do funcionamento regular de nossos sistemas econômico e político" (Žizek 2014: 17-18).

Conforme dados do levantamento do Instituto Locomotiva (2024)[97] em parceria com a plataforma QuestionPro os sentimentos de discriminação e preconceito vividos em

[96] Expressão advinda da moda (Lipovetsky 2005) que no século XX, significou uma verdadeira "revolução democrática", uma vez que se ofereceu como modelo alternativo à moda tradicional. No caso em questão, empregado pelas pesquisadores para adjetivar os sujeitos contemporâneos, diz-se do modo como são consumidos, subjetivados, pela sociedade, de modo geral, muitos dos sujeitos marginalizados, com uma identificação já estabelecida, "ready to wear", "pronto para usar", em que a individualidade dá lugar a coletividade.

[97] Segundo dados da pesquisa realizada entre os dias 4 e 13 de novembro de 2024, "sete em cada dez pessoas negras já passaram por algum constrangimento por causa de preconceito ou discriminação racial. Os sentimentos de discriminação e preconceito foram vividos em diversas situações cotidianas e são admitidos inclusive por brancos". Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/202411/preconceito-e-discriminacao-atingem-70-dos-negros-aponta-pesquisa> Acesso em: 28 de novembro de 2024.

diversas situações cotidianas pela maioria dos negros "preconceito e discriminação atingem 70% dos negros, aponta pesquisa", geram parcela majoritária da população, expectativas de presenciarem episódios embaraçosos que podem tolher sua liberdade de circulação e bem-estar. Isso porque, os números revelam que 39% das pessoas negras declararam que não correm para pegar transporte coletivo com medo de serem interpeladas e que também por causa de algum temor, 36% já deixaram de pedir informações à polícia nas ruas. O constrangimento igualmente pode ser frequente no comércio, em que 46% das pessoas negras deixaram de entrar em lojas de marca para evitar embaraços e também evitam pedir ajuda aos vendedores ou atendentes, 36% dos entrevistados.

A relação social entre o personagem e a velha, apresentada no recorte, de tão "imaginada" e naturalizada, no olhar social, mobiliza, no dizer do narrador-personagem, uma expressão de ressentimento quanto à postura da velha, ressaltada pelas linearidades da ordem de razões, sociais, históricas e políticas, expressas, mesmo que brevemente, nos dados expostos a acima, que mesmo sem dar *qualquer motivo* a senhora *trema de pavor*.

O uso do verbo factual "lembrar + que" (Neves 2000: 32), *lembrei que* (R2), também, age para sustentar como essa atmosfera de preconceitos constitui efeitos de realidade e experiência de si, pela condição autoral da obra, para (d)enunciar as representações *das certezas da velha*, dos efeitos de sentido cristalizados e, muitas vezes, aceitos na/pela sociedade, em uma relação social que não se fala, mas se diz muito com o olhar, com os gestos: "É tudo muito próximo e muito distante. E, quanto mais crescemos, maiores se tornam os muros[98]".

Conclusões

Ao rastrear, no e pelo dizer da obra como estão (d)enunciados os discursos sobre os personagens dos contos, a partir de um lócus de enunciação que não é apenas figurativo, buscou-se analisar, nas e pelas condições históricas, culturais e políticas do texto, outras modos de existência, de dimensão para o discurso literário de Geovani Martins, na junção estabelecida entre literatura e periferias.

Tais análises permitiram-nos observar como, pela relação linguagem e sociedade, conceito caro às teorias discursivas, outras discursividades podem ser (re)pensadas, uma vez que indagar como os discursos circulam e como são apropriados podem contribuir para que também sejam desconstruídos. Visto que, são nas coisas ditas que muitas outras não são ditas.

O modo, entretanto, como o processo de escrit(ur)a da obra apresenta a construção das cenas "pela perspectiva de quem olha" (Coracini 2005: 19), não deve ser interpretado, dentro de uma ordem de razões, conforme Derrida (1991: 37, grifos do autor), como *o* discurso da verdade, agora narrado por outra ótica, sobre modos de objetivação e de subjetivação dos sujeitos/personagem marginalizados, mas como *um* discurso.

[98] Fragmento retirado do conto *Espiral*, página 18.

Um discurso que busca produzir sentidos, justamente, porque compreende que eles são produzidos nas práticas sociais discursivas, isto é, nas possibilidades de existência na relação com o outro, no caso do texto literário, no seu contato com o leitor e, consequentemente, para além das páginas.

Referências

Andrade, Eliane Righi & Maria de Fátima Silva Amarante. 2005. O sujeito prêt-à-porter: consumo e construção de subjetividades na contemporaneidade. *Agália. Revista de Estudos na Cultura*. 73–98.

Barthes, Roland. 2002. *Aula. Pronunciada dia 7 de janeiro de 1977.* Trad. e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix.

Coracini, Maria José de Faria. 2007. *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira), plurilinguismo e tradução.* Campinas: Mercado de Letras.

Coracini, Maria José de Faria. 2005. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In R. C. de C. P. Lima (org.), *Leituras: múltiplos olhares*, 15–44. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista: Inifeob.

Dalcastagnè, Regina (org.). 2017. *Literatura e exclusão.* Porto Alegre: Zouk.

Derrida, Jacques. 2014. *Essa estranha instituição chamada literatura: uma entrevista com Jacques Derrida.* Trad. Marileide Dias Esqueda. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Derrida, Jacques. 2005. *A farmácia de Platão.* Trad. Rogério Costa. 3ª ed. São Paulo: Editora Iluminuras.

Derrida, Jacques. 1998. Carta a um amigo japonês. Trad. Érica Lima. In Paulo Ottoni (org.), *Tradução – a prática da diferença*, 19–25. Campinas/São Paulo: Ed. Unicamp/Fapesp.

Derrida, Jacques. 1991. *Margens da filosofia.* Trad. Joaquim Costa & António Magalhães. Campinas: Papirus.

Ferréz. 2005. Terrorismo literário. In Ferréz (org.), *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*, 9–13. Rio de Janeiro: Agir.

Foucault, Michel. 2016. *O belo perigo. Conversa com Claude Bonnefoy.* Trad. Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica.

Foucault, Michel. 2012. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2003. *O que é um autor?* Lisboa: Passagens.

Lévinas, Emmanuel. 2002. *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad.* Salamanca: Ediciones Sígueme.

Martins, Geovani. 2018. *O sol na cabeça.* São Paulo: Companhia das Letras.

Nascimento, Érica Peçanha do. 2019. Literatura e periferia: considerações a partir do contexto paulistano. In Regina Dalcastagnè & Lúcia Tennina (orgs.), *Literatura e periferias*, 15–38. Porto Alegre: Zouk.

Nascimento, Érica Peçanha do. 2006. *"Literatura marginal": os escritores de periferia entram em cena.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Neves, Maria Helena de Moura. 2000. *Gramática de usos do português.* São Paulo: Editora Unesp.

Patrocínio, Paulo Roberto Tonani do. 2016. Subalterno, periférico e marginal: os novos sujeitos da enunciação no cenário cultural brasileiro. In Júlia Almeida & Paula Siega (orgs.), *Literatura e voz subalterna*, 149–170. Espírito Santo: Edufes.

Patrocínio, Paulo Roberto Tonani do. 2013. *Escritos à margem: a presença de autores de periferia na cena literária brasileira.* 1ª ed. Rio de Janeiro: 7 Letras.

Žižek, Slavoj. 2014. *Violência: seis reflexões laterais.* Trad. Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo.

AS MÚLTIPLAS FORMAS SEMÂNTICO-LEXICAIS DA BRINCADEIRA AMARELINHA: JOGOS INFANTIS NA AMAZÔNIA LEGAL

THE MULTIPLE SEMANTIC-LEXICAL FORMS OF THE HOPSCOTCH GAME: CHILDREN'S GAMES IN THE LEGAL AMAZON

Karina de Jesus Araujo
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
kjaraujo@usp.br
ORCID 0000-0002-9463-5909

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
msantiago@usp.br
ORCID 0000-0003-0680-1151

Resumo

O propósito deste estudo é analisar as diferentes formas lexicais da brincadeira "*amarelinha*", utilizando como base o(s) falar(es) dos moradores de Formoso do Araguaia, no estado de Tocantins. Meu objetivo principal é investigar as representações dialetológicas pluridimensionais e relacionais de acordo com as dimensões labovianas no contexto semântico- lexical desses falantes, que são nativos ou residentes nessa região da Amazônia Legal. Para atingir esse objetivo, adoto uma abordagem qualitativa fundamentada na Dialetologia Pluridimensional e Relacional. Utilizo a técnica dos três passos de Thun (2010) e considero as dimensões de Labov (2008). Aplico a questão 167 do Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), que pergunta: "*Como se chama a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha e vão pulando com uma perna só?*", com a participação de 48 informantes, distribuídos equitativamente entre homens e mulheres de duas gerações: mais velhos e mais jovens. Os participantes são divididos em quatro grupos de variedades do português: maranhenses, gaúchos, caipiras e ribeirinhos. Minhas análises se concentram na ocorrência, frequência e divergência das variantes encontradas, que são registradas em mapas polifórmicos e de status da forma, visando uma análise mais abrangente. Por fim, este trabalho contribui para a valorização e visibilidade da comunidade pesquisada, bem como para os estudos dialetais no Brasil.

Palavras-chave: amarelinha; macaco; Dialetologia Pluridimensional e Relacional.

Abstract

The purpose of this study is to analyze the different lexical forms of the game "hopscotch", based on the speech of residents of Formoso do Araguaia, in the state of Tocantins. My main objective is to investigate the multidimensional and relational dialectological representations according to Labovian dimensions within the semantic-lexical context of these speakers, who are either native to or residents of this region in the Brazilian Legal Amazon. To achieve this objective, I adopt a qualitative approach grounded in Multidimensional and Relational Dialectology. I use Thun's three-step technique (2010) and consider Labov's dimensions (2008). I apply question 167 from the Semantic-Lexical Questionnaire of the Linguistic Atlas of Brazil (ALiB), which asks: "What do you call the game where children draw a figure on the ground made up of numbered squares, throw a small stone, and hop on one leg?" The study involves 48 informants, equally distributed

between men and women from two generations: older and younger participants. These participants are divided into four groups representing Portuguese varieties: Maranhenses, Gaúchos, Caipiras, and Ribeirinhos. My analyses focus on the occurrence, frequency, and divergence of the variants found, which are recorded in polymorphic and status-form maps to allow for a more comprehensive analysis. Ultimately, this work contributes to the recognition and visibility of the researched community, as well as to dialectological studies in Brazil.

Keywords: hopscotch; monkey; Pluridimensional and Relational Dialectology.

1. Introdução

Este artigo analisa a dissertação "Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia - Tocantins: A Dialetologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal" (Araujo 2023). A pesquisa se baseia na Dialetologia Pluridimensional e Relacional, conforme Thun (1998, 2000a, 2000b, 2002, 2005, 2009, 2010), e nos princípios da teoria da Variação e Mudança Linguística (Weinreich, Labov & Herzog 2006). O estudo aborda diversas dimensões linguísticas — diatópicas, diastráticas, diagenéricas, diageracionais, diavarietais e diarreferenciais — com o objetivo de ampliar a compreensão sobre o português brasileiro e, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade cultural local ao identificar variações linguísticas em Formoso do Araguaia. Um exemplo relevante dessa variação é a brincadeira infantil "*amarelinha*" e suas diferentes designações, registradas na questão 167 do Questionário Semântico-Lexical do Atlas Linguístico do Brasil (QSL/ALiB). Nesse sentido, o estudo demonstra como essas denominações variam no município, destacando a criatividade linguística e a relação entre práticas culturais e a linguagem cotidiana. Dessa forma, a análise da "*amarelinha*" transcende o aspecto lexical, evidenciando a interseção entre idioma e identidade cultural.

A escolha de Formoso do Araguaia como foco do estudo é, por sua vez, significativa devido às suas características culturais e geográficas. Por exemplo, o município, conhecido como a "capital da irrigação", está localizado próximo à Ilha do Bananal e a comunidades indígenas do tronco Macro-Jê, como São João e Porto Piauí, onde vivem as etnias Javaés, Avá-canoeiros e Krahô-canela. Assim, a interação com esses povos destaca a influência cultural na variedade linguística local, reforçando o vínculo entre língua e cultura.

Além disso, Formoso do Araguaia é marcado pela presença de dois rios essenciais para sua economia e ecossistema: o rio Formoso, que impulsiona a irrigação e a produção agrícola de arroz e melancia, e o rio Javaés, afluente do Araguaia, conhecido por sua fauna aquática diversificada. Esses elementos naturais, portanto, moldam as dinâmicas sociais e linguísticas da região, mostrando como o ambiente contribui para a formação das variações linguísticas.

Outro aspecto importante da pesquisa é a comunidade de Canuanã, localizada na zona rural de Formoso do Araguaia e nomeada em homenagem a um grupo indígena próximo. Nessa área, encontra-se a escola da Fundação Bradesco, situada na Fazenda Canuanã, que desempenha um papel central na formação dos estudantes da região. Além disso, a proximidade com o rio Javaés, a Ilha do Bananal e uma população de cerca de dois mil habitantes tornam essa comunidade um espaço privilegiado para estudar interações culturais e linguísticas.

Diante dessa diversidade, a relevância de estudar os aspectos semântico-lexicais presentes na região se torna ainda mais evidente. A pesquisa busca, assim, compreender como dimensões linguísticas, como as variações diatópicas e diastráticas, influenciam a linguagem cotidiana. Esse tema, por sua vez, ganha ainda mais importância ao considerar o impacto da migração sobre a fala local. Formoso do Araguaia reúne migrantes de diferentes origens, como maranhenses, gaúchos, caipiras e ribeirinhos, além dos pioneiros que colonizaram a região.

Por fim, a investigação explora se o processo migratório tem alterado as características da linguagem local. A hipótese é que a presença desses grupos diversos provoca mudanças no repertório linguístico, resultando em uma fala marcada por múltiplas influências. Assim, a análise não se limita às palavras e expressões, mas busca entender como as trajetórias culturais dos migrantes se refletem na linguagem da comunidade, enriquecendo ainda mais a diversidade semântico-lexical da região.

2. A Sociolinguística

No mundo, existem aproximadamente 6.912 línguas faladas em cerca de 193 países, o que representa uma média de 35 línguas por país. Essa grande diversidade linguística favorece a interação constante entre diferentes idiomas, seja por meio de indivíduos bilíngues ou no processo de aquisição de novas línguas. Nesse contexto, surgiram os primeiros temas de pesquisa da Sociolinguística, conforme explica Calvet (2002), que se interessa por estudar as interações entre linguagem e sociedade.

O termo "Sociolinguística" surgiu na década de 1960 como uma subárea da Linguística, ganhando destaque após a apresentação do estudo "*Sociolinguistics*" em um congresso na Universidade da Califórnia, em Los Angeles (UCLA), organizado por *William Bright*. Esse evento contou com a participação de estudiosos renomados, como *John Gumperz, Einar Haugen, William Labov, Dell Hymes, John Fisher* e *José Pedro Rona*, cujas contribuições foram essenciais para o entendimento da linguagem enquanto fenômeno social.

A Sociolinguística, também chamada de Teoria da Variação e Mudança Linguística, contrapõe-se a teorias anteriores, como o estruturalismo e o gerativismo, que viam a língua como um sistema homogêneo (Marques 2018). Ao contrário dessas abordagens, a Sociolinguística enfoca os fatores sociais que moldam a língua, tratando-a de maneira heterogênea e dinâmica. Nesse sentido, Sene e Sandes (2020) afirmam que a variação é uma característica intrínseca a todas as línguas naturais, compondo sua estrutura fundamental.

Além disso, William Labov (1972), um dos pioneiros da área, demonstrou que, embora as línguas sejam naturalmente heterogêneas, elas seguem regras que organizam essa variação. Labov, considerado o "pai" da Teoria da Variação e Mudança Linguística, defende que a língua, embora variável, pode ser sistematizada. Cabe, portanto, aos sociolinguistas investigar os fatores internos e externos que influenciam essa variação (Labov 2008).

Weinreich, Labov & Herzog (2006) identificam cinco questões centrais na análise da variação linguística: os fatores sociais e linguísticos que a condicionam, a transmissão

intergeracional da língua, sua integração à estrutura social, as atitudes linguísticas e o processo de mudança. Nesse sentido, a variação é vista como o princípio organizador da mudança linguística, que ocorre de maneira estruturada nas comunidades.

Em complemento, Faraco (2008) por sua vez, observa que a sociedade é composta por comunidades com histórias e culturas próprias, o que gera formas de falar distintas. Desse modo, a língua é naturalmente heterogênea, com variações constantes. Assim, a Sociolinguística reconhece a variação como um fenômeno universal que se manifesta em todos os níveis da língua: léxico, sintaxe, fonologia e pragmática, sendo influenciada por fatores geográficos e sociais, como destacam Sene e Sandes (2020).

Por fim, estudos como o "Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia: a Dialetologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal" (Araujo 2023) desempenham um papel fundamental, já que documentam as variações linguísticas de uma região e evidenciam a riqueza cultural e linguística da comunidade, confirmando a relevância da Sociolinguística para a compreensão dos fenômenos de variação e mudança linguística.

3. A Geolinguística e a Dialetologia

A Geolinguística é um método que faz parte Dialetologia que analisa as variações linguísticas em diferentes territórios, com foco na dimensão diatópica (geográfica) (Romano 2014). A Dialetologia descreve como a língua se diversifica por fatores geográficos, sociais e cronológicos (Margotti 2002). O conceito de dialeto surgiu na Grécia Antiga, onde os gregos distinguiram as variantes de sua língua, mas, no século IV, adotaram uma língua comum baseada no dialeto ático para facilitar a comunicação (Brandão 1991). O estudo dos dialetos iniciou-se no final do século XIX, motivado pelo interesse em documentar as variações regionais (Marques 2018).

Além disso, a Geolinguística evoluiu em três fases, conforme Thun (2002): a Geolinguística diatópica/areal, que foca nas variações geográficas; a Geolinguística Pluridimensional e Relacional, que envolve fatores sociais e culturais; e a Geolinguística das redes de comunicação, que analisa as interações linguísticas. O trabalho pioneiro de *Georg Wenker*, em 1876, influenciou diretamente a criação do *Atlas Linguistique de France* (ALF) por *Jules Gilliéron*. Porém, Gilliéron adotou o método da "foto instantânea", limitando a coleta de dados a um único falante por localidade. Segundo Thun (2009), essa abordagem restringiu a representatividade das variações linguísticas, pois não capturou a diversidade de fala dos diferentes grupos sociais.

Assim, a Geolinguística Moderna surgiu como resposta a essas limitações, expandindo a visão tradicional. Thun (2000a) explica que, ao contrário do método monodimensional de Gilliéron, a abordagem pluridimensional e relacional considera não apenas as variáveis geográficas, mas também as influências sociais e as interações

entre falantes e entrevistadores, permitindo uma compreensão mais ampla dos estilos de fala e das variações linguísticas no contexto social e cultural.

Somado a isso, a Sociolinguística, com a teoria de Labov (2008), incorporou fatores sociais, como classe, idade e gênero, na análise das variações linguísticas, ampliando a compreensão das dinâmicas linguísticas e desafiando os limites dos estudos

geolinguísticos tradicionais. A Geolinguística Moderna busca melhorar a qualidade dos dados, integrando a dimensão diatópica (horizontalidade) com as dimensões extralinguísticas (verticalidade), como afirma Thun (2000a). Essa abordagem visa capturar as grandes estruturas formadas por fatos individuais, considerando também fatores sociais e culturais.

A Dialetologia Moderna, portanto, surge como uma crítica à Dialetologia Tradicional, que, segundo Thun, se encontra em crise, com Radtke e Thun (1996) descrevendo-a como um "cemitério geolinguístico" devido às suas limitações. A chegada da Sociolinguística e a teoria dimensional de Labov transformaram a pesquisa geolinguística, interrompendo a produção de grandes atlas linguísticos típicos da Geolinguística Tradicional. A principal diferença entre os métodos tradicional e moderno é que a abordagem monodimensional oferece apenas uma "foto instantânea" do fenômeno linguístico, enquanto a abordagem moderna considera também as interações sociais e as variações de estilo de fala.

Esse novo paradigma foi influenciado pelos trabalhos pioneiros de Wenker e Gilliéron, que, ao elaborar o ALF (1902-1910), buscaram ampliar a riqueza de detalhes dos estudos geolinguísticos. No entanto, Gilliéron, ao adotar o método da "foto instantânea sem retoques", limitou a coleta de dados a um único informante por localidade. Para Thun (2009), essa escolha restringiu a percepção das variações linguísticas da região, já que a fala de um único informante não reflete a diversidade linguística local.

Além disso, ao não permitir comentários metalinguísticos dos informantes, Gilliéron impediu que eles compartilhassem a variedade de formas linguísticas que poderiam conhecer, restringindo ainda mais os dados. Isso evidenciou a necessidade de uma análise mais ampla e socialmente contextualizada, como defendido pela Sociolinguística. A teoria de Labov (2008), ao incorporar fatores sociais e culturais, fornece uma compreensão mais rica das variações linguísticas, destacando a importância do contexto e das interações sociais no estudo da linguagem.

Para tanto, apresenta-se na sequência os parâmetros e dimensões adotados para o desenvolvimento dessa pesquisa:

Quadro 1 - Parâmetros e dimensões da Dialetologia Pluridimensional e Relacional

Dimensões	**Parâmetros**
Diatópica	Rede de pontos: zona urbana e zona rural
Diageracional	(GI) Geração de Jovens– 18 a 40 anos
	(GII) Geração de Velhos – acima de 50 anos
Diassexual	Homem – masculino Mulher - feminino
Diastrática	Estratos sociais/escolaridade
	Classe baixa (Cb) – até ensino médio completo
Diarreferencial	Fala objetiva
	Fala metalinguística
Diafásica	Ferramenta dos três passos: perguntar, insistir e sugerir/sugerência.

Fonte: elaborado pelos autores a partir de Altenhofen (2016: 375)

Primeiramente, as quatro fases do eixo cronológico propostas por Thun (2009) abordam diferentes aspectos da variação linguística. A nanocronologia examina o modo de falar contínuo de um indivíduo, considerando variáveis como idade, sexo e estilo. A microcronologia, por sua vez, analisa a fala em momentos específicos, como conversas livres e leituras, com foco na fonética. A mesocronologia investiga mudanças linguísticas dentro de grupos sociais, enquanto a macrocronologia compara a fala entre gerações, utilizando métodos de análise de painel e comparações temporais.

4. A Dialetologia Pluridimensional e Relacional

Por meio da abordagem da Dialetologia Pluridimensional e Relacional de Harald Thun (1998), este artigo embasa-se na seguinte pesquisa de mestrado "Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia: a Dialetologia Pluridimensional e Relacional na Amazônia Legal" (Araujo 2023). O estudo teve como objetivo investigar as variações linguísticas dessa comunidade, destacando traços sociolinguísticos a partir das dimensões diatópicas (regionais/geográficas) e diastráticas (sociais).

Assim, a proposta de Thun introduz a "*nouvelle géolinguistique*", que integra dimensões linguísticas e permite representar dados sobre gênero, idade e escolaridade dos falantes por meio de cartogramas (Cardoso 2012). Nesse contexto, a Dialetologia Pluridimensional e Relacional surge da fusão entre a Dialetologia Areal e a Sociolinguística, até então tratadas separadamente, consolidando-se, com o advento da Geolinguística Moderna, como uma ciência da variação linguística capaz de abarcar diferentes variantes e variáveis utilizadas pelos falantes.

Além de ampliar o campo geolinguístico, Thun (1998, 2000a, 2000b, 2002, 2005, 2009, 2010) evidencia as limitações das abordagens monodimensionais, ressaltando a necessidade de considerar tanto o espaço geográfico quanto as interdependências que originam os fenômenos linguísticos. Essa perspectiva contribui para uma análise mais abrangente, incluindo não apenas a variação diatópica, tradicionalmente explorada pela dialetologia, mas também aspectos como as interações sociais e variáveis extralinguísticas, como o estilo ou a dimensão diafásica.

A inclusão de uma maior diversidade de informantes torna o estudo mais representativo, favorecendo um diálogo produtivo entre o pesquisador e os participantes.

Ademais, os comentários metalinguísticos fornecidos pelos informantes revelam enunciados que conectam o mundo extralinguístico às formas linguísticas observadas, compondo a chamada dimensão diarreferencial (Thun 2010). Dessa forma, a Dialetologia Pluridimensional e Relacional oferece uma abordagem integrada e inovadora para compreender as variações linguísticas em contextos socioculturais específicos.

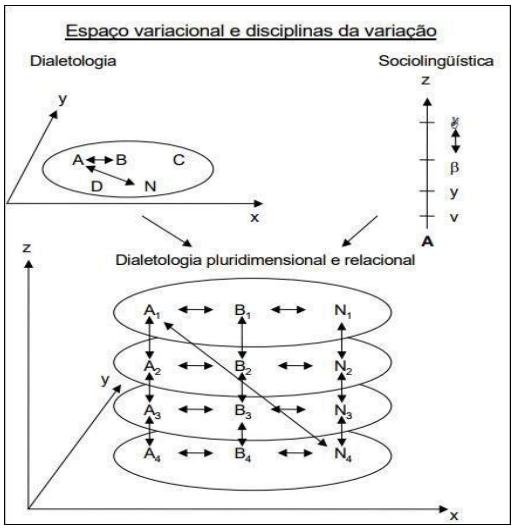
O estudo, inicialmente, abrange variedades *substandard* e linguísticas em contato, analisadas pela dimensão dialingual. Para complementar as respostas espontâneas dos informantes, o entrevistador pode sugerir formas linguísticas, enriquecendo a coleta de dados. Ademais, a análise considera perspectivas temporais, como nanocronologia, microcronologia, mesocronologia e macrocronologia, que são fundamentais para os atlas pluridimensionais. A cartografia e o tratamento dos dados são aprimorados por técnicas como a cronofotografia, comparável à edição cinematográfica, contribuindo para uma

representação mais detalhada (Thun 2009).

Por outro lado, Altenhofen (2016) ressalta que, embora inovador, o método pluridimensional e relacional não invalida os estudos anteriores, que foram cruciais para o desenvolvimento da Dialetologia tradicional e continuam sendo fontes relevantes de dados. Além disso, ele destaca a importância de contrastar variações entre grupos, como jovens e idosos ou homens e mulheres, prática exemplificada no "*Atlas Linguístico Diatópico y Diastrático del Uruguay*" (ADDU 1989).

Já Thun (2017) argumenta que a Dialetologia Pluridimensional e Relacional é fruto da sistematização de conceitos humanistas da linguística, ao mesmo tempo em que preserva ideias pioneiras da Dialetologia, como as de *Abbé Rousselot* (1888) e *Tomás Navarro Tomás* (1966). Nesse sentido, a estrutura variacional proposta por Thun (1998) combina a Dialetologia monodimensional (superfície/areal) com o eixo vertical da Sociolinguística, apresentando-se de forma tridimensional e ampliando as possibilidades de análise e representação da variação linguística.

Figura 1 - A Dialetologia Pluridimensional e Relacional



Fonte: Thun (1998:.705)

Por meio do esquema desenvolvido por Thun (1998), a dimensão diatópica é representada no eixo horizontal e a diastrática/social no eixo vertical, superando a perspectiva monodimensional ao introduzir uma estrutura tridimensional. Essa abordagem integra variações linguísticas em contextos espaciais e sociais, como exemplificado pelo ADDU (1989). Thun (2000) esclarece que a pluridimensionalidade resolve questões antes não abordadas, ao delimitar o alcance de fenômenos linguísticos em uma região, verificando se os falantes compartilham o mesmo nível social, grupo geracional ou estilo de expressão, além de avaliar a coexistência desses fenômenos entre diferentes gerações ou estilos.

Com isso, a ampliação do perfil do informante ajusta a análise ao contexto estudado, tornando a pesquisa mais direcionada e precisa. Thun (1998) destaca que o espaço variacional da Dialetologia Pluridimensional e Relacional supera as limitações da Dialetologia tradicional e da Sociolinguística, analisando fenômenos linguísticos e suas variações de maneira equilibrada. Essa abordagem considera dimensões como diatópica,

diastrática, diafásica (relacionada ao estilo), topoestática (falantes fixos) e topodinâmica (falantes migrantes), promovendo uma visão mais abrangente e inovadora da variação linguística.

Inicialmente, Thun (2010) enfatiza a importância da metodologia dos três passos: "*perguntar, insistir* e *sugerir*"[99], que permite criar mapas representando tanto o uso ativo de formas linguísticas quanto o conhecimento passivo sobre elas, como a aceitação de sugestões e o desconhecimento de variantes (Tavares de Barros 2019). Essa abordagem, que integra funções da memória humana, oferece *insights* sobre os processos de mudança linguística, possibilitando a análise da difusão de novas formas e o desaparecimento de formas anteriores (Araujo 2023).

Ademais, para estudar fenômenos linguísticos, Thun (2010) utiliza ferramentas como questionários objetivos, conversas livres e leituras, combinando-as para obter representações detalhadas dos fenômenos. A técnica dos três passos gera diferentes tipos de mapas, como os de *status*, que mostram uma única forma, ou mapas polifórmicos, que apresentam até quatro formas predominantes. Além disso, a covariação permite observar a diversidade de respostas a uma única questão, enriquecendo a análise com uma gama de dados.

Historicamente, a Dialetologia passou por duas fases distintas: a primeira, com uma abordagem monodimensional, e a segunda, alinhada à Sociolinguística, que busca uma análise mais abrangente da variação linguística. A Sociolinguística é vista como moderna por integrar dimensões sociais nas mudanças linguísticas, e Thun contribuiu significativamente com o princípio do sistema em cruz, que incorpora variáveis como estratos sociais, idade, sexo e gênero — aspectos anteriormente negligenciados pela Geolinguística, que tradicionalmente se concentrava em informantes masculinos (Araujo 2023).

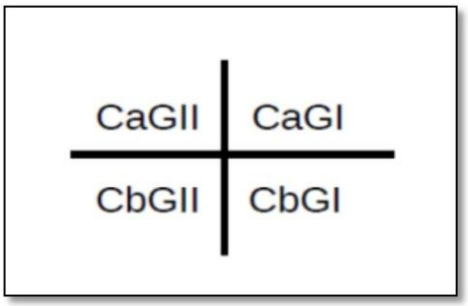
Desse modo, a metodologia de Thun, ao documentar até oito variações de um mesmo fenômeno, integra a cartografia por meio de mapas fenotípicos que aproximam as variações entre grupos sociais. A Geolinguística, ao estudar a língua falada, também permite registrar os primeiros estágios de inovação linguística, embora muitas dessas inovações tenham sido questionadas pela Geolinguística tradicional (Krug & Horst 2022). A Geolinguística atravessou um período de estagnação entre as décadas de 70 e 90, com a interrupção de vários projetos, o que contribuiu para o declínio da área. Durante esse tempo, a Sociolinguística, influenciada pela teoria laboviana, se consolidou, ocupando o espaço antes dedicado à Geolinguística. No entanto, Thun (2000b) não foi o pioneiro ao sugerir a pluridimensionalidade dentro dessa disciplina. Sua metodologia combina a Dialetologia tradicional com a teoria laboviana, permitindo analisar o contraste entre gerações.

A cartografia linguística, representada pelo modelo em cruz, distingue grupos sociais e gerações, sintetizando múltiplas dimensões em um único mapa. Essa abordagem oferece uma visão mais abrangente da variação linguística, destacando uma unidade linguística quando os grupos apresentam o mesmo resultado e sinalizando mudanças em curso quando há diferenças geracionais. Essa simplicidade do modelo, ao limitar a um

[99] Tradução: "*preguntar, insistir y sugerir*" – (Tavares de Barros 2019: 69).

único símbolo por célula, facilita a interpretação dos dados, uma vez que a percepção humana é tridimensional, tornando difícil processar qualquer informação que ultrapasse essa estrutura.

Figura 2 – Sistema em cruz



Fonte: Thun (2010: 509)

A cartografia linguística, embora uma área recente, tem raízes em modelos de mapas mais antigos, desenvolvidos fora do campo da linguística. Exemplos disso são os mapas do período do descobrimento da América, nos quais os locais eram representados por ícones de igrejas, comuns tanto em fundações portuguesas quanto espanholas. Esses ícones, reduzidos a formas abstratas com uma cruz, são um exemplo de simbolização uniformizada, que, como afirmam Krug e Horst (2022: 12), serve de modelo para o tipo de mapa utilizado na cartografia linguística atual. Nesse contexto, Thun (2010) adapta esse conceito ao introduzir o "ponto-símbolo" na linguística, comparando-o a um dicionário, pois concentra diversas informações em um único símbolo. Seguindo o princípio que vai do ponto até a zona, esse símbolo é representado por um círculo que varia entre o ponto cheio e o ponto vazio, conforme ilustrado a seguir.

Figura 3 - *Kiel - Símbol*



Fonte: Krug e Horst (2022: 12)

A proposta de Thun (2010) sugere que as zonas linguísticas são determinadas por símbolos, como exemplificado pelo termo caçula no norte do Uruguai, representado por círculos pretos, e ao sul, na fronteira com o Uruguai, círculos brancos indicam outra zona. Contudo, a Dialetologia Pluridimensional e Relacional, embora gere muitos dados, tem limitações, como o fato de registrar no máximo quatro formas predominantes em um mapa polifórmico. Essa limitação foi superada com a criação de mapas sucessivos, unidos tematicamente, o que garantiu maior legibilidade (Krug & Horst 2022).

Uma vez que, a Dialetologia Pluridimensional e Relacional gerou mapas mais simples e claros, desenvolvidos através de discussões entre especialistas e experimentos que visavam melhorar a cartografia linguística. Thun também utiliza a metáfora dos cavalos para explicar a evolução da cartografia linguística, comparando um atlas linguístico a uma "foto instantânea de um momento da história e da língua" (Krug & Horst 2022: 14), sem retoques. A cronofotografia, que usa fotos sucessivas para capturar movimentos contínuos, foi um marco nesse processo.

Além disso, a metáfora do cavalo é usada para ilustrar a ideia de que a cartografia

linguística deve capturar várias fotos do fenômeno linguístico, em constante evolução. A Geolinguística tradicional, exemplificada pelo *Atlas Linguistique de France* (ALF 1902-1910), mostrava as variações linguísticas sem revelar seu status, como seu uso por diferentes grupos sociais. Para superar essa limitação, Thun propõe capturar várias fotos, definindo previamente dimensões e parâmetros. Ele utiliza diferentes tipos de questionários e a ferramenta dos três passos (perguntar, insistir, sugerir) para capturar o fenômeno linguístico de forma mais detalhada e em diversos contextos.

5. Metodologia

5.1 Tratamento dos dados

Este estudo adota uma metodologia qualitativa fundamentada na obra "Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som" de Martin e Gaskell (2008) para analisar aspectos semântico-lexicais de palavras em diferentes áreas semânticas, considerando sua ocorrência, frequência e variações. Realizado na comunidade linguística de Formoso do Araguaia, Tocantins, o trabalho utiliza a abordagem da Dialetologia Pluridimensional e Relacional, com recursos como o Sistema em Cruz de Thun (2010), as dimensões teóricas da Sociolinguística de Labov (2008) e o Questionário Semântico- Lexical (QSL). Este artigo foca na área semântica "amarelinha", analisando a questão: "*Como se chama a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha e vão pulando com uma perna só?*"

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Mato Grosso e seguiu as Resoluções 466/2012 e 510/2016 da CONEP. Durante a coleta de dados, foram implementadas medidas de segurança contra a COVID-19, como uso de máscaras, álcool em gel e distanciamento social. Assim, este trabalho destaca a relevância de sua metodologia para o estudo da diversidade lexical de Formoso do Araguaia.

5.2 Rede de pontos

A criação do Atlas Semântico-Lexical de Formoso do Araguaia: a Dialetologia Pluridimensional e Relacional (Araujo 2023), inspirado no Atlas Linguístico do Brasil, busca registrar e analisar o léxico da região com base em critérios como relevância histórica, densidade demográfica e distribuição espacial. A pesquisa abrange tanto áreas urbanas quanto rurais, considerando o impacto do crescimento urbano e as mudanças linguísticas resultantes. Destaca-se a Fazenda de Canuanã como ponto chave para investigar diferenças entre os contextos urbano e rural, além de setores socioculturais que incluem bairros antigos, novos e variações ligadas à escolaridade. A inclusão da comunidade rural é fundamental para compreender e comparar o léxico em uso no município.

Quadro 2 - Pontos de Inquérito – variedades e números de habitantes

Área Urbana e Rural	**Ponto**	**Grupos por Variedades**	**Nº de hab.**

Zona Urbana	1	Português Maranhense	13.333
		Português Gaúcho	
		Português Caipira	
Área Rural	2	Fazenda de Canuanã/Fundação Bradesco	1.626

Fonte: Elaboração própria

5.3 Perfil dos informantes

A pesquisa sobre a variação linguística em Formoso do Araguaia, Tocantins, analisa duas gerações de informantes: a Geração I (18 a 40 anos) e a Geração II (50 anos ou mais, residentes na região há mais de 30 anos). Baseada no Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), a investigação abrange quatorze áreas semânticas, seguindo critérios rigorosos para evitar distorções, como a exclusão de participantes da mesma família.

Ao todo, foram entrevistadas 48 pessoas, equilibradas por gênero, idade e escolaridade, incluindo 16 homens e 16 mulheres inicialmente, além de 16 informantes adicionais para o terceiro passo da pesquisa. Esses participantes foram agrupados em quatro variedades do português (maranhense, gaúcho, caipira e ribeirinho), permitindo uma análise ampla e representativa da diversidade linguística local.

5.4 Coleta de dados

A coleta de dados deste estudo linguístico envolveu encontros presenciais gravados, uso de questionários impressos, transcrições das respostas a 202 questões e medidas de biossegurança devido à pandemia de Covid-19. Intermediadores facilitaram o contato com os informantes antes das visitas, e as entrevistas foram realizadas presencialmente ou por plataformas digitais. O corpus do estudo consistiu em variantes semânticas das expressões linguísticas, com o pesquisador aplicando técnicas adequadas e realizando testes prévios para garantir a confiabilidade dos dados.

6. Análises e Resultados

6.1 Descrição e Análise

Os resultados deste estudo foram obtidos por meio da análise do Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) e da aplicação da técnica dos “três passos” de Thun (2010) nas entrevistas. Essa abordagem envolve estimular a memória dos entrevistados para que eles revelem variantes linguísticas não mencionadas inicialmente, ajudando a compreender a evolução da língua ao longo do tempo e entre gerações. Os comentários metalinguísticos dos entrevistados, como associar variantes a regiões geográficas ou gerações passadas, também fornecem insights valiosos sobre as mudanças linguísticas. A técnica dos três passos e a consideração das redes de influências linguísticas, como familiares e vizinhos, são fundamentais para analisar as variações linguísticas, cujos dados são apresentados em mapas.

6.2 Mapa Polifórmico - dois passos

O mapa polifórmico com dois passos "*amarelinha*" documenta as formas lexicais mais representativas nas respostas espontâneas à pergunta 167: "*Como se chama a brincadeira em que as crianças riscam uma figura no chão, formada por quadrados numerados, jogam uma pedrinha (mímica) e vão pulando com uma perna só?*" Dessa forma, o mapa visa ilustrar as diferentes variações linguísticas associadas a essa atividade, destacando as principais formas utilizadas na comunidade.

As variantes linguísticas "*amarelinh*a" e "*macaco*" foram documentadas pelos informantes de quatro grupos de variedades do português: (PM), (PG), (PC) e (PR). Segundo Casteleiro *et al.* (2001), "amarelinha" é definida como um jogo infantil em que as crianças pulam sobre quadrados riscados no chão, sem pisar nos riscos ou na casa onde a pedra é lançada.

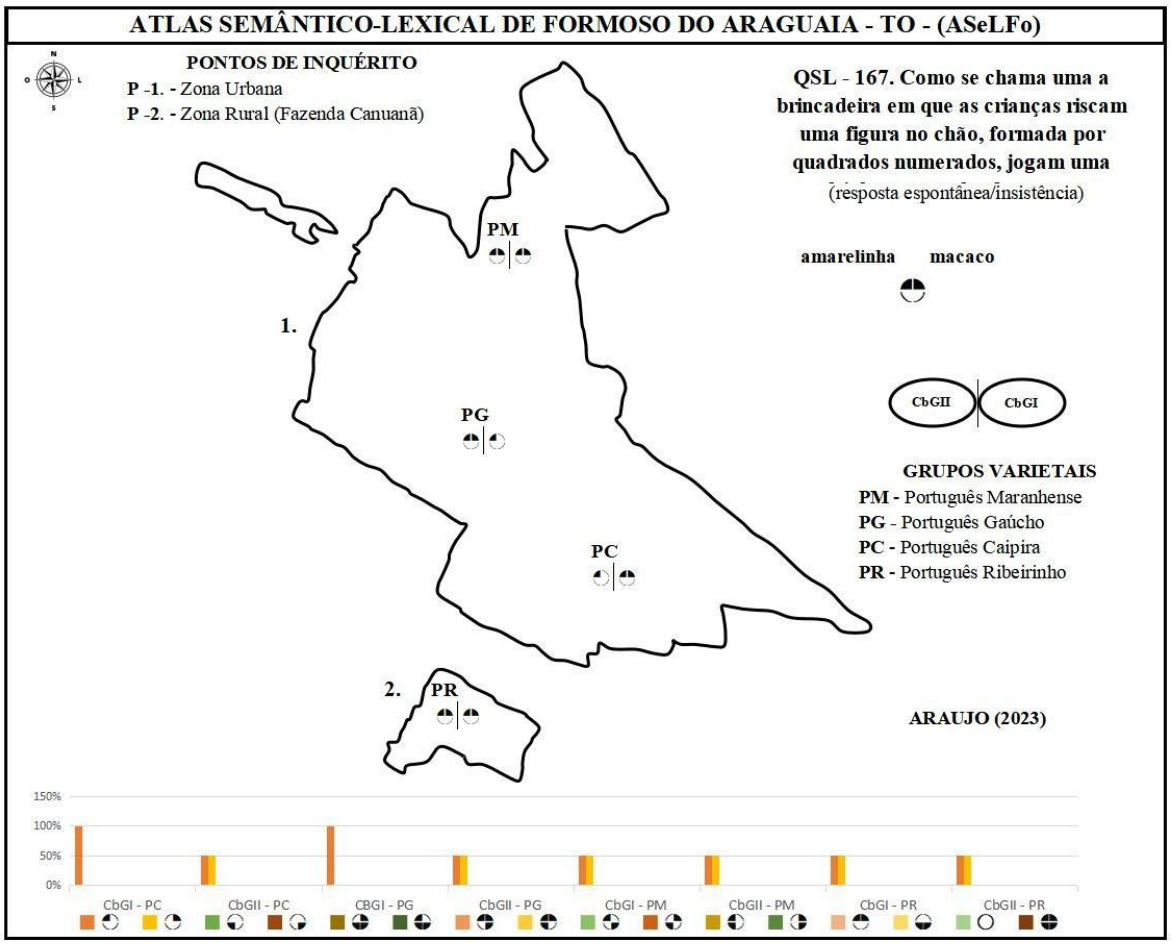


Figura 4 - Mapa polifórmico - *amarelinha*
Araujo (2023: 461)

Nos grupos (PM) e (PR), tanto a geração (CbGII) quanto a geração (CbGI) conhecem as duas variantes, totalizando 100% das variantes cartografadas. No grupo (PG), a geração (CbGII) conhece ambas as formas, enquanto os (CbGI) conhecem apenas "amarelinha", o que corresponde a 50% das variantes. Já no grupo (PC), a geração (CbGII) conhece apenas "*amarelinha*", enquanto a geração (CbGI) conhece ambas as

variantes, representando 100% das formas documentadas. Portanto, o mapa polifórmico "*amarelinha*", gerado a partir da aplicação dos dois passos da metodologia de Thun (2010), ilustra as variações linguísticas observadas nos diferentes grupos.
Nesse contexto, apresenta-se a seguir o mapa polifórmico com os três passos "*perguntar, insistir e sugerir*".

6.3 Mapa Polifórmico - três passos

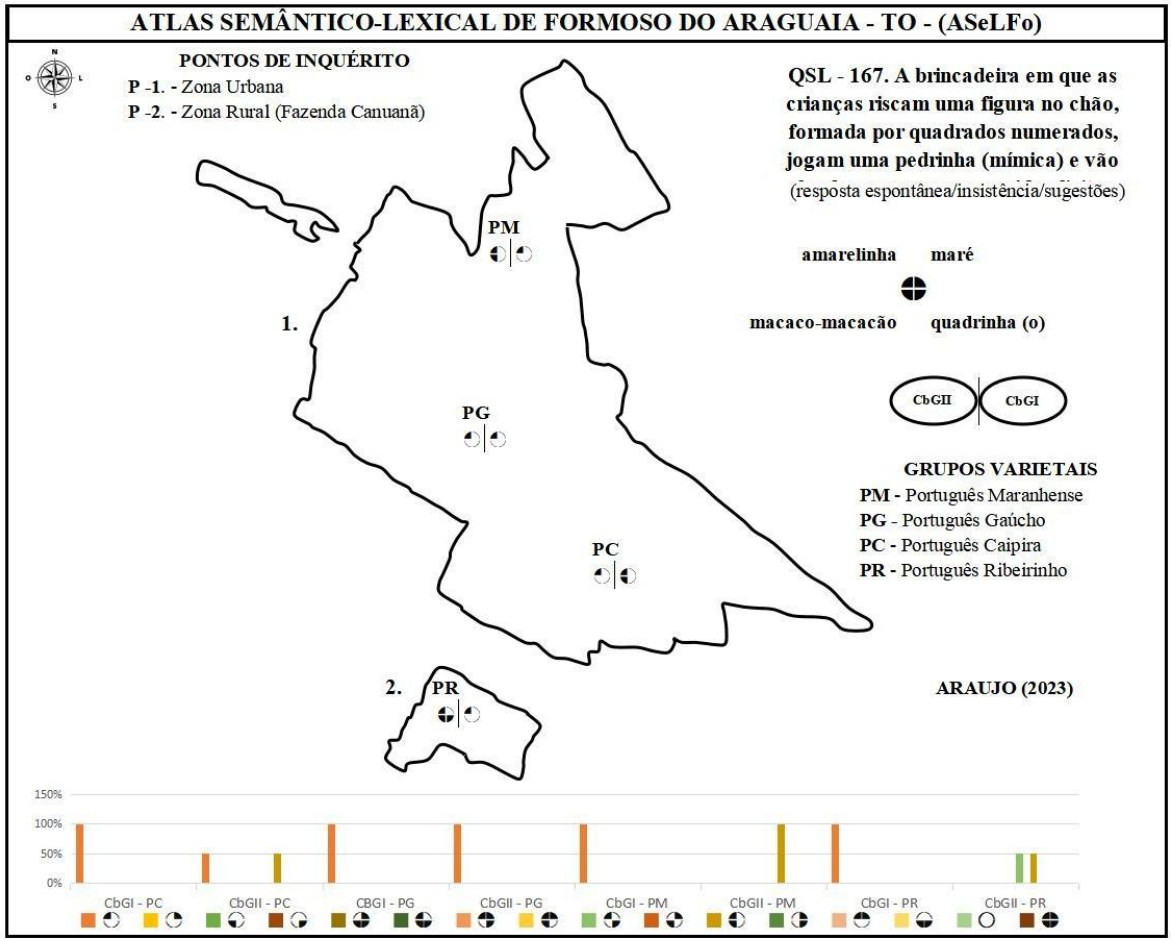


Figura 5 - Mapa polifórmico - Amarelinha - 3º passo Araujo (2023: 462)

As variantes "*amarelinha*", "*macaco/macacão*", "*quadrinha(o)*" e "maré" foram registradas com base nas respostas dos informantes dos quatro grupos varietais. Essas variantes foram selecionadas a partir de outros estudos, como o ALERS (2011), ALIPE (2013), ALITTETO (2018), ASELGO (2013) e ALPR (1994), que documentaram

outras formas, como "*sapata*", "*amarelinho*" e "*jogo da banana*", entre outras. No entanto, apesar da grande quantidade de formas sugeridas, os informantes aceitaram principalmente as variantes mais representativas, que foram registradas no mapa.

Além disso, estudos como o "Dicionário do Brasil Central" (Ortêncio 1983) e o "Dicionário de Folclore Brasileiro" (Cascudo 1988) associam a forma "*macaco*" a brincadeiras como "*maré*" e "*Academia*", e descrevem "*amarelinh*a" como o jogo infantil em que as crianças pulam sobre quadrados riscados no chão. O "Dicionário Tocantinense de Termos e Expressões Afins" (Póvoa 1996) também confirma o uso de "*amarelinha*"

no contexto de brincadeiras locais.

Em relação à distribuição das variantes entre os grupos, no grupo (PM), a geração (CbGII) conhece espontaneamente "*amarelinha*" e "*macaco/macacão*" (66,6% das variantes), enquanto a geração (CbGI) conhece apenas "*amarelinha*" (66,6%). No grupo (PG), ambas as gerações conhecem apenas "*amarelinha*" (33,3%). No grupo (PC), a geração (CbGII) conhece apenas "*amarelinha*" (33,3%), e a geração (CbGI) conhece "*amarelinha*" e "*quadrinha(o)*" (66,6%). Por fim, no grupo (PR), a geração (CbGII) conhece as variantes "*amarelinha*", "*macaco/macacã*o" e "*quadrinha(o*)" (100%), enquanto a geração (CbGI) conhece apenas "amarelinha" (33,3%).

Assim, a seguir, é apresentado o *statu*s da forma com maior frequência de uso entre os informantes entrevistados "*amarelinha*".

6.3 Mapa de *status* da forma

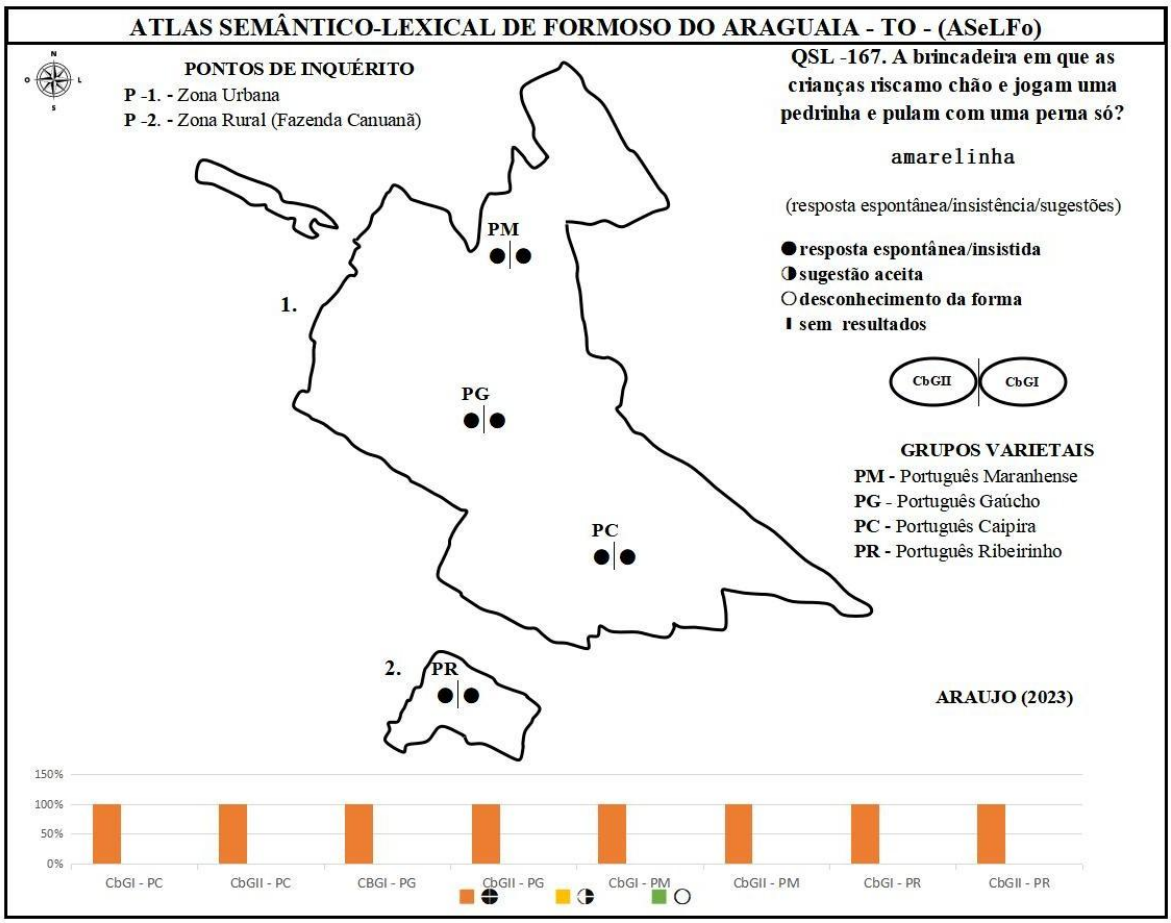


Figura 6 - Mapa lexical - *status* da forma - "amarelinha" Araujo (2023: 464)

A análise destaca que a variante "amarelinha" possui significativa representatividade entre os grupos pesquisados e está consolidada no uso cotidiano da comunidade. Embora não seja a única forma reconhecida, ela se sobressai no repertório linguístico local. Além disso, seu registro em três obras lexicográficas importantes, como Novo Aurélio Século XXI (Ferreira 2004), Dicionário do Brasil Central (Ortêncio 1983) e Dicionário de Folclore Brasileiro (Cascudo 1988), reforça sua validade em contextos

mais amplos, conectando-a tanto a tradições culturais quanto ao patrimônio linguístico brasileiro.

Nesse sentido, os dados sugerem que "amarelinha" pode ser valorizada em políticas educacionais e culturais voltadas à preservação de expressões regionais. Assim, em síntese, a variante se apresenta como um reflexo significativo da diversidade cultural e linguística da comunidade.

7. Conclusão

Em suma, a pesquisa apresentada evidencia a riqueza semântico-lexical associada à brincadeira da amarelinha no município de Formoso do Araguaia, revelando, assim, a importância de um olhar dialetológico pluridimensional e relacional para compreender as nuances linguísticas e culturais em comunidades brasileiras. Por meio da análise de variantes como "*amarelinha*", "*macaco/macacão*" e "*quadrinha(o)*", foi possível identificar como fatores geográficos, sociais e geracionais contribuem, de forma significativa, para a preservação e transformação do repertório linguístico local.

Além disso, os resultados reforçam o papel do contexto sociocultural na formação das identidades linguísticas, demonstrando que a linguagem transcende o âmbito funcional e atua como um elemento simbólico de conexão com a história e as tradições regionais. Dessa maneira, a metodologia adotada, baseada nos três passos de Thun e na integração das dimensões labovianas, destacou-se por sua capacidade de mapear e interpretar variações lexicais de forma abrangente e inovadora.

Portanto, este estudo não só valoriza o patrimônio linguístico e cultural de Formoso do Araguaia, mas também oferece subsídios relevantes para políticas educacionais e culturais que, por sua vez, podem promover a preservação das expressões regionais. Por fim, a continuidade de investigações nesse campo poderá aprofundar ainda mais a compreensão das interações entre linguagem, cultura e sociedade, contribuindo, assim, para uma representação mais inclusiva e diversificada das identidades linguísticas no Brasil.

Referências

Altenhofen, Cléo Vilson. 2016. Interfaces entre dialetologia e história. In Jacyra Andrade Mota & Suzana Alice Marcelino Cardoso (eds.), Documentos 2: *Projeto atlas linguístico do Brasil*, 159-185. Salvador: Quarteto.

Araujo, Karina de Jesus. 2023. *Atlas semântico-lexical de Formoso do Araguaia – Tocantins: a dialetologia pluridimensional e relacional na Amazônia legal.* Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso, Sinop, Mato Grosso.

Brandão, Silva Faria. 1991. *A geografia linguística no Brasil*. São Paulo: Ática.

Calvet, Louis Jean. 2002. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.

Cardoso, Suzana. 2012. Cartografia pluridimensional: avanços na representação geolinguística. *Linguística Brasileira 8(*2).

Cascudo, Luís da Câmara. 1988. *Dicionário do folclore brasileiro*. São Paulo: Editora Itatiaia.

Casteleiro, João Malaca. et al. 2001. *Dicionário da língua portuguesa contemporânea.* Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa; Editorial Verbo.

Faraco, Carlos Alberto. 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 2004. *Novo Aurélio século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. Curitiba: Editora Positivo.

Krug, Marcelo Jacó & Cristiane Horst. 2022. Dialetologia pluridimensional e relacional: entrevista com o professor Dr. Harald Thun. *Working Papers em Linguística.* https://doi.org/10.5007/1984-8420.2022.e78597 (24 novembro 2022).

Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Margotti, Felício. Wessling. 2002. A perspectiva da geolinguística pluridimensional. In *Colóquio Nacional Letras em Diálogo e em Contexto: Rumos e Desafios*, Porto Alegre, Resumos, Porto Alegre: Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Marques, Maria José Basso. 2018. *Atlas semântico-lexical de Colíder-MT*. Dissertação de mestrado, Universidade do Estado de Mato Grosso.

Martin, William Bauer, & George Gaskell. 2008. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Porto Alegre: Artmed.

Ortêncio, Waldomiro Bariani. 1983. *Dicionário do Brasil central*. São Paulo: Editora X.

Póvoa, Luís. 1996. *Dicionário tocantinense de termos e expressões afins*. Palmas: Editora Tocantins.

Romano, Valter Pereira. 2014. Percurso historiográfico e metodológico da Geolinguística. Papéis: *Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens* – UFMS 18(35).135-153. https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/download/3017/2445/ (15 abril 2022).

Sene, Marcus Garcia de & Egisvanda Isys de Almeida Sandes. 2020. Análise de alguns traços fonológicos graduais na escrita sob a perspectiva da sociolinguística educacional. *Revista Entre Línguas* 1.

Thun, Harald. 1998. Nouvelle géolinguistique et représentation cartographique pluridimensionnelle. *Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik* 65(3).

Thun, Harald. 2000a. O português americano fora do Brasil. In Eberhard Gärtner, Christine Hundt & Axel Schönberger (eds.), *Estudos de geolinguística do português americano*, 185-227. Frankfurt am Main: TFM.

Thun, Harald. 2000b. Altes um Neues in der Sprachgeographie. In Wolf Dietrich & Ulrich Hoinkes (eds.), *Romanistica se movet: Festgabe fur Horst Geckeler zu seinem* 65, 69-89. Münster: Nodus-Publ.

Thun, Harald. 2002. Geografia linguistica e reti di comunicazione. In Thomas Krefeld (ed.), *Spazio vissuto e dinâmica linguistica varietà meridional in Italia e in situazione di extraterritorialità*, 25-46. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Thun, Harald. 2005. A dialetologia pluridimensional no rio da Prata. In Ana Maria Stahl Zilles (org.), *Estudos de variação linguística no Brasil e no Cone Sul*, 63-92. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

Thun, Harald. 2009. A geolinguística pluridimensional, a história social e a história das línguas. In Vanderci Aguilera (org.), *Para a história do português brasileiro, volume VII: vozes, veredas, voragens*, 531-558. Londrina: EDUEL.

Thun, Harald. 2010. Pluridimensional cartography. In Alfred Lameli, Roland Kehrein & Stefan Rabanus (eds.), *Language and space: Language mapping: an international handbook of linguistic variation*, 506-523. Berlin & New York: Walter Gruyter GmbH.

Weinreich, Uriel, William Labov & Marvin Herzog. 2006. Empirical foundations for a theory of language change. In Yakov Malkiel & Winfred P. Lehmann (eds.), *Directions for historical linguistics: a symposium,* 95-188. Austin: University of Texas Press.

AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM E O BRINCAR: UMA ABORDAGEM VYGOTSKIANA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LANGUAGE PRACTICES AND PLAY: A VYGOTSKIAN APPROACH TO ENVIRONMENTAL EDUCATION

Milena Maria Nunes de Matos Carmona
PPG Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, PUC-SP, São Paulo, Brasil
coord.milena@gmail.com
ORCID: 0009-0000-7142-6031

Resumo

A metrópole paulista tem sido assolada por eventos extremos, como as intensas chuvas de verão, que expõem a fragilidade ambiental da cidade. A proliferação de resíduos sólidos e a ocupação inadequada de áreas de risco agravam o problema das inundações, evidenciando a urgência de ações mais efetivas para a gestão ambiental urbana. Embora a educação ambiental seja fundamental para a construção de uma sociedade sustentável, as práticas pedagógicas ainda se concentram em abordagens teóricas, limitando o desenvolvimento de atitudes sustentáveis. Este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel do brincar na educação ambiental, com o objetivo de superar essa dicotomia entre teoria e prática. Com base na teoria vygotskiana, que enfatiza a importância do brincar no desenvolvimento humano, este estudo apresenta uma experiência pedagógica inovadora em uma escola pública da periferia de São Paulo. Por meio de atividades lúdicas e vivenciais, os alunos foram estimulados a se relacionar com a natureza e a desenvolver habilidades para cuidar do meio ambiente. O objetivo foi analisar a potencialidade do brincar como ferramenta para promover a educação ambiental em contextos urbanos e contribuir para a discussão sobre o aprendizado experiencial na formação de cidadãos mais conscientes. Os métodos usados envolveram descrição detalhada da experiência pedagógica e análise qualitativa e quantitativa dos dados, com base em observações, entrevistas e registros das atividades. Os resultados preliminares indicam que o brincar pode ser um poderoso instrumento para construir conhecimentos ambientais e promover atitudes proativas em relação à sustentabilidade, favorecendo a internalização de valores e atitudes que transcendem o ambiente escolar.

Palavras-chave: Brincar; educação ambiental; sustentabilidade.

Abstract

The São Paulo metropolis has been plagued by extreme events, such as intense summer rains, which expose the city's environmental fragility. The proliferation of solid waste and the improper occupation of high-risk areas worsen the flooding problem, highlighting the urgency for more effective actions in urban environmental management. Although environmental education is fundamental for building a sustainable society, pedagogical practices still focus on theoretical approaches, limiting the development of sustainable attitudes. This paper proposes a reflection on the role of play in environmental education, aiming to overcome the dichotomy between theory and practice. Based on Vygotsky's theory, which emphasizes the importance of play in human development, this study presents an innovative pedagogical experience in a public school in the outskirts of São Paulo. Through playful and experiential activities, students were encouraged to engage with nature and develop skills to care for the environment. The aim was to analyze the potential of play as a tool for promoting environmental education in urban contexts and contribute to the discussion on experiential learning in the formation of more conscious citizens. The methods used involved a detailed description of the pedagogical experience and qualitative and quantitative data analysis, based on observations, interviews, and activity records. Preliminary

results indicate that play can be a powerful tool for building environmental knowledge and promoting proactive attitudes toward sustainability, fostering the internalization of values and attitudes that transcend the school environment.

Keywords: Play; environmental education; sustainability.

Introdução

O cenário contemporâneo é indiscutivelmente marcado por eventos climáticos extremos, que agravam, cada vez mais, os problemas ambientais e sociais, especialmente em regiões de maior vulnerabilidade social. As chuvas intensas, por exemplo, evidenciam as desigualdades estruturais no Brasil, onde a gestão de políticas públicas frequentemente beneficia grupos privilegiados, compostos majoritariamente por brancos, em detrimento de populações negras que ocupam áreas de risco. Dados da pesquisa Datafolha (Kruse e Prestes 2024), de 29 de junho de 2024, reforçam essa realidade, ao apontar que as enchentes no Rio Grande do Sul, ocorridas no ano passado, afetaram desproporcionalmente as populações mais pobres, negras e com menor escolaridade. Quase metade das famílias com renda de até dois salários mínimos sofreu perdas materiais ou prejuízos econômicos, em contraste com apenas 13% das famílias com renda de cinco a dez salários. Ademais, 52% dos negros nas regiões afetadas relataram perdas, enquanto o índice foi de 40% entre pardos e 26% entre brancos.

De acordo com os estudos de Bullard (1990), esses dados ilustram o fenômeno do racismo ambiental, que expõe os grupos sócio-historicamente subalternizados a situações de extremo descaso. Segundo o autor, as comunidades que residem nas proximidades de depósitos de lixo e instalações industriais são majoritariamente compostas por negros e pessoas de baixa renda, sendo expostos cotidianamente aos mais severos impactos ambientais decorrentes dessas regiões. Esse contexto, que é marcado por uma negligência sistêmica, demanda a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a gravidade dos desafios ambientais e engajar-se em ações que promovam mudanças significativas.

Krenak (2022) reforça a importância da humanidade abandonar a noção de separação entre si e a natureza e reconhecer que todos os seres fazem parte de um único organismo vivo, cuja preservação é essencial para a própria existência. Com base nesses pressupostos, consideramos que uma educação ambiental crítica e emancipatória pode auxiliar no processo de transformação da realidade ao possibilitar que os sujeitos desenvolvam uma consciência crítica sobre as questões socioambientais e adotem posturas agentivas e colaborativas que lhes permitam propor e implementar ações concretas para enfrentar os desafios globais. Esse modelo de educação não se limita apenas à reflexão sobre os impactos das desigualdades e da degradação ambiental, mas mobiliza coletivos para lutar em prol da justiça social e da sustentabilidade.

Neste estudo, investigamos o potencial do conceito do brincar vygotskiano como ferramenta para a promoção de uma educação ambiental crítica e engajada. Para isso, analisamos uma ação que foi desenvolvida por educadores e estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo, em 2023, a partir da apresentação de uma *performance* que foi apresentada em um evento acadêmico em 2024. Além desta introdução, faremos

uma breve descrição do contexto, que contempla o Projeto Brincadas e a escola participante. Na sequência, apresentaremos as bases teórico-metodológicas que sustentam nossas análises, destacando os conceitos do brincar (Vygotsky 1991), de *performances* (Holzman 2009) e do Multiletramento Engajado (Liberali 2022). Em seguida, discutiremos os encaminhamentos da *performance* apresentada pelo grupo, focalizando as ações referentes à educação ambiental. Por fim, discutiremos os resultados preliminares a partir da compreensão de que o brincar pode ser um instrumento potente tanto para a construção de conhecimentos ambientais, quanto para a promoção de atitudes proativas em relação à sustentabilidade.

O Contexto Escolar e as Ações do Projeto Brincadas na transformação social

As análises deste estudo são baseadas nos resultados de uma *performance* realizada por educadores e estudantes de uma escola pública localizada na periferia de São Paulo. Essa apresentação ocorreu em um evento acadêmico no dia 15 de junho de 2024, entre 9h e 14h, nas dependências da PUC-SP. A escola em questão integrou as atividades do Projeto Brincadas em 2023, um projeto de extensão coordenado por pesquisadores do Grupo Linguagem em Atividades no Contexto Escolar (GP LACE), vinculado à mesma instituição. O Projeto Brincadas tem como objetivo promover pesquisas engajadas que contribuam para a transformação de realidades escolares marcadas por situações de vulnerabilidade, oferecendo suporte para enfrentar desafios sociais e educacionais por meio de ações críticas e colaborativas.

As escolas participantes do Projeto Brincadas, em colaboração com os pesquisadores do GP LACE, engajam-se em diversas atividades planejadas intencionalmente para promover a emancipação dos sujeitos diante das injustiças que enfrentam em seus contextos. Essas atividades são orientadas metodologicamente pela Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães 2018), caracterizada como uma pesquisa de intervenção que visa transformar realidades sociais, e teoricamente fundamentadas no Multiletramento Engajado (Liberali 2022). As bases desse conceito derivam da Pedagogia do Oprimido (Freire 1987) e da Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group 2000), possibilitando que os participantes tenham uma compreensão crítica acerca das desigualdades sociais. Esse embasamento teórico-metodológico permite que os sujeitos analisem, de maneira crítico-colaborativa, os aspectos socioeconômicos e políticos que moldam suas realidades, levando-os a adotarem uma postura engajada na luta por seus direitos.

Nesse contexto, educadores e estudantes das escolas participantes, são organizados em Coletivos de Investigação e Ação, doravante COLINA, e reúnem-se mensalmente na PUC-SP para discutir, refletir e planejar ações transformadoras de maneira crítico-colaborativa (Magalhães 2018). A escola cuja ação será analisada neste estudo enfrentava, em 2023, graves problemas relacionados à falta de acesso à água e às precárias condições de saneamento básico. As ações implementadas por essa COLINA foram apresentadas no evento acadêmico intitulado *Potências e Resistências*.

O evento mencionado reuniu as escolas participantes do Projeto Brincadas em 2023 com o propósito de compartilhar experiências e práticas desenvolvidas junto às pesquisas do GP LACE. O objetivo era refletir sobre as dificuldades enfrentadas em cada contexto escolar e explorar a criação de possíveis inéditos-viáveis (Freire 1987) para a transformação social. As ações promovidas e os resultados obtidos por essa COLINA serão aprofundados na seção que aborda a metodologia empregada neste estudo.

Bases teórico-metodológicas

A educação ambiental é amplamente reconhecida como fundamental para fomentar uma sociedade mais consciente e comprometida com a sustentabilidade. No entanto, muitas vezes, as práticas pedagógicas permanecem limitadas a abordagens teóricas, o que dificulta a incorporação efetiva de atitudes e comportamentos sustentáveis no cotidiano. Nesse contexto, é indispensável que essas práticas se articulem a saberes outros, considerando, sobretudo, as especificidades de cada realidade.

Este estudo fundamenta-se no conceito de brincar vygotskiano (Vygotsky 1988), que valoriza a aprendizagem mediada pela interação e criatividade, em *performances*, que possibilitam a construção de significados críticos e engajados (Holzman 2009) e no Multiletramento Engajado (Liberali 2022), que integra diferentes formas de linguagem e expressão como ferramentas para análise crítica e transformação social. Essas perspectivas teóricas proporcionam aos indivíduos a oportunidade de compreender e questionar as estruturas que condicionam suas experiências, promovendo, assim, caminhos coletivos para ações concretas e emancipadoras.

O Brincar como ferramenta para a Educação Ambiental Crítica

Com base na perspectiva vygotskiana (Vygotsky 1991), que valoriza o brincar como um elemento central no desenvolvimento humano, este trabalho propõe uma reflexão sobre o papel do brincar na educação ambiental, com o objetivo de superar a dicotomia entre teoria e prática. Por meio de uma experiência pedagógica implementada em uma escola pública da periferia de São Paulo, busca-se demonstrar como as atividades pautadas no conceito de brincar (Vygotsky 1991) podem transformar a relação dos alunos com a natureza e promover a internalização de valores sustentáveis.

O conceito de brincar, conforme proposto por Vygotsky (1991), destaca a imaginação como um elemento central na formação dos sujeitos. No ato de brincar, as crianças utilizam sua capacidade imaginativa para criar situações fictícias que transcendem as limitações do ambiente imediato, atribuindo novos significados a objetos e situações do cotidiano. Esse processo, como explica o referido autor, não é apenas uma atividade lúdica, mas um espaço de experimentação, onde a imaginação se desenvolve como forma de ação, promovendo uma consciência baseada em ideias e não somente em estímulos concretos.

Essa dinâmica, ao estimular a dissociação entre significados e objetos reais, contribui significativamente para o desenvolvimento do pensamento abstrato e da criatividade. Como destaca Vygotsky (1991), as crianças precisam de objetos concretos para atuar como pivôs nesse processo, mas, com o avanço de suas funções psicológicas superiores, tornam-se capazes de operar com ideias de maneira mais autônoma e abstrata. O brincar, nesse sentido, se torna um instrumento potente para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, habilidades essenciais para que os sujeitos se tornem agentes reflexivos e críticos de suas próprias realidades. Ao experimentar um mundo ilusório no brincar, a criança não apenas explora possibilidades, mas também elabora significados que a ajudam a interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

No âmbito do Projeto Brincadas, o brincar é incorporado como uma ferramenta essencial para estimular a imaginação e a criatividade dos participantes, permitindo-lhes visualizar melhores condições de sobrevivência em seus contextos marcados por vulnerabilidades. As atividades planejadas à luz desse conceito promovem a criação de situações fictícias que transcendem os desafios concretos enfrentados pelos sujeitos, oferecendo-lhes a oportunidade de reinterpretar suas realidades e conceber novos significados para os problemas que vivenciam.

Em linhas gerais, essa abordagem não apenas desenvolve funções psicológicas superiores, como o pensamento crítico e a criatividade, mas também mobiliza os participantes para criarem estratégias concretas de transformação de suas realidades. Assim, ao associar o brincar a um processo crítico-colaborativo, o Projeto Brincadas se configura como um espaço em que a imaginação se transforma em um instrumento para a construção de ações engajadas, que visam enfrentar as desigualdades e promover condições mais justas e sustentáveis nos contextos escolares e comunitários.

Este trabalho destaca o papel do brincar, fundamentado na perspectiva vygotskyana, como um modo de superar a dicotomia entre teoria e prática na educação ambiental. Ao promover a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico, o conceito de brincar (Vygotsky 1991) permite que os sujeitos vivenciem situações fictícias que reconfiguram as limitações do cotidiano e os desafiam a interpretar, questionar e transformar suas realidades. No contexto da educação ambiental, essas atividades não apenas integram os conteúdos teóricos ao cotidiano dos participantes, mas também oferecem caminhos para a construção de ações práticas, voltadas à superação dos desafios socioambientais.

Performances como forma de brincar e desenvolvimento humano

Entre os diferentes modos de brincar propostos por Vygotsky (1991), a *performance* emerge como uma prática significativa para o desenvolvimento humano. Entendida como uma atividade que integra a imaginação e a ação, a *performance* permite aos sujeitos explorarem novas formas de ser, agir e interagir com o mundo ao seu redor. Nesse sentido, o brincar performático amplia as possibilidades de aprendizado ao engajar os indivíduos em processos criativos e colaborativos, que promovem a construção de significados e a internalização de conhecimentos de maneira dinâmica e reflexiva.

Na perspectiva vygotskiana, a *performance* é compreendida como um movimento que possibilita transformar as práticas pedagógicas em espaços de experimentação e construção identitária. Com base nos estudos de Newman e Holzman (2009), essa forma de brincar pode ser vista como um recurso para integrar conteúdos curriculares e favorecer o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos sujeitos. Holzman (2018), em seu artigo *"Research-Activism as Tool-and-Result"*, enfatiza que o brincar e a *performance* não são práticas restritas à infância. Para a autora, "performar" é um processo intrínseco ao desenvolvimento humano, no qual os sujeitos, ao serem quem ainda não são, criam quem estão se tornando.

É nesse sentido que as atividades do Projeto Brincadas incorporam o brincar performático como uma ferramenta central na promoção da criatividade e na reflexão crítica dos participantes. Durante os encontros, pesquisadores, educadores e estudantes são constantemente incentivados a criar *performances* que dialoguem com suas realidades sociais, reinterpretando os desafios que enfrentam em seus contextos escolares e comunitários.

Por meio de dramatizações, criação de *scripts* e encenações sem roteiro fixo, os participantes têm a oportunidade de explorar diferentes papeis sociais e imaginar possibilidades inéditas para superar os problemas que vivenciam, como é o caso da escola que será analisada neste trabalho, que criou uma *performance* para apresentar aos visitantes de um evento acadêmico os problemas referentes à escassez de água e às precárias condições de saneamento básico enfrentados em 2023.

Como defendem Newman e Holzman (2009: 119), fundamentados em Vygotsky (1991), "criar uma situação imaginária, seja qual for seu conteúdo, é atividade revolucionária". Tomando como base o caráter engajado do Projeto Brincadas, que visa à emancipação dos sujeitos para que possam transformar suas realidades, vemos que as *performances* não apenas possibilitam a construção de um espaço coletivo de diálogo e experimentação, mas também promovem a integração de conteúdos pedagógicos, ao vincular as experiências performáticas a temas curriculares e questões sociais relevantes.

À luz desse conceito, entendemos que as atividades desenvolvidas no Projeto Brincadas extrapolam o caráter lúdico do brincar e da encenação, visto que os participantes passam a explorar diferentes papeis sociais a fim de buscarem soluções para os desafios que enfrentam em seus cenários. Assim, ao integrar teoria e prática, o brincar performático contribui para o desenvolvimento humano e a transformação de contextos vulneráveis.

O potencial do Multiletramento Engajado nas comunidades escolares

O Multiletramento Engajado, inspirado na Pedagogia dos Multiletramentos (New London Group 2000) e no pensamento de Freire (1987), busca expandir as formas de sentir, pensar e agir, com foco em transformar contextos sociais por meio de práticas politizadas. Estruturado em três momentos, sendo imersão na realidade, construção crítica de generalizações e produção de mudança social, Liberali (2022) propõe o

Multiletramento Engajado como uma abordagem integrada entre a vida real e os conteúdos escolares.

A imersão convida os participantes a experienciar situações que os sensibilizem, frequentemente utilizando atividades como o brincar de Vygotsky (1991), que inclui a representação de papeis para conectar experiências reais e pedagógicas. A construção crítica das generalizações amplia a instrução e incentiva a reflexão crítica sobre os posicionamentos históricos e valores que sustentam as desigualdades. Esse processo permite que os estudantes questionem e sistematizem saberes, preparando-os para a produção de mudança social, onde ações concretas e factíveis são planejadas para superar as situações-limite e criar inédito-viáveis. Fundamentada em Freire (1987), Liberali (2022) destaca que essa abordagem promove uma conscientização crítica que possibilita aos sujeitos não apenas identificar as estruturas que perpetuam a opressão, mas também agir intencionalmente para transformá-las, reinventando seus contextos sociais e educacionais com criatividade e autonomia.

Durante os encontros do Projeto Brincadas, educadores e estudantes fazem uma imersão na realidade ao se engajarem em ações que dialogam diretamente com as dificuldades que estão enfrentando em suas comunidades. A construção crítica de generalizações ocorre por meio de discussões e pesquisas orientadas, que permitem aos estudantes compreenderem as causas estruturais das desigualdades ambientais e formularem propostas de solução. Por fim, na etapa de produção de mudança social, os participantes organizam ações concretas que visam não apenas transformar suas escolas, mas também conscientizar a comunidade local sobre a necessidade de adotarem uma postura crítica e engajada frente às injustiças sociais.

Assim, as atividades do Projeto Brincadas são estrategicamente orientadas para não apenas promover uma reflexão crítica dos participantes sobre suas realidades, mas também para empoderá-los como agentes de transformação social. O Multiletramento Engajado (Liberali 2022) possibilita a criação de estratégias educativas inovadoras e colaborativas, que favorecem a implementação de mudanças concretas tanto no ambiente escolar quanto na comunidade em que estão inseridos.

Metodologia

Para a coleta de dados e compreensão dos fenômenos estudados, foi adotada uma abordagem qualitativa, fundamentada na Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (Magalhães 2012) e nos pressupostos teóricos do Multiletramento Engajado (Liberali 2022). O evento acadêmico, realizado na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em 15 de junho de 2024, constituiu-se em um espaço de interação e experimentação, onde uma das escolas participantes do Projeto Brincadas, localizada na periferia de São Paulo, apresentou uma *performance* voltada à reflexão crítica sobre os problemas enfrentados em relação à falta de acesso à água e às condições precárias de saneamento básico.

A atividade foi organizada em três momentos interconectados, de modo a sensibilizar e engajar os visitantes com a problemática apresentada. Inicialmente, o

espaço destinado à performance foi ornamentado com cartazes confeccionados pelos estudantes da escola, destacando a importância do acesso à água como um direito básico para a sobrevivência e a educação. Os visitantes, ao entrarem na sala, eram convidados a observar o material e aguardar o início da apresentação.

Durante a espera, uma das estudantes percorreu a sala com uma bandeja contendo pacotes de bolacha de água e sal, oferecendo-os aos presentes. Essa ação tinha como objetivo gerar um primeiro momento de reflexão: a precariedade e limitações das condições enfrentadas pela escola, simbolizadas pelo alimento seco e escasso. Posteriormente, outro estudante passava com copos descartáveis, perguntando aos visitantes se gostariam de tomar um pouco de água. Aqueles que respondiam afirmativamente eram direcionados a uma mesa com uma torneira instalada sobre uma estrutura que representava uma pia. Entretanto, ao abrir a torneira, não saía água.

Neste momento, os estudantes contextualizaram a experiência vivida na escola, relatando as dificuldades cotidianas causadas pela ausência de água: a impossibilidade de preparar refeições adequadas para os alunos, a falta de higiene básica e o impacto direto dessas condições na aprendizagem e na saúde dos estudantes. A sensação de frustração vivenciada pelos visitantes, ao perceberem a ausência de água mesmo diante da expectativa gerada, foi descrita como semelhante àquela enfrentada pelos alunos e profissionais da escola em situações de carência.

A *performance* foi registrada por meio de anotações em diário de campo e gravações em vídeo, com autorização prévia dos participantes. Posteriormente, esses registros foram analisados à luz do referencial teórico, buscando compreender como a experiência performática contribuiu para sensibilizar os visitantes e promover um debate crítico sobre a problemática apresentada. Essa metodologia permitiu não apenas captar as ações realizadas, mas também interpretar os significados e as interações que emergiram no processo, conectando as vivências locais às práticas pedagógicas propostas pelo Multiletramento Engajado (Liberali 2022).

Resultados e Discussão

Os resultados preliminares indicam que o brincar (Vygotsky 1991) e a *performance* (Holzman 2002) contribuíram significativamente para o desenvolvimento de uma consciência ambiental entre os estudantes dessa escola. Nesse processo, os alunos não se posicionaram de forma passiva diante das injustiças socioambientais que enfrentavam. Pelo contrário, demonstraram engajamento ativo na construção de ações transformadoras, mobilizando reflexões críticas que buscavam não apenas compreender, mas também intervir nas dinâmicas de exclusão e exploração que observavam em seus contextos locais.

Os dados também mostram que a atuação dos estudantes, durante o evento acadêmico, destacou o potencial das práticas pedagógicas integradas ao Multiletramento Engajado (Liberali 2022) para levar os demais participantes a compreenderem a realidade de uma escola pública que, ao estar localizada na periferia de São Paulo, sofre o racismo ambiental por não receber água potável e condições adequadas de saneamento básico. Essa situação reflete a exclusão sistemática enfrentada por comunidades vulnerabilizadas,

em que a ausência de infraestrutura mínima não apenas compromete a saúde e o bem-estar dos estudantes, mas também reforça desigualdades históricas.

Assim, torna-se imprescindível lutar por políticas públicas que priorizem a igualdade de acesso a recursos essenciais, como água e saneamento, bem como outros direitos fundamentais. Tais políticas devem garantir que escolas de todas as regiões, independentemente de sua localização geográfica, sejam contempladas por iniciativas que promovam a justiça ambiental e social, possibilitando que práticas pedagógicas como as desenvolvidas pelo Projeto Brincadas sejam efetivamente fortalecidas e ampliadas.

Conclusões

As análises apresentadas evidenciam o papel central do brincar (Vygotsky 1991) e da *performance* (Holzman, 2009) no desenvolvimento de práticas educativas emancipatórias, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades socioambientais. O conceito do brincar, fundamentado na teoria de Vygotsky (1991), se revela como um instrumento potente para promover a criatividade, a imaginação e o pensamento crítico, permitindo que os sujeitos transcendam suas condições concretas e criem possibilidades inéditas para enfrentar os desafios que vivenciam.

Neste trabalho, compreendemos que o brincar (Vygotsky 1991) deixa de ser apenas uma atividade lúdica para se transformar em um espaço de construção identitária e experimentação, no qual os participantes podem reinterpretar suas realidades e propor soluções concretas para os problemas enfrentados. Essa abordagem, ao integrar teoria e

prática, fomenta a emancipação dos sujeitos ao possibilitar a transformação de seus contextos por meio de ações colaborativas e inovadoras.

Além disso, o Multiletramento Engajado (Liberali 2022) foi essencial para abordar as questões socioambientais de forma crítica e engajada. Ao articular diferentes modos de produzir significado, essa abordagem possibilitou que educadores e estudantes compreendessem criticamente as desigualdades que estão arraigadas em seus contextos e se tornassem agentes capazes de transformar suas realidades, visto que questionaram as causas dos problemas enfrentados com a falta de água e saneamento básico adequado e utilizaram o evento acadêmico para denunciar as condições precárias de sua comunidade escolar.

Referências

Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.

Holzman, Lois. 2009. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge.

Holzman, Lois. 2018. Research-activism as tool-and-result. https://eastsideinstitute.org/research-activism-as-tool-and-result/ (10 dez. 2024).

Krenak, Ailton. 2022. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras.

Kruse, Tulio; Prestes, Felipe. 2024. Enchentes do RS atingiram proporção maior de pobres, negros e menos escolarizados. *Folha de São Paulo*. São Paulo. https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2024/06/enchentes-do-rs-atingiram-proporcao-maior-de-pobres-negros-e-menos-escolarizados.shtml (20 dez. 2024).

Liberali, Fernanda C. 2022. Multiletramento engajado para a prática do bem viver. *Linguagem em (Dis)curso* 22(1). 125–145. Tubarão, SC. https://www.scielo.br/j/ld/a/KmYMbTKgh4MLvKvqMBMCQRk (20 mar. 2024).
New London Group. 2000. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. In Bill Cope & Mary Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, 9–32. London: Routledge.
Vygotsky, Lev S. 1991. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

AS REDES SOCIAIS, AS NOTÍCIAS FALSAS E OS EFEITOS DISCURSIVOS: IMPLICAÇÕES PARA A DEMOCRACIA

SOCIAL MEDIA, FAKE NEWS AND DISCURSIVE EFFECTS: IMPLICATIONS FOR DEMOCRACY

Márcia Aparecida Amador Mascia
PPG Educação, Universidade São Francisco, Itatiba. Brasil.
marciaaam@uol.com.br
ORCID: 0000-0001-5305-7332

Resumo
O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é uma avaliação global organizada pela OCDE para medir as habilidades de alunos de 15 anos em leitura, matemática e ciências. Seu foco vai além do conteúdo disciplinar, analisando como os estudantes aplicam o conhecimento em situações cotidianas. No entanto, há críticas ao PISA como um dispositivo de controle e padronização, enquanto outros o veem como um indicador da qualidade educacional. Este artigo explora a relação entre os resultados quantitativos e qualitativos do PISA, destacando como a ênfase nos rankings obscurece aspectos mais profundos da educação. Utilizando a análise discursiva de Foucault, a pesquisa investiga o impacto das fake news na educação e como a escola pode preparar os alunos para lidar com desinformação. O relatório *PISA in Focus* de 2021 aponta que estudantes de contextos socioeconômicos mais favorecidos têm mais habilidades para identificar informações falsas. No Brasil, a média dos alunos ficou abaixo da OCDE, indicando falhas na formação crítica. A análise sugere que a propagação de fake news contribui para a polarização política e a crise democrática, destacando a necessidade de uma educação que desenvolva a leitura crítica e a compreensão do discurso. A pesquisa defende que o ensino deve capacitar os alunos a questionarem e interpretarem informações, promovendo uma cidadania ativa. Sem essa abordagem, a educação pode reforçar desigualdades e perpetuar a alienação social.

Palavras-chave: redes sociais; notícias falsas; discurso; educação; democracia.

Abstract
The Programme for International Student Assessment (PISA) is a global evaluation organized by the OECD to measure the skills of 15-year-old students in reading, mathematics, and science. Its focus goes beyond disciplinary content, analyzing how students apply knowledge in everyday situations. However, PISA has been criticized as a tool for control and standardization, while others see it as an indicator of educational quality. This article explores the relationship between the quantitative and qualitative results of PISA, highlighting how the emphasis on rankings obscures deeper aspects of education. Using Foucault's discourse analysis, the research investigates the impact of fake news on education and how schools can prepare students to deal with misinformation. The 2021 *PISA in Focus* report indicates that students from more privileged socioeconomic backgrounds are better equipped to identify false information. In Brazil, the average student performance was below the OECD average, indicating shortcomings in critical education. The analysis suggests that the spread of fake news contributes to political polarization and the democratic crisis, emphasizing the need for an education that fosters critical reading and discourse comprehension. The study argues that teaching should empower students to question and interpret information, promoting active citizenship. Without this approach, education may reinforce inequalities and perpetuate social alienation.

Keywords: social media; fake news; discourse; education; democracy.

1. Introdução

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é um exemplo de estudo internacional de avaliação comparativa do desempenho estudantil que teve suas raízes nos anos 1950, inicialmente liderado pela Associação Internacional para a Avaliação do Aproveitamento Educacional (IEA), focando em áreas como matemática, leitura e ciências. Com a ascensão da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o PISA substitui a centralidade da IEA, continuando o projeto de comparação na educação. Ele visa fornecer um levantamento de dados sobre o conhecimento e as habilidades dos alunos de 15 anos, explorando como eles utilizam o que aprenderam para resolver problemas práticos do dia a dia nas três áreas acima: leitura, matemática e ciências.

O PISA tem como proposta ultrapassar os conteúdos disciplinares, tendo como foco os problemas cotidianos, contudo, muitas pesquisas problematizam essa avaliação como dispositivo de controle (Popkewitz 2020; Mascia 2020), por um lado, e, por outro, há pesquisas que olham para essa prova buscando uma bússola sobre alguns aspectos da educação, de modo a buscar melhorar a qualidade, o que se pretende nesse artigo: para além do quantitativo, encontrar aspectos qualitativos.

Assim, o PISA se diferencia por ir além do conteúdo disciplinar, investigando como os alunos aplicam seu aprendizado em contextos reais. No entanto, como comentado, ele tem sido criticado como um dispositivo de controle e comparações padronizadas que podem reforçar desigualdades, ao mesmo tempo que é visto como um indicador de qualidade educacional e um potencial guia para políticas públicas.

O artigo discute a hipótese de que os resultados do PISA geram tensões entre os resultados quantitativos e qualitativos. Enquanto os resultados quantitativos, como rankings e tabelas, são amplamente difundidos e sensacionalizados, os resultados qualitativos são menos visíveis e menos considerados, mas são cruciais para compreender verdadeiramente o contexto educacional atual no Brasil e no mundo. O foco quantitativo tende a moldar subjetividades dentro de dicotomias como inclusão versus exclusão, uniformidade versus diversidade, e outras, contribuindo para a construção de um sujeito neoliberal, desconsiderando o contexto social.

Levando em conta os resultados do PISA e pensando em entender melhor a situação educacional no Brasil, o artigo propõe uma análise discursiva dos resultados qualitativos do PISA em Focus, especialmente em relação ao contexto de fake news e/ou pós-democracia de modo a explorar o papel da escola em meio à disseminação de notícias falsas ou pós-verdades (Mcintyre 2018), particularmente no domínio político. A análise busca identificar pontos nevrálgicos da educação no Brasil e indicar como esses resultados podem informar políticas públicas para melhorar as questões sociais e educacionais, de modo a pensarmos em construirmos um país mais democrático.

Teoricamente, a análise se baseia nos conceitos foucaultianos de discurso e sujeito, entendendo o discurso como uma forma de controle e poder na sociedade. Parte-se do pressuposto de que a linguagem não é neutra e que os discursos sobre educação e

cidadania carregam consigo significados e poderes que influenciam diretamente o comportamento social e as políticas públicas.

Do ponto de vista metodológico, a análise versa sobre um dos cadernos/relatórios intitulados PISA in Focus publicado e disponível no site da OCDE. Este caderno visa examinar como alunos de 15 anos lidam com notícias falsas e/desinformação. O relatório destaca que a educação é essencial para capacitar os alunos a distinguir entre fato e opinião, identificar informações tendenciosas e detectar conteúdos maliciosos enviados por e-mail, por exemplo.

O artigo apresenta as seguintes partes: depois dessa introdução, será apresentado o referencial teórico, seguido da discussão/análise e das conclusões.

2. O perigo do discurso

Para discutir discurso, traremos a contribuição de Foucault em "A ordem do discurso" (1981), na qual o autor levanta as regras que governam o discurso, focando em sua "construção". Em seu trabalho, Foucault, ao teorizar sobre o discurso, enfatiza as ordens que o delimitam, pois, para o autor, o discurso é resultado de embates entre sujeitos e saberes; assim, verdade, unidade e significado são produzidos no discurso, mas a partir de confrontos:

> Em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos cujo objetivo é afastar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar-se de sua pesada e temível materialidade. (Foucault 1981: 52)

Como se pode inferir do trecho, Foucault lista e caracteriza os procedimentos que promovem a ordem do discurso, sendo a escola, foco de nossa análise, um desses espaços de "controle, seleção, organização e redistribuição".

O autor apresenta os procedimentos em dois tipos, externos e internos, responsáveis pela interdição, segregação e produção da verdade. Tais procedimentos, em última instância, nos fornecem as condições para o discurso, operando como dispositivos que restringem o acesso de todos os sujeitos aos discursos. Assim, "ninguém deve entrar na ordem do discurso se não satisfizer certos requisitos ou se não estiver, desde o início, qualificado para fazê-lo." (Foucault 1981: 62).

O autor conclui seu trabalho denunciando que "qualquer sistema de educação é uma forma política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, junto com os saberes e poderes que eles carregam." (Foucault 1981: 64). Desse modo, Foucault problematiza a prática educacional, apontando-a como um dos grandes procedimentos de sujeição do discurso em nossa sociedade. Talvez essa afirmação responda à pergunta que inicia a sua palestra inaugural: "qual é, então, o perigo no fato de que as pessoas falem e que seu discurso prolifere infinitamente? onde está o perigo nisso?" (Foucault 1981: 52). O autor mostra que o perigo reside nos procedimentos de dominação estabelecidos no ato de nos inscrevermos nesta ordem do discurso, já que "o discurso é o poder a ser conquistado." (Foucault 1981: 53). O discurso, em última análise, funciona como uma relação de poder

e é isso que o torna perigoso.

Por sua vez, o sujeito em Foucault é uma forma, forma-sujeito:

> É uma forma, e essa forma não é primária ou sempre idêntica a si mesma. Você não tem o mesmo tipo de relação consigo mesmo quando se constitui como um sujeito político que vai votar ou fala em uma reunião e quando está buscando satisfazer seus desejos em uma relação sexual. Sem dúvida, existem relações e interferências entre essas diferentes formas do sujeito; mas não estamos lidando com o mesmo sujeito. Em cada caso, joga-se, estabelece-se um tipo diferente de relação consigo mesmo. (Foucault 1997: 290).

Quando perguntado sobre qual era o principal objetivo de seu trabalho, Foucault afirma que: "meu objetivo tem sido criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos são feitos sujeitos." (Foucault 1983: 208). O autor constrói uma história de práticas nas quais o sujeito aparece não como um fundador, mas como um efeito da constituição de três instâncias: saber, poder e práticas de si. Essas instâncias estabelecem jogos de verdade nos quais o ser humano deve se inscrever no campo da verdade ou falsear-se, isto é, transformar-se em um sujeito (Castro 2009).
Tendo discutido os conceitos que fundamentam esta pesquisa, a seção seguinte apresenta a análise.

3. O PISA in Focus e as fake news

Esta análise leva em consideração o contexto recente mundial e do Brasil e que afetou consideravelmente nossas vidas e a Educação: o Covid-19 que ampliou vertiginosamente as interações sociais no ambiente virtual por meio de dispositivos de redes sociais: WhatsApp, Instagram e Facebook, entre outros, seja para fins familiares, de trabalho, estudo, relacionamentos amorosos e compras. Especialmente as novas gerações que nasceram com as tecnologias digitais já em uso em nosso mundo acabaram sendo mais afetadas pelas fake news. Em meio a tudo isso, as fake news se mostram como sendo mais fáceis de enviar ou reenviar, impactando a vida das pessoas que não conseguem identificar o que é fato e o que é opinião.

Dada à ampla repercussão no mundo, o PISA foi escolhido nesta pesquisa para refletir sobre se essa prova testava os estudantes em relação ao uso crítico de mídias digitais, particularmente no que diz respeito às fake news. O PISA avalia jovens de 15 anos, precisamente aqueles que estão na vanguarda do uso de mídias digitais e, consequentemente, mais expostos a fake news, o que é uma causa de preocupação para o seu bem-estar e o futuro da sociedade. O PISA foi lançado em finais dos anos de 1990 com a proposta de ser um dispositivo de avaliação comparada internacional das performances dos estudantes "[…] na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países" (INEP 2016).

Enquanto um documento gerador de conhecimento, o PISA se constituiu como um importante meio de ação da OCDE no campo educativo, oferecendo aos países participantes dados relevantes sobre as competências de seus alunos, e sobre o desempenho de seus sistemas de ensino e, portanto, sobre as políticas educacionais, tendo como objetivo último apontar novas e diferentes ações políticas derivadas dos dados, de

modo a melhorar a qualidade da educação.

Entendendo que as redes sociais criam verdadeiras "sociedades de discurso", dentro das quais fazem circular os enunciados que elas próprias selecionam, organizam, conservam, produzem e redistribuem (Foucault 1981), tematizamos o "PISA em Foco", do PISA-2018.

O conteúdo do "PISA em Foco" aborda reflexões sobre educação pré-escolar, melhoramento de desempenho, disciplina escolar, absenteísmo, questões ambientais, questões atuais, como fake news, abrindo espaço para discussões de relevância na educação, para além dos números e ranqueamentos, geralmente divulgados. Para este texto, selecionamos o relatório PISA in Focus 113, publicado em 2021 sob autoria de Suarez-Alvarez, contendo 8 páginas, na qual é feita uma análise de como os estudantes de 15 anos estão se comportando frente às fake news[100]

O relatório, que se intitula "Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation?", de Suarez-Alvarez (2021) levanta questões essenciais sobre a capacidade dos jovens de 15 anos em distinguir entre fatos e opiniões, uma habilidade cada vez mais crucial na era da informação digital.

Dados do PISA mostram que há uma correlação entre o nível socioeconômico dos alunos e suas habilidades para identificar informações falsas, com alunos de contextos socioeconômicos mais favorecidos apresentando melhores resultados. O PISA 2018 perguntou aos estudantes se durante toda a sua experiência escolar foi ensinado a eles: a) como decidir se podem confiar em informações da Internet, b) como comparar diferentes páginas da web e decidir qual informação é mais relevante para seus trabalhos escolares,

c) como detectar se as informações são subjetivas ou tendenciosas e d) como detectar e- mails contendo golpe ou spam (Suarez-Alvarez 2021: 2. Nossa tradução).

Segundo o relatório:

> uma média de 54% dos alunos nos países da OCDE relataram ter recebido treinamento na escola sobre como reconhecer se a informação é tendenciosa ou não. Alunos de origens socioeconômicas favorecidas em todos os países participantes pontuaram mais alto no índice de conhecimento de estratégias de leitura para avaliar a credibilidade das fontes do que alunos de origens socioeconômicas desfavorecidas. (Suarez-Alvarez 2021: 2. Nossa tradução)

Em relação ao Brasil, o relatório evidencia que a média de todos os estudantes atinge -0,40 tendo como referência a média da OCDE, que é em torno de 0,00. Os mais favorecidos estão próximos de -0,20 e os menos desfavorecidos estão em -0,60. Ou seja, todos os estudantes brasileiros estão abaixo das médias da OCDE, o que mostra uma deficiência de aprendizagem de estratégias de leitura que os permita reconhecer se as fontes são confiáveis ou não em relação às notícias que estão lendo.

A análise revela que a exposição a fake news é exacerbada pelo alto uso de tecnologias digitais entre os jovens, sem a correspondente aprendizagem de habilidades críticas para avaliar a credibilidade das informações. Isso é particularmente preocupante

[100] https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/6ad5395e-en.pdf?expires=1725723035&id=id&accname=guest&checksum=B8BFE8811CB18E9451B115882D0AE3CB

no contexto brasileiro, onde altos níveis de consumo de fake news têm sido observados, especialmente durante eventos políticos críticos como campanhas eleitorais.

Dados do Relatório da Segurança Digital no Brasil (2018), ano da campanha eleitoral para presidente e ano do PISA em análise, nos mostram um aumento de 50,6% de notícias falsas no Brasil, somando um total de 4,4 milhões de detecções – 1,5 milhão a mais que no trimestre anterior. Desse modo, pode-se afirmar que a produção, circulação e consumo de fake News no Brasil é um dos maiores do mundo.

Nesses termos, fica evidente que a falta de preparação dos jovens para lidar com desinformação pode contribuir para fenômenos como a polarização política e a erosão da confiança nas instituições públicas, características de um estado de pós-democracia. O conceito de pós-democracia refere-se a um estado em que as instituições democráticas funcionam formalmente, mas a dinâmica democrática é progressivamente enfraquecida, com uma aproximação entre o poder econômico e político que desafia os limites tradicionais entre interesse público e privado, verdade e mentira (Casara 2017). Em um cenário de pós-democracia, as fake news e as pós-verdades se tornam comuns, minando os processos democráticos e promovendo a desinformação.

Esses dados são importantes para repensarmos a educação: que tipo de cidadão estamos formando? Pessoas que não conseguem distinguir fake news das reais. Estamos falando de uma geração que completou 15 anos em 2018 e que hoje, em 2014, estão com 21 anos. Como Foucault (1981) afirma, o acesso ao discurso é "perigoso" e controlado, organizado e distribuído para que poucos tenham acesso. No caso do Brasil, a falta de estratégias para identificar fake news parece ser parte desse controle, como vimos na eleição de 2018 e na pandemia. Há uma luta discursiva entre ciência e opiniões tendenciosas, e o perdedor é a população.

O PISA 2018 incluiu na avaliação de leitura um item que testava se os alunos conseguiam distinguir entre fatos e opiniões. Comparando os resultados com as respostas ao questionário sobre estratégias para identificar fake news, o PISA in Focus 113 concluiu que os sistemas educacionais com maior proporção de alunos ensinados a detectar informações tendenciosas tinham mais chances de distinguir fato de opinião.

O relatório de Suarez-Alvarez (2021) enfatiza que a capacidade dos jovens de identificar fake news e desinformação é fundamental para a preservação dos valores democráticos. Nesse contexto, é importante discutir o papel do discurso na formação dos cidadãos. Foucault (1981) argumenta que o discurso é uma forma de poder que não apenas reflete a realidade, mas também a constrói. O relatório coloca a educação como um meio de capacitar os jovens a navegar pelas complexidades da informação digital. No entanto, é crucial questionar quais tipos de discursos estão sendo promovidos nas escolas e como esses discursos são reproduzidos e internalizados pelos estudantes. Se a educação é tratada apenas como um conjunto de habilidades técnicas, corremos o risco de negligenciar a dimensão crítica e reflexiva necessária que possam promover o questionamento das fontes de informação e dos poderes que as controlam.

Portanto, os resultados mostram a necessidade de investir em habilidades que capacitem os alunos a distinguirem boas e más informações, para que conheçam os "jogos de verdade" de seu momento social e preservem valores democráticos. Para Foucault (1983), saber e poder estão interligados; se a escola não oferece o conhecimento

necessário para o desenvolvimento da cidadania plena, estamos formando sujeitos alienados e passivos, subjugados a discursos hegemônicos. Isso impacta gravemente países como o Brasil, onde a propagação de fake news levou ao poder um governo neo-fascista e negacionista, causando regressão civilizacional e pobreza intelectual, cultural e educacional.

Nas palavras do PISA in Focus: "preservar os valores democráticos e reforçar a confiança nas instituições públicas depende de cidadãos bem informados" (Suarez-Alvarez 2021: 6). No entanto, o ensino de habilidades para lidar com fake news deve ir além da simples identificação de informações falsas. Deve incluir uma reflexão sobre as estruturas de poder que perpetuam a desinformação. Isso envolve entender quem controla o discurso midiático e como as narrativas são construídas para influenciar a opinião pública. A abordagem discursiva sugere que é necessário um ensino que não só informe, mas que também questione as bases sobre as quais as informações são apresentadas.

4. Conclusões

O relatório de Suarez-Alvarez (2021) sobre a capacidade dos jovens de lidar com fake news e desinformação traz à tona a importância de uma educação que vá além das habilidades técnicas, englobando uma abordagem discursiva que considere as relações de poder subjacentes à disseminação da informação. A partir da análise discursiva, podemos concluir que uma educação voltada para a cidadania crítica e a reflexão sobre os discursos midiáticos é essencial para a formação de cidadãos que possam navegar conscientemente pelo complexo mundo da informação digital.

O desafio, portanto, é integrar essas abordagens críticas nas práticas educacionais e nas políticas públicas, garantindo que os jovens sejam preparados não apenas para distinguir entre fato e opinião, mas para entender e questionar as estruturas de poder que moldam a informação em nossa sociedade. Somente assim poderemos formar cidadãos capazes de preservar e lutar pelos valores democráticos em um mundo cada vez mais influenciado pela desinformação.

Em uma sociedade onde a informação é abundante, mas nem sempre confiável, a habilidade de discernir a credibilidade das fontes é vital. Contudo, essa habilidade é também um reflexo das relações de poder. Como Foucault (1981) sugere, o acesso ao discurso é controlado, organizado e distribuído de maneira que poucos têm verdadeiro acesso ao conhecimento crítico. No contexto educacional, isso implica que o ensino sobre fake news deve incluir uma conscientização sobre as formas de poder que influenciam a disseminação de informações. Isso se alinha, também, com o pensamento de Paulo Freire, que advoga por uma educação que transforma o indivíduo e, por extensão, a sociedade. A educação, segundo Freire, deve capacitar os estudantes não apenas a absorver informações, mas a se tornarem agentes ativos em suas próprias vidas e comunidades.

Portanto, a abordagem educacional deve integrar uma análise crítica dos discursos que os jovens consomem e produzem. Isso inclui discutir como as narrativas são construídas na mídia, quem as controla e a que fins servem. Ensinar os estudantes a

questionar e não aceitar passivamente as informações recebidas é um passo crucial para a construção de uma sociedade mais informada e democrática.

Os achados do relatório têm implicações diretas para as políticas educacionais, especialmente em países como o Brasil, onde a propagação de fake news tem tido impactos significativos na política e na saúde pública. A análise destaca a necessidade de políticas que não apenas promovam habilidades técnicas de leitura, mas que também incentivem uma abordagem crítica à informação.

As políticas educacionais devem, portanto, ser orientadas para o desenvolvimento de currículos que incluam a análise crítica do discurso, permitindo que os estudantes reconheçam as formas como as informações são estruturadas e manipuladas. Isso envolve formar professores para que eles, primeiro, consigam se colocar criticamente frente às informações falsas.

Referências

Casara, Rubens. 2017. *Estado pós-democrático: neo-obscurantismo e gestão dos indesejáveis*. 1ª ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Castro, Edgardo. 2009. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizontes: Autêntica.

DFNDR LAB. 2018. *Relatório da segurança digital no Brasil*: segundo trimestre de 2018. https://www.psafe.com/dfndr-lab/wp- content/uploads/2018/08/Relat%C3%B3rio-daSeguran%C3%A7a-Digital-no-Brasil-2- trimestre-2018.pdf.

Foucault, Michel. 1997. The ethics of the concern of the self as a practice of freedom. In Rabinow, P. (Ed.) *Ethics, Subjectivity and Truth*. (p. 281-301). New York: The New Press.

Foucault, Michel. 1981. The Order of Discourse. In Young, R. (Ed.) *Untying the text: A Post-Structuralist Reader.* (p. 51-79). Routledge & Kegan Paul: Boston.

Foucault, Michel. 1983. The subject and Power. In Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. (Eds.) *Michel Foucault, beyond structuralism and hermeneutics*. (p. 208-226). Chicago: The University of Chicago Press.

Mascia, Márcia Aparecida Amador. 2020. Subject in Education for the Twenty-First Century: A Discursive Analysis of the Impacts of PISA in Brazil. In: Fan, G., Popkewitz, T.S. (eds) *Handbook of Education Policy Studies. School/University, Curriculum, and Assessment*, vol. 2. Springer, Singapore. (p. 275-291) https://doi.org/10.1007/978-981-13-8343-4_15 Mcintyre, Lee. 2018. *Post-truth*. Cambridge, MA: MIT Press.

PISA INEP. 2016. http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa.

Popkewitz, Thomas S. 2020. International Assessments of Student Performance: The Paradoxes of Benchmarks and Empirical Evidence for National Policy. In Fan, G. & Popkewitz, T. S.

(Eds.) *Handbook of Education Policy Studies*. School/University, Curriculum, and Assessment, vol. 2. Singapore: Spring Open. (p. 295-310). doi.org/10.1007/978-981-13- 8343-4_16.

Suarez-Alvarez, Javier. 2021. Are 15-year-olds prepared to deal with fake news and misinformation?. *PISA in Focus, No. 113*, Paris OECD: Publishing. https://doi.org/10.1787/6ad5395e-en. https://www.oecd.org/education/are- 15-year-olds-prepared-to-deal-with-fake-news-and-misinformation-6ad5395e-en.htm#:~:text=PISA%20data%20shows%20that%2015,e.g.%20chats%20online%20versu s%20emails

AS REPERCUSSÕES DO USO DE ESTRATÉGIAS PARA AQUISIÇÃO DA PRIMEIRA OU SEGUNDA LÍNGUA POR ALUNOS SURDOS E OUVINTES DO ENSINO SUPERIOR

THE IMPACT OF STRATEGIES FOR FIRST AND SECOND LANGUAGE ACQUISITION ON DEAF AND HEARING STUDENTS IN HIGHER EDUCATION

Wanilda Maria Alves Cavalcanti
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Brasil
wanildamaria@yahoo.com
ORCID: 0000-0003-2785-5554

Sandra Maria de Lima Alves
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP
sandralima1944@hotmail.com

Resumo
Ao definir o tema dessa pesquisa, procuramos pensar na língua de um ponto de vista dinâmico, multifacetado e em constante transformação. O respeito e o aproveitamento de produções individuais de alunos, como material do grupo de estudantes que participou da pesquisa, foi fundamental para uma visão sociointeracionista da linguagem. Quando se trata de incluir surdos no processo de socialização por meio da linguagem, observa-se que ainda há grande lacuna teórica a ser preenchida nos centros de formação, especialmente quando estamos tratando de uma turma na qual existem surdos e ouvintes. Por isso, é tamanha a necessidade de repensar as estratégias usadas nas aulas de português, para que não se recaia no mero ensino da gramática normativa como via única, a fim de garantir êxito neste particular. Do estudo, estamos recortando esse aspecto, analisado à luz das necessidades de aprendizagem de surdos e de ouvintes. Por esse motivo, o objetivo da pesquisa permitiu a análise das contribuições de aulas de língua portuguesa na construção de textos escritos desses alunos, a partir da qual foi pensada a introdução da linguagem não verbal como estratégia para potencializar a argumentação de alunos surdos e ouvintes, em um curso de extensão ministrado pela pesquisadora para os referidos alunos, de um curso de graduação da área de Letras. Tivemos como teóricos que nos orientaram quanto à noção de linguagem, texto e textualidade de Vygotsky, Batktin, Marcuschi, Antunes, Bentes, Koch, Krashen, entre outros. Para destacar as teorias sobre as linguagens do surdo, visitamos as obras de Fernandes, Karnopp, Quadros, Lacerda, Santos, Caetano, Pereira, Perlin, SkIiar, Souza e Campelo. Finalmente, longe de esgotar as possibilidades de análise das pesquisas sobre as linguagens não verbais, revisamos uma seleção de teorias sobre imagens, textos imagéticos e multimodalidade, dentre as quais destacamos as de Barthes, Berger, Caramella, Santaella, Dionísio e Burk. Quanto à metodologia da pesquisa, adotamos a investigação qualitativa. O *corpus* foi constituído de textos escritos pelos alunos, de observações, de entrevistas bem como de alguns recortes de filmagens em vídeos. Para análise do objeto de estudo, inspiramo-nos na análise de conteúdo de Bardin e Liberali. As estratégias que foram utilizadas contribuíram para que os alunos surdos apresentassem nas suas produções textuais boa desenvoltura no que tange ao gênero escrito. Os alunos ouvintes, também se mostraram com boa capacidade para atender as especificidades do gênero textual trabalhado no referido curso. Foi possível ainda mostrar que os surdos podem escrever textos muito bons, desmistificando, assim, a ideia de que por causa das dificuldades atribuídas a eles, por serem usuários de Libras, não o fariam.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa. Libras. Texto. Bilinguismo. Estratégias.

Introdução

O bilinguismo representa a opção adotada no Brasil para a educação de surdos, neste sentido representa também a posição da maioria dos países do mundo ocidental. Compreender a necessidade de como ocorre o processo de apropriação de uma ou mais línguas e o que se passa com o aprendiz em tal etapa tem se tornado, cada vez mais, objeto de estudo de ciências para além da área da linguística aplicada e as teorias psicológicas do aprendizado.

Embora os estudos tenham priorizado parâmetros linguísticos como base da análise [101] **,** eles não parecem suficientes, tampouco universais para dar conta da complexidade do aludido fenômeno. Por esse motivo, não há alternativa senão expandir as áreas de análise sobre o processo de aquisição de linguagem, a fim de compreendermos as facetas do assunto não analisadas, porque as abordagens linguísticas não tinham ferramentas para contemplar todas as questões.

Nossas posições partem dos questionamentos que fazemos diante da crença que circula na sociedade de que o surdo é incapaz de escrever bem, em língua portuguesa, posição contestada por autores como Almeida e Lacerda (2016: 228) quando afirmam que:

> O caminho aqui trilhado mostrou que os surdos podem sim aprender português e se tornarem escritores proficientes, capazes de mobilizar conhecimentos, construir sentidos e articular elementos linguísticos na composição de um texto escrito.

Tais expressões ratificam nossos achados quando da realização dessa pesquisa que serão apresentadas nesse texto. Partimos da revisão para a escolha de **estratégias,** uma vez que a aprendizagem linguística deve contemplar àquelas que visem uma compreensão dos estudantes surdos de modo mais acentuado, no tocante à aquisição e à compreensão quer da primeira língua, quer da língua-alvo e, para esse fim, a Libras potencializa esse circuito. Por conseguinte, deve-se reconhecer que, segundo Fernandes (2006: 122) para os surdos: "o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais". A partir daí, um questionamento surge: como ficam os ouvintes diante desse cenário, no qual a língua de instrução do curso pesquisado era a Libras e a língua portuguesa a segunda língua?

Para responder à questão lançada acima, como deveremos proceder quando devemos ensinar língua portuguesa como primeira língua para ouvintes e como segunda língua para surdos, em uma sala inclusiva frequentada, por surdos e por ouvintes?

As propostas até então descritas pouco revelaram sobre como superar esse obstáculo, mas precisávamos avançar nesse quesito. Na instituição pesquisada, houve uma modificação na oferta das aulas de português, oferta essa que procurou atender, separadamente, cada grupo, durante as aulas.

Vale salientar que o ensino do português, como uma segunda língua, decorre da compreensão socioantropológica (Skliar, 1999) que se perfaz a partir da compreensão dos surdos como um grupo minoritário, frente ao grupo de ouvintes que aprende e desenvolve

[101] Fundamental para entendermos os aspectos relacionados aos paradigmas que cercam o tema em foco.

essa língua majoritária. Nesta perspectiva, a educação bilíngue (Libras como L1 e a Língua Portuguesa como L2) propõe procedimentos visando às especificidades linguístico-culturais, didático-metodológicas, as quais envolvem as necessidades características dos surdos. Para os ouvintes, segue o ensino como vem sendo orientado pelas políticas públicas dessa língua, como L1.

Gesueli e Moura (2006: 111) afirmam que "o aluno surdo, por não ouvir, apoia-se no aspecto visual da escrita, sendo possível considerar tal aspecto

"como um fator facilitador do processo de aquisição do português".

Por conseguinte, para responder as indagações que fizemos acima, procuramos apresentar o emprego **de estratégias** que pudessem facilitar o trabalho com a língua portuguesa para um grupo bem distinto, surdos e ouvintes. No caso dos primeiros, provavelmente teriam mais dificuldades para adquirir as habilidades fundamentais para uma boa escrita na língua portuguesa, no curso que foi oferecido para a turma, como foi planejado para a pesquisa – contemplando ambos os grupos.

As repercussões do emprego das estratégias na aquisição da primeira e / ou segunda língua

De início, importa considerar que o processo de aquisição de linguagem é estabelecido com base nas relações humanas, reconhecidamente, sociointeracionistas, visto que essa, no ser humano, configura-se como sociabilidade primária de acordo com os estudos da antropogênese e do desenvolvimento morfofuncional dos bebês e como postulado por Wallon (1959): o indivíduo é geneticamente social. Da mesma forma, Vygotsky (1997) corrobora para a sociabilidade humana desde a mais tenra idade, ao apresentar a proposta da teoria do desenvolvimento infantil. A respeito, Vygotsky (1984: 281) expressa que:

> É por meio de outros, por intermédio do adulto que a criança se envolve em suas atividades. Absolutamente, tudo no comportamento da criança está fundido, enraizado no social. [E prossegue:] assim, as relações da criança com a realidade são, desde o início, relações sociais. Neste sentido, poder-se-ia dizer que o bebê é um ser social no mais elevado grau.

A aquisição de linguagem ocupa lugar de destaque no desenvolvimento cognitivo, pois, desde o início, nos primeiros anos de vida, ela modifica todo o comportamento humano. Nesse sentido, pontua Vygotsky (1997), o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica do comportamento que se destaca no desenvolvimento biológico e acarreta formas de processos psicológicos, enraizados na cultura. Desse modo, segundo

Santos (2008: 2), "o homem através da utilização de instrumentos, criados culturalmente ao longo do curso da história, define o seu comportamento diante da sociedade".

Sabe-se que, quanto mais cedo se estabelece o contato da criança com estímulos linguísticos para a aquisição da língua-mãe, mais precoce é o seu reconhecimento como indivíduo. Daí a importância do processo de aquisição de linguagem, o qual, ao longo da história, foi negado a pessoas que nasciam com restrições físicas, intelectuais, sensoriais

como os surdos, grupo ao qual se direciona a análise a partir de agora. Ao mesmo tempo, é notório o prejuízo a que esses indivíduos foram expostos no desenvolvimento de sua identidade pessoal e cultural. Quanto à aquisição de segunda língua, vale ressaltar, segundo Königs (2014), que nunca será possível adquirir as ferramentas necessárias para se produzir infinito número de enunciados em qualquer idioma se o mecanismo de aquisição de linguagem depender de estímulos exclusivamente linguísticos.

Nesse sentido, a integração de fatores sociais e psicológicos nos estudos sobre aquisição de segunda língua requer métodos específicos de pesquisa, já que não são suficientes as análises de dados, as quais se ocupam apenas com os aspectos linguísticos. Assim, são necessários estudos empíricos com dados introspectivos sobre o aprendiz, materializados por meio de diários da aprendizagem e/ou do aprendiz, de portfólios, de pesquisas, de questionários, de entrevistas, de revisão de tarefas e de observação. Tais formas de coletar dados proporcionam análises mais precisas e que podem revelar mais claramente nuances.

No que se refere à aquisição de língua estrangeira, confrontada com os contextos instrucionais, é importante considerar que serão diferentes as formas de aquisição dessa língua, se o contexto de aprendizagem for instrucional ou não, baseado nos estudos da pedagogia e da educação, as principais diferenças serão notadas em relação às condições de ensino e a outras, atribuídas a causas psicológicas individuais, conforme Chaudron (1988), Phillipson (*et al.,* 1991) e Ellis (2007).

No contexto instrucional, o aprendizado em sala de aula propõe ao professor criar cenários para a comunicação, facilitadores da aquisição, sabendo-se que, segundo Selinker (1992), há ordem natural e filtros afetivos inibidores para a aquisição da linguagem, especialmente em relação a adultos. Nesse sentido, **as estratégias** empregadas pela educação podem ajudar em tal processo, ao passo que o torna mais consciente. Destarte, a afetividade nos contextos instrucionais é uma maneira efetiva de superar limitações diversas.

A aquisição no contexto instrucional tem, na figura do professor, o mediador, que pode adaptar **estratégias** de ensino de acordo com a língua-alvo, o aprendiz e o processo de aprendizado. À vista disto, considerando-se a língua-alvo, aspectos, como a distância entre esta e a língua-mãe, o nível de proficiência dos aprendizes em seu próprio idioma e o *status* da língua-mãe, podem ser ajustados para facilitar a aquisição de segunda língua ou língua estrangeira.

Em relação ao aprendiz, identificar seu estilo de aprendizagem[102], além da análise de suas potencialidades à luz da teoria das inteligências múltiplas, de Gardner (1994), por exemplo, é fundamental para aguçar-lhe o desejo e a habilidade necessária na aprendizagem de uma segunda língua. Ademais, sua bagagem histórica, espacial e cultural acrescida à motivação são fatores cruciais no bom desempenho na língua-alvo, posto que são informações essenciais que ajudam o professor a direcionar **estratégias didáticas**, a recorrer a metodologias mais alinhadas aos objetivos do aprendiz.

Identificar os diferentes estilos de aprendizagem, propor atividades motivadoras e promover ambiente cultural e socialmente interativo são ações que conduzem a melhores

[102] Introspectivo ou extrovertido, visual ou auditivo.

possibilidades para o aprendizado. Embora ainda se apurem quais comportamentos dos aprendizes promovem o sucesso no aprendizado de línguas, visto que eles, muitas vezes, não têm total consciência do que fazem no processo em foco, pode-se identificar algumas **estratégias** efetivas de acordo com os aspectos conhecidos durante a aquisição de linguagem e a interação entre os aprendizes e entre estes e o professor, a fim de ajudar os primeiros a maximizarem tais benefícios.

A importância da língua de sinais como ferramenta na inserção social do aluno surdo

Embora reconhecida a característica multimodal da aquisição e uso da linguagem, para muitos indivíduos surdos, ainda é adiado o contato com a língua de sinais. Atribui-se esse adiamento a algumas questões. Em primeiro lugar, constata-se a falta de conhecimento dos pais ouvintes a respeito da surdez dos filhos, a qual, por vezes, só é descoberta tardiamente. Isso compromete o desenvolvimento cognitivo desencadeado por tal habilidade, pois as crianças que não adquirem uma língua nos primeiros anos de vida, podem não desenvolver fluência em nenhuma outra. (ALVES, 2019).

Acrescente-se o fato de alguns pais, mesmo sabendo da falta de audição de seus filhos, não os expõem à língua de sinais por desconhecerem essa modalidade, por lhes faltar orientação médica e ou pedagógica; ou por insistirem em tratamentos médicos e aparelhos auditivos na tentativa de reversão da surdez, que, se bem-sucedida, permitiria o acesso à aquisição da linguagem oral. Aliás, ainda é difundida a equivocada visão de que as crianças expostas à língua de sinais não terão vontade de aprender a língua oral. Ao contrário, crianças expostas regularmente e com frequência à multilinguagens adquirem todas com pouco esforço, por se tratar de processo natural e biologicamente "previsível". Segundo Lodi (2012), o bilinguismo ou multilinguismo traz vantagens cognitivas e pessoais a ambos – surdos e ouvintes.

O surdo, como um cidadão brasileiro, tem o direito de se apropriar da língua majoritária do país, na modalidade escrita, caso contrário, dele seria excluído o direito de cidadania. A própria legislação que garante a Libras como língua da comunidade surda, assegura que esta não substituirá a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002). É pertinente salientar que os surdos conseguem mobilizar habilidades para alcançarem o pleno desenvolvimento da língua portuguesa como segunda língua.

A reflexão aqui inverte o foco da didática, pois a questão que deve ser explorada reside na especificação utilizada nas situações didáticas de leitura e de escrita, por exemplo. Autores como Fernandes (2006) concordam que a surdez não inviabiliza o aprendizado, contudo pode tolher a eficiência das demandas linguísticas, cuja vivência em sala de aula adequa, timidamente, àquela pautada pela língua de sinais.

Isso posto, a aprendizagem linguística deve contemplar estratégias que visem uma compreensão dos estudantes surdos de modo mais acentuado, no tocante à aquisição e à compreensão; quer da primeira língua, quer da língua-alvo e, para este fim, a Libras potencializa esse circuito, funcionando como base sobre a qual se construirão as concepções estruturais, que apontam para uma única meta: a aquisição da língua portuguesa. Consequentemente, deve-se reconhecer que, segundo Fernandes (2006: 122):

“o letramento no português é dependente da constituição de seu sentido em língua de sinais”.

O ensino do português, como uma segunda língua, decorre, portanto, da compreensão socioantropológica (Skliar, 1999) que se perfaz a partir da compreensão dos surdos como um grupo minoritário, frente ao grupo de ouvintes que aprende e desenvolve essa língua majoritária. Nesta perspectiva, a educação bilíngue para surdos propõe procedimentos visando às especificidades linguístico-culturais, didáticometodológicas, as quais envolvem as necessidades características deste grupo.

Vale destacar que Pereira (2005) ressalta a importância de se promover um ensino voltado para a interação e o diálogo, à proporção que se vê a autonomia da fala em relação à escrita, visto que são linguagens diferentes de um mesmo e único código.

A legitimidade desta educação bilíngue reside no fato de que as pessoas surdas têm o direito assegurado de serem incluídas nas diversas esferas sociais. Por isso, uma prática de ensino que viabilize esta competência leitora e autora da língua majoritária consiste no fundamento da aquisição do português como segunda língua, na sua modalidade escrita.

Por isso, se a criança surda tiver acesso à língua oral, não há razões para acreditar que ela renunciará ao aludido acesso se for também exposta à língua de sinais. Entretanto, se a mesma criança tiver algum impedimento para adquiri-la, é imprescindível ela aprender a língua de sinais, posição já adotada na Suécia e citada por Svartholm (2014); do contrário, poderá sofrer privação linguística e todos os danos destas decorrentes. Daí, podemos inferir que o processo de aquisição de linguagem é análogo para ouvintes e para surdos até o estágio inicial, pré-linguístico. Após os três meses de vida do indivíduo, o desenvolvimento da linguagem dependerá dos estímulos a que ele será exposto no convívio social, o que reforça o caráter interacionista do processo.

Os surdos, por sua vez, correm o risco de não adquirir a primeira língua de forma propícia, se seus pais ou cuidadores não utilizarem como estímulo, um sistema de signos adequado às habilidades e às limitações deles. Conforme Góes (1999) pontua, a língua de sinais é necessária para se criarem condições mais favoráveis à expansão das relações interpessoais, constituir-se do funcionamento cognitivo e afetivo, promovendo-se a construção da subjetividade. Assim, segundo Fernandes e Correia (2005: 18), “propiciar à pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo-se às fases naturais de aquisição, é fundamental: privá-la desse direito, sob qualquer alegação, é desrespeitar- lhe a sua integridade.”

Desse modo, pode-se inferir, seja qual for a forma que a criança desenvolverá o seu processo de comunicação, oral/escrito ou de sinais, só por meio da linguagem ela terá acesso aos valores, às crenças e às regras, agregando conhecimentos de sua cultura, e, como consequência, agirá no sentido de construir-se como sujeito.

Apesar da extrema relevância no desenvolvimento da criança surda, apenas aprender a língua de sinais não garante a conquista de espaço em todas as esferas da sociedade, porque esta é ainda dominada pelos usos da língua oral e nela preponderam socialmente os usos da língua escrita. De modo que, de acordo com o bilinguismo[103], é

[103] Filosofia educacional oficial do Brasil para a educação de surdos.

extremamente relevante os surdos também desenvolverem habilidades na segunda língua, a fim de se tornarem aptos a participar ativamente do seu convívio social.

Nesse sentido, a aceitação das diferenças linguísticas, principalmente, por parte de quem convive com o surdo, família e amigos, ajuda-o a sentir-se seguro, a constituirse como sujeito. De acordo com Dizeu e Caporali (2005), a identificação com os pares e a aceitação das diferenças do sujeito surdo, cuja cultura rica possui valores e língua própria, exerce papel edificante na criação de identidade própria. Sendo assim, a criança surda poderá adquirir uma segunda língua, que impulsionará novo desenvolvimento linguístico, e junto com sua língua natural, atingirá domínio pleno da comunicação com a comunidade surda e com os demais indivíduos da sociedade.

Dessa maneira, a língua, oral e / ou de sinais, conduz a comunicação entre sujeitos socialmente situados por meio da dinâmica de seus diálogos, de modo a terem assegurada a paridade discursiva, em que o signo pode ser ultrapassado por seu sentido, garantindo interação social. Pode-se, então, conceber a linguagem e seu processo de significação como produto social e expressão de valores coletivos e não individualizados, conforme o postulado por Bakhtin e Volochínov (2009: 95; 113), os quais complementam sua tese, afirmando: "a palavra está carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. [...] é através da palavra que o sujeito se define em relação ao outro e em relação à coletividade".

Nesse sentido, é fundamental analisarmos as formas de inserção dos sujeitos surdos, que têm a Libras como primeira língua, na comunidade dos falantes de língua portuguesa. Vale lembrar que um dos maiores desafios educacionais que os alunos surdos enfrentam é o aprendizado escolar, devido às dificuldades que têm encontrado com a segunda língua (língua portuguesa), ou seja, da língua praticada na comunidade, onde nasceram e presente em todas as publicações que circulam em todos os ambientes.

A linguagem não verbal, tanto quanto a verbal permite que o indivíduo estabeleça comunicação com o seu interlocutor. Segundo Quadros (2007: 128- 129):

> A Língua de Sinais, com a real importância da imagem visual e suas implicações, tem levado ao reconhecimento do direito linguístico dos surdos no acesso às diversas esferas federais, estaduais e municipais, na política (como na execução das leis do reconhecimento da língua de sinais), culturais (teatro), língua escrita (como *sign writing*, denominada de escrita de sinais) e educacionais.

O texto imagético leva a reflexões, associações e elaborações dos problemas e contradições da realidade do mundo social, no qual alunos e professores estão inseridos. Logo, quanto mais a escola explora o recurso do uso das imagens em sala de aula, nas práticas textuais, mais estímulos estão sendo dados, sobretudo, aos alunos surdos no sentido de estes elaborarem a argumentatividade e a criticidade. Com conhecimento de mundo reduzido, fazer leituras que podem ultrapassar o que está escrito e decodificar mensagens contidas em imagens facilitarão a compreensão do sujeito surdo e ouvinte. De acordo com as reflexões de Lacerda, Santos e Caetano (2014: 186):

> É relevante pensar em **uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual a apreendem a partir dele, a maior parte das informações** (grifo nosso) para a construção de seu conhecimento.

Desse modo, pensando em facilitar a aprendizagem desses alunos surdos, faz-se necessário, como para qualquer outro estudante, buscar estratégias que favoreçam a compreensão da mensagem. Trata-se, segundo Campello (2007), da semiótica imagética - novo campo que explora a visualidade. Com base em tal semiótica, investigam-se aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual, utilizáveis também como recursos didáticos. A leitura de imagens, por exemplo, em documentos é bastante explorada na atualidade pela mídia, uma vez que produz certo impacto na construção de conceitos pelos sujeitos, - recurso que poderia ser mais explorado pela escola, no sentido de ajudar na construção de sentidos também pelos alunos ouvintes.

Outros recursos visuais podem ser trabalhados, diminuindo a frequência do uso de textos didáticos: elementos de um filme, mapas conceituais etc. – novo campo de estudos a colaborar com a educação de todos (surdos ou ouvintes), não esquecendo, segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014: 190-191):

> [...] de aproveitar as experiências visuais na e da língua de sinais que podem produzir estratégias de ensino eficientes, já que esta língua se inscreve no lugar da visualidade e encontra na imagem uma grande aliada junto às propostas educacionais e às práticas sociais.

Pelo fato de a língua de sinais ser de natureza visuoespacial, o peso da imagem passa a ser determinante na aquisição da língua portuguesa, razão por que a aprendizagem do surdo não pode ficar limitada à mera apresentação dos conteúdos em Libras. As potencialidades visuais precisam ser mais exploradas, para tanto a cultura surda está, necessariamente, vinculada à semiótica imagética. Dito isto, Lacerda, Santos e Caetano (2014: 187) advertem que não se trata apenas do uso de gestos ou de mímicas, contudo de um trabalho que permita explorar as características visuais dessa língua com significação mais ampla quanto à produção de sentido. Em tal contexto, a linguagem corporal faz parte da mediação entre os afetos e a cognição, servindo como facilitadora dos processos de aquisição do conhecimento. A propósito, Marcuschi e Dionísio (2008: 13) afirmam:

> Toda a atividade discursiva e todas as práticas linguísticas se dão em textos orais ou escritos com a presença de semiologias de outras áreas, como a gestualidade e o olhar, na fala, ou elementos pictóricos e gráficos, na escrita. Assim, as produções discursivas são eventos complexos constituídos de várias ordens simbólicas que podem ir além do recurso estritamente linguístico.

A mediação dos diversos recursos semióticos, agregados aos eventos comunicativos, permite o acesso aos sentidos políticos e históricos dos conteúdos representados, bem como para o desenvolvimento da escrita em alunos surdos e ouvintes. Para esta desenvoltura, é necessário um processo sistêmico de elaboração de textos escritos. Assim, desde a educação infantil, deve-se adotar **estratégias específicas** para os alunos surdos, visto que esses não partem do mesmo ponto que os alunos ouvintes, que têm conhecimento sobre a língua portuguesa falada e escrita. Como percebemos, o surdo enfrenta um desafio bem maior no aprendizado da escrita em língua portuguesa. Logo, é importante a memória visual ser bem explorada e os elementos multissemióticos

valorizados, a fim de que a experiência com a escrita se torne mais efetiva para esse aluno, no tocante à produção de sentido.

A escassez de metodologias específicas e a falta de língua comum entre o professor e o aprendiz surdo, na maioria das vezes, constituem o maior obstáculo no aprendizado da escrita, segundo (GÓES, 1999). O resultado disso é que a produção escrita dos surdos configura uma materialização escrita com fortes influências da estruturação da Libras. Vito isso, faz-se necessário que se articulem bem **as estratégias** de organização das práticas de escrita em sala de aula, bem como se proponham atividades que valorizem produções genuínas de texto em língua portuguesa, de modo a se aproximarem, ao máximo, das produções escritas nas diversas esferas sociais

Tomando como base o eixo temático da nossa pesquisa, o uso de **estratégias** na aquisição da primeira e/ou da segunda língua por surdos e por ouvintes de uma turma do ensino superior, evidenciam-se alguns recortes de textos escritos por esses sujeitos com o propósito de mostrar como o estímulo visual, dentre outros estímulos, usados como estratégia, potencializaram as produções escritas dos surdos e dos ouvintes.

A construção e a análise dos textos produzidos por alunos surdos

As produções escritas, base de estudo do presente trabalho, integram o *corpus* que foi construído durante as aulas do curso de extensão, oferecido para a turma do ensino superior, a qual foi dividida em duas, apenas para as aulas de língua portuguesa, seguindo a estrutura atualizada do curso, em que a pesquisa foi realizada. Ao todo doze sujeitos participaram do referido curso, realizado com alunos surdos e ouvintes, separadamente, em oito encontros, sendo quatro no turno da tarde e quatro à noite. As temáticas abordadas foram apresentadas conforme detalhamento no quadro a seguir.

Quadro I -Temáticas e atividades vivenciadas nas aulas do curso de extensão com alunos surdos/ouvintes – tarde/noite

	Temática	**Atividade**
Aula 1	Debate Regrado Público	Produção Textual Dissertativo/Argumentativo sobre o tema “Celibato Clerical”
Aula 2	Estudo sobre o Artigo de Opinião	Produção Textual Artigo de opinião sobre o tema “Desmatamento Ambiental”
Aula 3	Estudo sobre o gênero Resenha Crítica	Produção Textual Resenha Crítica sobre o Vídeo Clipe “Na sua Estante” – Pitty
Aula 4	Entrevista	Produção Textual

Fonte: Dados da autora, 2019.

Os participantes produziram textos escritos em cada um dos encontros didáticos que aconteceram. Esclarecemos que nos propusemos a **analisar os resultados através de recortes expressos em Libras (pelos surdos e traduzidos pela intérprete que acompanhou toda a pesquisa) e em língua portuguesa escrita pelos ouvintes.**

O cerne da análise das produções foi a investigação a respeito da construção do sentido a partir das propostas didáticas, com base em gêneros textuais do tipo de dissertativo/ argumentativo como característica constituinte. Lembramos ainda que para cada gênero textual foi empregada uma estratégia para apoiar o trabalho o qual tivemos por meta, discutindo as temáticas, comentando sobre as personagens, exibindo videoclipes, comentado as situações vivenciadas, realizando dinâmicas de grupo e ainda incentivando mais ativamente a participação dos surdos nas discussões, que passamos a apresentar abaixo de forma breve.

1 -Aula - Debate Regrado Público:

Nessa aula, a pesquisadora propôs aos alunos que fizessem a leitura do texto jornalístico de Marcos Sergio Silva do Portal de Notícia (UOL): "O Papa é sábio ao aceitar casados, diz padre gaúcho que teve matrimônio anulado". O texto foi usado como estratégia para que os alunos se apropriassem do tema em torno da discussão sobre "Celibato Clerical" na Igreja Católica. Depois dessa leitura, a pesquisadora solicitou que os alunos elaborassem, individualmente, uma pergunta/debate para gerar a discussão.

Dentre as várias perguntas, uma, elaborada por um aluno surdo, foi escolhida pelo grupo para gerar a discussão, a saber: "Padre deve casar?" Como base nesse questionamento, as regras do debate foram estabelecidas:

O debate teve início com a exposição do grupo defensor da resolução em questão. Logo após, houve a exposição de um dos membros do grupo opositor. As falas se alternaram, a partir da participação dos dois grupos até que todos os integrantes de ambos os grupos colocassem seus argumentos. Vale salientar que os surdos participaram através da mediação do tradutor/intérprete de Libras e língua portuguesa (TILSP). Cada fala teve de 5 a 10 minutos.

Finalmente, cada grupo teve a oportunidade de refutar as argumentações contrárias às suas. Ao mesmo tempo, os membros do júri faziam suas anotações sobre pontos do debate que eram relevantes em seu julgamento à medida que as argumentações eram processadas.

Após o debate, a pesquisadora deu oportunidade para o restante da sala fazer perguntas para os grupos debatedores, possibilitando, desta forma, a reflexão sobre os pontos de vista levantados com a mediação da professora/pesquisadora.

2 – Aula - Uso da "tempestade" de ideias:

A partir de uma **charge** (totalmente não verbal), levada pela pesquisadora, os alunos foram solicitados a fazerem considerações sobre o eixo temático tratado no texto de apoio.

A intenção da dinâmica foi deixar fluir, de forma natural e espontânea, a imaginação dos alunos a respeito do tema, o qual tratava sobre o desmatamento ambiental.

Feito isso, a pesquisadora lançou o seguinte questionamento: **qual sugestão você daria para combater o desmatamento no Brasil?** A intenção dessa dinâmica foi exatamente apreciar as ideias incomuns, combinar as possibilidades de propostas de intervenção e condensar as conclusões em um plano de ação exequível. Tal estratégia possibilitou o compartilhamento de ideias, também na construção coletiva no que se refere à solução de um problema previamente determinado.

3 – Aula – Anotações cronometradas:

Após assistirem ao **Videoclipe** "Na sua estante" da cantora Pitty, os alunos foram solicitados pelas pesquisadoras a registrarem, em seus cadernos, e em um tempo cronometrado, suas impressões sobre o assunto tratado. Posteriormente, a pesquisadora pediu para os alunos formularem duas perguntas sobre o vídeo. A intenção dessa estratégia foi verificar o grau de concentração e de abstração dos alunos, considerando que o vídeo era totalmente não verbal. Posteriormente, os alunos fizeram suas considerações orais/sinais a respeito do eixo temático tratado no videoclipe e, finalmente, foram solicitados a produzirem o texto escrito, no qual puderam relacionar o tema às suas vivências afetivas, considerando que isso era o cerne da questão tratada no videoclipe.

4 – Aula - Leitura protocolada:

Nessa aula, foi levado um texto sobre "**como responder as principais perguntas das entrevistas de emprego".** Na ocasião, a pesquisadora leu o texto juntamente com os alunos e em seguida fez várias perguntas sobre as informações já lidas, buscando avaliar se eles compreenderam a estrutura do gênero entrevista. O propósito aqui foi contribuir para que os alunos fizessem inferências, previsões e, consequentemente, correspondência das informações já vistas no texto lido.

As produções dos alunos surdos e ouvintes foram analisadas de acordo com Liberali (2013) no tocante às **características discursivas do ponto de vista do enunciado, da organização temática, da sequência e da articulação das ideias.**

O estudo do discurso escrito pressupõe o conhecimento do papel dos participantes da enunciação, o contexto de produção, os gêneros textuais envolvidos no processo de comunicação e os objetivos almejados pelos participantes envolvidos. Isso posto, propomo-nos a analisar os resultados por meio dos exemplos dos textos produzidos por surdos e ouvintes nas situações de produção. Vejamos os recortes abaixo:

Texto original do aluno surdo: As principais causas do desmatamento são as queimadas, os incêndios e etc. O desmatamento é ilegal, mas algumas pessoas não entendem isso, as árvores são importantes e dependemos delas para sobreviver. As pessoas precisam e devem entender. que devemos cuidar bem da natureza.
Texto original do aluno ouvinte: As nossas matas estão sendo reduzidas a nível catastrófico, a floresta amazônica está desmatada paulatinamente e tudo isso por causa da ganância do ser humano, que ao

invés de usufruir corretamente do meio ambiente, ele retira os recursos, muitos não renováveis como a água, por exemplo, sem se preocupar com o futuro.

Fonte: Dados elaborados pela autora, 2019.

Os textos apresentam marcas da construção enunciativa genuína à proporção que os autores expõem sua voz, como sujeitos enunciativos, por meio da demarcação e da defesa de seu ponto de vista, o que pressupõe a existência de outras vozes, trazendo, dessa forma, a existência dos interlocutores.

Desta maneira, é reiterado o caráter sociointeracionista da língua, a partir da interação entre locutor/ autor e interlocutor/ouvinte, concepção defendida por: Marcuschi (2008), Antunes (2003) e Koch (2016) em seus estudos. Tais produções evidenciam a visão sociointeracionista da linguagem, enfatizando, destarte, que a produção de sentido é uma construção coletiva que se dá nas situações de troca, de conhecimento prévio e de vivências individuais.

Tratando, especificamente, dos aspectos enunciativos e observando os conteúdos temáticos das produções dos surdos e de ouvintes, percebemos que os autores constroem seus textos, de forma geral, mantendo a temática sugerida presente. A principal estratégia de manutenção do tema no recorte do texto acima foi o uso de palavras do mesmo campo lexical alternadamente: desmatamento, desmatada, o que assegura a abordagem do eixo temático e propõe uma sequência organizada, com fluidez na articulação das ideias em defesa do ponto de vista dos estudantes. Mantendo o gênero proposto.

Estas produções, no tocante ao plano enunciativo, nota-se uma manutenção temática e pertinência do ponto de vista do campo semântico, à situação de produção indicada. Vê-se, ainda, que há alternância de vozes quando o aluno surdo indiretamente se refere a algumas pessoas possivelmente no lugar do protagonista, dirigindo o leitor a um remetente de interação. Isso pode ser comprovado no seguinte fragmento: “As pessoas precisam e devem entender que devemos cuidar bem da natureza.” Sinalizando que a habilidade argumentativa, proposta na atividade, está sendo fortalecida na construção textual.

Os participantes conseguiram realizar um plano organizacional dentro dos moldes do gênero dissertativo-argumentativo, já que o discurso aponta para progressão de ideias, as quais seguem uma estratégia lógica no que tange à tese pretendida, isto é, a defesa de um ponto de vista. Observa-se também que eles atingem seu objetivo estrutural, haja vista que proporcionam, intencionalmente, o convencimento do interlocutor em uma ordem que conduz a compreender o raciocínio proposto pela pesquisa e construído na produção. Potencializando características profundas da discussão que reiteram a argumentação.

O uso dos mecanismos linguísticos permite não somente a sequenciação do texto escrito, mas também contribui significativamente para a construção do sentido. Liberali (2013) destaca que a lexicalização ocorre quando um item vocabular é selecionado para se referir a algum elemento do texto com o qual tenha alguma relação de sentido. Nesse contexto, Halliday e Hasan (1976) destacam que uma palavra pode ser reiterada no texto por repetição, por sinônimo ou por termos equivalentes: hiperônimos, hipônimos.

À vista disto, ratifica-se a fundamentalidade da referenciação nos construtos paragrafais, visando manter o eixo temático a partir da construção e da reconstrução de

objetos-de-discurso caracterizada pela retomada de elementos no texto. Na referenciação, o estudante-autor pode fazer uso do emprego de expressões pronominais, adverbiais, entre outros recursos que garantam a manutenção do tema proposto. Em razão disto, é desenhada uma sequenciação textual eficiente na articulação das ideias.

Os fragmentos a seguir foram selecionados dentre as situações de produção por alunos surdos e ouvintes. Esclarece-se que o intuito aqui é verificar de que maneira os alunos construíram a rede coesiva nos textos, do ponto de vista lexical. Vejamo-los.

Texto original do aluno surdo: "Robo preparar uma flores presente para mulher que muito gostar, quando chegar mulher com homem, mas ele ficou magoar no coração e saia. Aquele rapaz gostando a mulher também. Robo foi embora na rua que quase depressão, tentou volta na trabalha a sala, não consegue ficar na trabalha"
Texto original do aluno surdo: "É verdadeira o Biblia Deus tem contou o história mais antigo o sobre fiel uma pessoa certa como igualmente Deus é respeito. Nunca Deus abonado do sociedade qualquer é amor verdadeira".

Fonte: Dados elaborados pela autora, 2019

Verifica-se que, nas situações de produção dos alunos surdos, a coesão lexical que comparece com frequência é aquela por repetição literal de termos que apontam para o eixo temático. A reiteração dos termos "Robo" e "Deus" não são aleatórias nem neutras, contudo, estão atreladas aos típicos interesses no jogo interacional. Destaca-se ainda que a escrita do participante surdo mistura os elementos da Libras com elementos específicos da língua portuguesa, configurando um excerto híbrido de pensamento espacial e sintético com os elementos do português que é analítico.

É pertinente destacar que alguns participantes surdos também apresentaram nos seus textos coesão por referenciação, isto é, aquela relacionada com a maneira pela qual introduzimos novos elementos em um texto e, também, ao modo como os referentes são retomados, como ocorre no primeiro fragmento de texto acima, dado que no trecho citado há a troca do nome (robô) pela pronominalização (ele). Isso pode também ser comprovado com o fragmento abaixo:

Texto original do aluno surdo: "As árvores são seres vivos incríveis. Elas produzem frutos, elas nos oferecem sombra, nos fornece oxigênio e sem elas a vida na terra não seria possível".

No texto, o uso do pronome "elas" promove a retomada do referente "árvores". A pronominalização que é apresentada aqui é um caso de anáfora, muito comum em produções textuais escritas ou orais em língua portuguesa, geralmente com o intuito de assegurar a constância temática e maximizar a discussão.

Os alunos ouvintes também fizeram, recorrentemente, uso dos mesmos recursos lexicais, os quais são utilizados pela linguística textual, com o intuito do melhor e mais adequado uso das palavras da língua portuguesa. Seguem abaixo alguns recortes de textos de alunos ouvintes que reforçam tal afirmação:

Texto original do aluno ouvinte- "Esse clipe da cantora Pitty, que na época fez um grande sucesso principalmente com a frase que diz: "Eu estava aqui o tempo todo só você não viu" foi muito usado pelas adolescentes que sofriam por desilusões amorosas, pois esse vídeo mostra um amor não correspondido. O clipe tem algumas metáforas, como por exemplo, o coração que remete ao tempo, que nós precisamos

aproveitar o relacionamento ou para se declarar como é mostrado no clipe, o tempo vai passando e ele não tem coragem de se declarar e pode virar uma tragédia quando o se interessa por outro."

Neste trecho, verifica-se a presença recorrente da coesão lexical por reiteração das expressões "videoclipe", "clip" e "declarar", que diz respeito a casos de coesão lexical em que se percebe uma intenção do autor em fazer remissão a um elemento já citado no texto (com os citados supra). Em contrapartida, o participante ouvinte, ao usar o pronome "ele", equivoca-se, pois a pronominalização não nos remete a nenhum referente. É importante frisar que o mau uso do pronome comprometeu o sentido, uma vez que não podemos entender que ao videoclipe pode "faltar com coragem." Ou seja, a coerência, nesse caso, não se faz presente, em razão do redator usa um referencial que não retoma adolescentes, nem tampouco videoclipe.

Sabe-se que, em um texto, tudo está relacionado: um enunciado subordina-se a outros, visto que não se compreende por si mesmo, porém ajuda na compreensão dos demais. Essa necessária interdependência semântica e/ou pragmática manifesta-se por meio dos mecanismos linguísticos, segundo Koch e Elias (2016). Dessarte, tais mecanismos estruturam, por meio de encadeamento, os enunciados textuais, dando-lhes uma direção de logicidade.

Considerações Finais

As inquietações que nos levaram a discutir a temática abordada nessa pesquisa foram propulsoras da mobilização do nosso desejo de avançar mais nessa questão. O discurso da inclusão, vivenciado no ambiente escolar, muitas vezes não permite destacar que a questão linguística pode não preservar os princípios da equidade e da diversidade, propostos nos documentos legais brasileiros. Neste contexto, as práticas educacionais inclusivas distanciam-se das propostas e dos referidos princípios, vez que os mascaram. As leituras realizadas para guiar nossa pesquisa nos permitiu reafirmar que a escola brasileira, de um modo geral, não trabalha com o objetivo de ensinar a língua majoritária, como segunda língua, para os surdos.

Por conseguinte, entende-se aqui essa língua na sua forma escrita e é desse lugar que centramos nossas discussões. Sendo assim, nosso objetivo foi mostrar, a partir do uso de recursos não verbais, que o emprego de estratégias adequadas aos diversos contextos comunicacionais contribui para a melhoria da qualidade da escrita de texto em língua portuguesa, por surdos e por ouvintes.

Salienta-se aqui a importância do emprego das estratégias, destacando a aprendizagem de surdos, utilizavam como mediação o uso da Libras para que as questões fossem discutidas como condição no estabelecimento do sentido de algumas palavras e, consequentemente, pudessem ser trazidas para a língua da qual ele possui mais fluência.

Faz-se necessário reafirmar que nessa proposta de ensino, os ouvintes também usufruíram do uso das estratégias que devem ser empregadas, habitualmente, para os surdos, embora, no momento de ensino da língua portuguesa, nesse caso que estudamos, foi necessário fazê-lo, separadamente, de acordo com a disposição adotada pela matriz curricular da instituição, onde o estudo foi realizado.

Na análise dos textos produzidos pelos alunos, verificou-se que eles são capazes de escrever, sobre o que desejam comunicar, demonstrando ainda poder de influir no comportamento do seu interlocutor. O uso do texto não verbal, como recurso, ajudou na reescrita de novas produções, como foi possível demonstrar na medida em que pudemos apresentar recortes desses excertos, embora estejamos conscientes que algumas reflexões ainda precisam ser feitas.

Salienta-se que o texto não verbal imagético, como objeto simbólico, impele o leitor em um movimento de leitura-interpretação, novas leituras-interpretações a partir das suas associações sócio-históricas e ideológicas. Por essa razão, a leitura de um texto não verbal suscita vários sentidos. Ou seja, não existe possibilidade de leiturainterpretação única.

Finaliza-se com a constatação de que a perspectiva bilíngue se adequa à aprendizagem de surdos, ocorrendo também vantagens para os ouvintes, quando esses participam do processo, em turmas, cuja língua de instrução é a Libras, como foi o caso da pesquisa que realizamos.

Sabe-se, obviamente, que outras demandas estão envolvidas no processo de ensino aprendizagem da língua escrita que merecem ser observadas, todavia partimos do princípio de que independentemente das especificidades do surdo ele é capaz de produzir textos escritos com proficiência, bem como os ouvintes.

Referências

Alves, Sandra Maria de Lima. 2019. *A construção da argumentação em textos escritos de alunos surdos e ouvintes de um curso de Letras/Libras presencial*. Tese de Doutorado. Universidade Católica de Pernambuco, Recife.

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. Rio de Janeiro: Parábola.

Bakhtin, Mikhail & Valentin N. Volochínov. 2009. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13ª ed. Trad. Michel Lahud & Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Brasil. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm (15 junho 2018).

Campello, Ana Regina e Souza. 2007. *Aspectos da visualidade na educação de surdos*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Chaudron, Craig. 1988. *Second language classrooms: Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dizeu, Liliane Correia Toscano de Brito & Sueli Aparecida Caporali. 2005. A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito. *Revista Educação e Sociedade* 26(91). 583–597. http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a14v2691.pdf (25 abril 2018).

Ellis, Rod. 2007. *Second language acquisition and language pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernandes, Eulália & Cláudio Manoel de Carvalho Correia. 2005. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In Eulália Fernandes (org.), *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação.

Fernandes, Sueli. 2006. *Avaliação de letramento em língua portuguesa para alunos surdos*. Curitiba: SEED.

Gardner, Howard. 1994. *Estruturas da mente: a teoria das múltiplas inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Gesueli, Zilda Maria & Lia de Moura. 2006. *Letramento e surdez: a visualização das palavras*. Campinas: ETD.

Góes, Maria Cecília R. 1999. *Linguagem, surdez e educação*. 2ª ed. Campinas: Autores Associados.
Halliday, Michael A. K. & Ruqaiya Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
Koch, Ingedore Grünfeld Villaça & Vanda Maria Elias. 2016. *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.
Königs, Frank G. 2014. Disciplines relating to language acquisition. In *Manuel of language acquisition*. Berlin: Walter de Gruyter.
Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de, Lara Ferreira dos Santos & Juliana Fonseca Caetano. 2014. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, Lara Ferreira dos Santos & Juliana Fonseca Caetano (orgs.), *Tenho um aluno surdo, e agora?*. São Carlos: EDUFSCar.
Liberali, Fernanda Coelho. 2013. *Argumentação em contexto escolar*. São Paulo: Pontes.
Lodi, Ana Claudia Balieiro, André L. Matiolli Rosa & Elomena Barbosa de Almeida. 2012. Apropriação das libras e o constituir-se surdo: a relação professor surdo–alunos surdos em um contexto educacional bilíngue. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem* 10. 1–20.
Marcuschi, Luiz Antônio & Ângela Paiva Dionísio. 2007. *Fala e escrita*. Belo Horizonte: Autêntica.
Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *A produção textual: análise de gênero e compreensão*. São Paulo: Parábola.
Pereira, Márcia Helena de Melo. 2005. *Tinha um gênero no meio do caminho: a relevância do gênero para a constituição de estilo de escolares*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
Quadros, Ronice Muller de & Gladis T. Perlin. 2007. *Estudos surdos II*. Petrópolis: Arara Azul.
Santos, Miriam Cristina Silva dos. 2008. Uma teorização sobre a aquisição da linguagem dos surdos a partir da abordagem interacionista. *Linguagens e Cidadania* 10(2). https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28273 (15 junho 2018).
Selinker, Larry. 1992. *Rediscovering interlanguage*. London: Longman.
Skliar, Carlos. 1999. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação.
Svartholm, Kristina. 2014. 35 anos de educação bilíngue de surdos – e então? *Educar em Revista* (Curitiba). Stockholm University, Department of Linguistics.
Vygotsky, Lev S. 1984. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
Wallon, Henri. 1999. Rôle d'autrui et conscience de soi. *Enfance* n. especial. 279–286.

ASPECTOS COGNITIVOS E INTERACIONAIS DE USOS GENÉRICOS DO DÊITICO "VOCÊ" NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

COGNITIVE AND INTERACTIONAL ASPECTS OF GENERIC USES OF THE DEICTIC "VOCÊ" IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Lilian Vieira Ferrari
Departamento de Linguística e Filologia, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, Brasil
lilianferrari@uol.com.br
ORCID: 0000-0001-7808-4425

Resumo

Este trabalho investiga aspectos cognitivos e interacionais de usos genéricos do dêitico "você" no Português Brasileiro, tomando por base estudos pragmáticos (Lyons, 1977; Levinson 1983), que tratam inicialmente do fenômeno, e abordagens cognitivas, que visam a aprofundar esses estudos pragmáticos iniciais (Marmaridou 2000). Em termos cognitivos, retoma-se, ainda, a noção de mesclagem conceptual, definida como processo essencial para a criatividade na linguagem (Fauconnier 1997; Fauconnier & Turner 2002; Turner 2014), para argumentar que a construção do significado genérico do dêitico envolve a ativação de um espaço-mescla (Ferrari 2014, 2016). Com relação aos aspectos interacionais, as noções de intersubjetividade (Tantucci 2021) e empatia (Geeraerts 2021) são retomadas. Em termos metodológicos, o trabalho baseia-se em dados de fala da cidade do Rio de Janeiro, retirados de entrevistas que compõem o *Corpus Discurso e Gramática (D&G)*, distribuídas em quatro subgêneros textuais: narrativa, descrição de local, relato de procedimento e relato de opinião. A análise evidencia que os usos genéricos do dêitico "você" expressam intersubjetividade estendida, na medida em que indicam consciência não apenas do interlocutor, mas também de qualquer membro do grupo social. Além disso, esse uso de "você" pode ser considerado um "atrator de empatia", na medida em que é favorecido nos subgêneros relato de procedimento e relato de opinião, nos quais o falante busca atrair o interesse e/ou a concordância do interlocutor em relação a seus ensinamentos e/ou argumentos.

Palavras-chave: Dêixis; pronome pessoal; cognição; intersubjetividade; empatia.

Abstract

This work investigates cognitive and interactional aspects of generic uses of the deictic "você" in Brazilian Portuguese, based on pragmatic studies (Levinson 1983), which initially address the phenomenon, and cognitive approaches which seek to deepen these initial studies (Marmaridou, 2000). In cognitive terms, the concept of conceptual blending (Fauconnier 1997; Fauconnier & Turner 2002) is also revisited to argue that this process, defined essential for creativity in language, is involved in the construction of generic uses (Ferrari 2014; 2016). Regarding interactional aspects, the study revisits the notions of intersubjectivity (Tantucci 2021), and empathy (Geeraerts 2021). Methodologically, the work is based on speech data from the city of Rio de Janeiro, taken from interviews that make up the *Discourse and Grammar Corpus (D&G),* distributed across four textual subgenres: narrative, location description, procedural report, and opinion report. The analysis highlights that generic uses of the deictic "você" express extended intersubjectivity, as they indicate awareness not only of the interlocutor but also of any member of the social group. Furthermore, this use of "você" can be considered an "empathy attractor" to the extent that it is

favored in procedural report and opinion report in which the speaker seeks to attract the interest and/or agreement of the interlocutor in relation to his suggestions and/or argument.

Keywords: deixis; personal pronoun; cognition; intersubjectivity; empathy.

Introdução

O estudo da dêixis é um dos principais temas investigados no âmbito da Pragmática, tendo possibilitado a identificação de elementos linguísticos cujo significado é dependente do contexto (Levinson 1983, 2004). Embora esses estudos tenham possibilitado uma classificação dos dêiticos em função dos diferentes parâmetros que são apontados no evento de fala (ex. tempo, local, pessoa, etc.), o estabelecimento de uma distinção rígida entre elementos dêiticos e não-dêiticos acabou por impedir uma investigação mais abrangente do fenômeno. Mais recentemente, entretanto, a abordagem dos dêiticos tem sido aprofundada por vários pesquisadores que atuam na área da Linguística Cognitiva. Dentro dessa perspectiva, com base na Teoria dos Protótipos (Rosch 1973, 1978) e no conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI), proposto por Lakoff (1987), Marmaridou (2000) propõe que os dêiticos podem ser analisados em termos de categorias radiais, estruturadas por elementos prototípicos, que se adequam perfeitamente ao MCI da dêixis, e elementos menos prototípicos, que se adequam de forma menos perfeita a esse MCI.

Com o objetivo de aprofundar a compreensão da dêixis não-prototípica, o presente trabalho investiga os usos genéricos do dêitico pessoal "você" no português brasileiro, com base em dados de fala retirados de entrevistas que compõem o *Corpus Discurso & Gramática (D&G)*. Nesse caso, o pronome pessoal "você" refere-se explicitamente ao ouvinte, mas inclui o falante e pessoas em geral (ex. "Você nunca sabe o que os jovens querem hoje em dia"). Por fim, com base em estudos recentes relacionados à intersubjetividade, argumenta-se que esses usos genéricos podem ser relacionados à intersubjetividade estendida (Tantucci 2021) e à empatia (Geeraerts 2021).

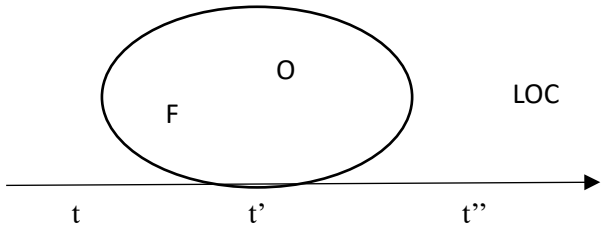
O trabalho está organizado em três seções principais. Na seção 2, são apresentados os pressupostos teóricos, detalhando-se a abordagem cognitiva da dêixis e os conceitos de intersubjetividade e empatia. A seção 3 apresenta os procedimentos metodológicos, detalhando o recorte do objeto de estudo, a origem dos dados, os objetivos e hipóteses do trabalho. A análise é apresentada na seção 4, em que são enfocados usos não-prototípicos do dêitico "você" ocorridos em diferentes subgêneros textuais. Os resultados indicam que esses usos são intersubjetivos, na medida que evidenciam conhecimento mutuamente compartilhado da situação interacional, e buscam atrair a empatia do(s) ouvinte(s) em relação a um determinado curso de ação e/ou argumento apresentado pelo falante. Por esse motivo, são mais frequentes nos subgêneros relatos de procedimento e relatos de opinião.

Pressupostos teóricos

Os estudos pragmáticos tradicionais definem a dêixis dividindo-a, basicamente, em categorias espaciais (exs. aqui, lá, etc.), temporais (exs. agora, no ano passado, etc.); pessoais (exs. pronomes eu, você, etc.) e discursivas (exs. a partir daí, no parágrafo anterior, etc.). Essa abordagem, entretanto, não dá conta do fato de que, embora os elementos dêiticos sejam ancorados no "aqui-e-agora" da interação entre participantes de um evento de fala, há usos que fogem a esse padrão. Para dar conta desse fenômeno, investigações no âmbito da Linguística Cognitiva têm apontado que os usos dêiticos se dividem em prototípicos e não-prototípicos.

Rubba (1996), com base na Gramática Cognitiva (Langacker 1987, 1991), ressalta que uma expressão dêitica inclui o *Ground* em seu escopo de predicação. O diagrama, a seguir, apresenta essa base para os usos dêiticos:

Figura 1 – Base/*Ground*

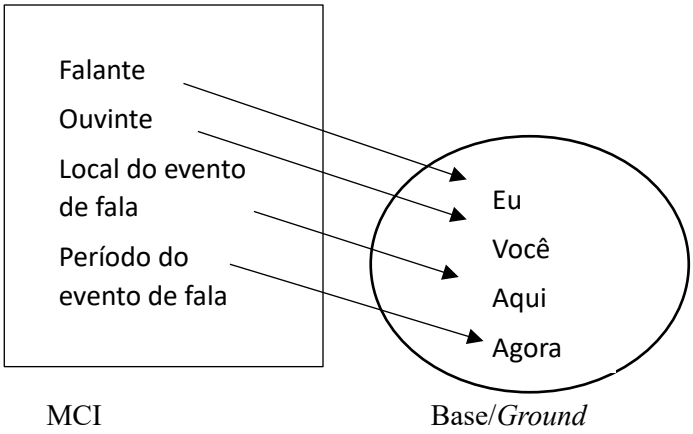


(adaptado de Rubba, 1996: 231)

O diagrama oval, na Figura 1, representa o *Ground*, associado ao evento de fala, e seus elementos: F indica o Falante, O representa o Ouvinte, LOC indica o local do evento de fala e a seta horizontal representa o Tempo, sendo que t' é o momento do evento de fala. Nos termos de Marmaridou (2000), o Modelo Cognitivo Idealizado (MCI)[104] da dêixis envolve o ato de apontar para uma entidade no *Ground*, realizado por um falante autorizado (centro dêitico) e dirigido a um ouvinte. Sendo assim, os itens linguísticos que se adequam a esse MCI perfeitamente são membros prototípicos da categoria dêitica[2]. A Figura 2 ilustra esse fenômeno:

[104] O conceito de Modelo Cognitivo Idealizado (MCI) foi desenvolvido por Lakoff (1987), a partir da noção de *fram*e, proposta por Charles Fillmore (1977, 1982, 1985). Ambos os conceitos representam uma estrutura proposicional organizada, envolvendo conhecimentos culturalmente compartilhados e armazenados na memória de longo prazo. Entretanto, os MCIs podem, ainda, ser estruturados por esquemas imagéticos (ex. cima-baixo, contêiner, trajetória, etc.) e por projeções metafóricas e metonímicas. [2] A partir de pesquisas experimentais sobre categorização, Rosch (1973, 1978) argumenta que as categorias são constituídas de forma radial, envolvendo membros centrais (prototípicos) e membros periféricos (nãoprototípicos). Por exemplo, na categoria "cor", fatores fisiológicos fazem com que o verde seja uma cor focal (prototípica), enquanto o verde azulado uma cor periférica (não-prototípica), situada na fronteira entre as categorias de verde e azul. Do mesmo modo, com base no evento de fala, os usos dêiticos que sinalizam elementos (falante, ouvinte, local e momento).

Figura 2 – Usos prototípicos da dêixis



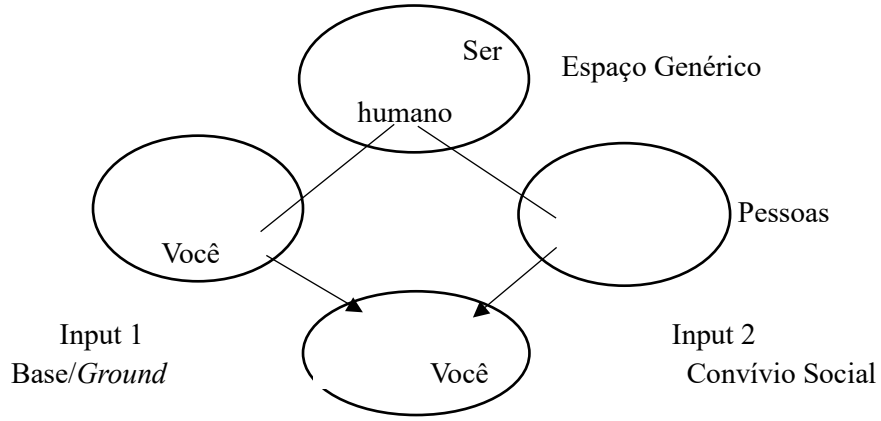
(elaboração própria)

Como indicado na Figura 2, os usos prototípicos dos dêiticos são estruturados pelo MCI da dêixis e codificados por expressões linguísticas específicas, como os pronomes pessoais "eu" e "você", e os advérbios de lugar e tempo "aqui" e "agora". Entretanto, como apontado por Marmaridou (2000), nem todos os usos dêiticos podem ser representados dessa forma. Por exemplo, o pronome "você" pode ser genérico, indicando não apenas o ouvinte, como ilustra o seguinte exemplo:

(1) *Você* nunca sabe o que os jovens querem hoje em dia.

O uso de "você", em (1), é genérico, e pode ser considerado marginalmente dêitico, na medida em que não é estruturado apenas pelo MCI da dêixis; na verdade, refere-se ao ouvinte, mas também a pessoas em geral, incluindo o falante. Como indicado em Ferrari (2014), esse tipo de uso genérico envolve mesclagem conceptual, descrita por Fauconnier (1997), Fauconnier e Turner (2002) e Turner (2014). A mesclagem conceptual (ou integração conceptual foi apontada por esses estudiosos como o processo cognitivo responsável pela criatividade na linguagem. Sendo assim, o processo pode fazer parte da criação de metáforas conceptuais, mas também de fenômenos criativos não necessariamente metafóricos. O processo básico envolve quatro espaços: dois espaços iniciais (Input 1 e Input 2), entre os quais é possível estabelecer uma analogia (caracterizada no espaço genérico), e um espaço-mescla, em que se projetam elementos dos Inputs 1 e 2, formando-se uma estrutura emergente em que um novo significado é criado. No caso dos dêiticos não-prototípicos (Ferreira e Ferrari, 2006; Fontes e Ferrari, 2010; Ferrari 2014, 2016; Fontes e Ferrari, 2010), o que se verifica é a mesclagem entre a Base/*Ground*, estruturada pelo MCI da dêixis, e outro espaço estruturado por outro MCI. Como ilustrado no exemplo de Marmaridou (2000), apresentado anteriormente ("Você nunca sabe o que os jovens querem hoje em dia"), o uso genérico do dêitico "você" refere-se às pessoas em geral, como representado no diagrama a seguir:

Figura 3 – Mesclagem referente ao uso genérico dêitico pessoal “você”



(elaboração própria)

Na mesclagem representada na Figura 3, o Input 1 é estruturado pelo MCI da dêixis e, portanto, corresponde à Base/Gound; o Input 2 é estruturado por um MCI referente ao convívio social. Ambos os inputs têm como elemento comum “ser humano” e, na mescla, o dêitico “você” adquire uso genérico, já que não se refere apenas ao ouvinte, mas às pessoas em geral, incluindo falante e ouvinte(s). Esse uso genérico, por sua vez, está relacionado aos fenômenos de intersubjetividade e empatia.

Os fenômenos de subjetividade e intersubjetividade têm sido abordados, no âmbito da Gramática Cognitiva (Langacker 1990; Verhagen 2005), com o objetivo de investigar as relações entre falante e/ou ouvinte e a codificação linguística. Mais recentemente, Tantucci (2021) propõe uma elaboração da noção de intersubjetividade, argumentando que o fenômeno tem relação com o grau em que a codificação linguística reflete o pertencimento a um grupo social. Nesse sentido, o autor propõe que há uma gradiência semântica entre a consciência das emoções e crenças do(s) interlocutor(es), que pode ser associada à intersubjetividade imediata ou à habilidade de estabelecer empatia com uma consciência social genérica e convenções culturalmente estabelecidas. O *continuum* proposto pelo autor apresenta uma trajetória unidirecional de crescente complexidade: da ação coordenada, para a intersubjetividade imediata (I-I) e para a intersubjetividade estendida, assim definidas:

> (i) Ação coordenada - atos linguísticos que objetivam exclusivamente alcançar algo que beneficia o falante – ex. Quero um pedaço de pão.
> (ii) Intersubjetividade imediata (I-I) - atos linguísticos que evidenciam a preocupação do falante com a reação do interlocutor ao que está sendo dito – ex. Para ser sincero, está calor aqui.
> (iii) Intersubjetividade estentida (I-E) – atos linguísticos marcados como algo que pode ser reconhecido, apoiado e entendido por qualquer pessoa - ex.
> Você nunca pode abrir a janela sem correr risco de entrar mosquito aqui.

Na ação coordenada, descrita em (i), o falante expressa, proposicionalmente, sua vontade. Nesse caso, o próprio falante e a proposição são colocados em proeminência, de modo que o ouvinte fica subfocalizado. Já em (ii), há intersubjetividade imediata, na medida em que o falante expressa consciência da mente do interlocutor, fazendo uso da expressão "para ser sincero". Por fim, a intersubjetividade estendida, descrita em (iii), faz uso de "você" genérico para indicar não apenas consciência de um interlocutor específico, mas de qualquer outro membro do grupo social que viva no mesmo ambiente.

Os usos que envolvem intersubjetividade, por sua vez, envolvem empatia. De acordo com Geeraerts (2021), esse fenômeno envolve o alinhamento com o ouvinte, de modo que o falante busca influenciá-lo indiretamente e convencê-lo a adotar um determinado curso de ação. Como exemplificado anteriormente, o uso genérico do dêitico "você", que é foco do presente trabalho, envolve intersubjetividade estendida e, portanto, empatia. Esses aspectos serão detalhados na análise.

Materiais e métodos

Para investigação dos usos genéricos do dêitico pessoal de 2ª pessoa do singular "você", os dados analisados no trabalho foram retirados do *Corpus Discurso e Gramática- D&G* (https://deg.uff.br/corpus-dg/), que reúne língua falada e escrita produzidos por informantes de cinco cidades brasileiras: Rio de Janeiro, Natal, Rio Grande, Juiz de Fora e Niterói. Além disso, o *corpus* reúne diferentes subgêneros textuais, a partir de diferentes solicitações do entrevistador:

> (a) narrativa de experiência pessoal – o informante relata algo que lhe tenha acontecido.
> (b) narrativa recontada – o informante relatar algo que lhe contaram.
> (c) descrição de local – o informante descreve o local em que mais gosta de ficar.
> (d) relato de procedimento – o informante relata algo que saiba fazer.
> (e) relato de opinião – o entrevistador solicita que o informante emita uma opinião.

A presente pesquisa baseia-se 182 dados de fala da cidade do Rio de Janeiro, ocorridos nos diferentes subgêneros.

As indagações que norteiam a pesquisa são as seguintes: (i) Quais os processos cognitivos responsáveis pela construção do significado genérico do dêitico "você"? (ii) O que caracteriza esse uso em termos interacionais? (iii) Que contextos favorecem o uso genérico? A partir dessas questões, as seguintes hipóteses foram estabelecidas: (i') o processo cognitivo responsável pela construção do significa genérico do dêitico "você" é a mesclagem conceptual; (ii') o dêitico "você" genérico sinaliza intersubjetividade estendida; (iii') o uso de "você" genérico é favorecido em contextos em que o falante busca atrair a empatia do interlocutor.

Resultados e discussão

A análise dos dados evidenciou a ocorrência de usos prototípicos e não-prototípicos do dêitico "você". Com relação aos usos prototípicos, em que o dêitico indica o interlocutor, observemos o seguinte exemplo:

> (1) E: me conta uma história que tenha acontecido com *você* .. que você tenha achado engraçada... ou triste... ou então constrangedora...
> I: tá... eu estava fazendo um trabalho *free-lancer* assim... pra um cara... aí eu liguei pra casa dele pra/ que ele tinha que me pagar por esse trabalho... Então estou eu lá... liguei... aí eu "oi... Carlos... aqui é Monica... tudo bem?" aí ele virou pra mim e falou assim "não ... tudo mal..." (...) aí eu "mas tudo mal por quê?" aí ele falou assim "não ... porque oh... primeiro de tudo... Já vou te avisando... que eu/ não deu tempo de ir no banco ((riso)) então eu não peguei o che::que..." (D& G, Narrativa de experiência pessoal, Informante 4)

No exemplo (1), observa-se um uso prototípico do dêitico "você" por parte do entrevistador ("me conta uma história que tenha acontecido com *você*"), que faz uso do dêitico para indicar a informante.

Com relação ao usos prototípicos e não-prototípicos, a Tabela 1, a seguir, apresenta a distribuição desses usos nos diferentes subgêneros textuais:

CONTEXTOS DE USO	USO PROTOTÍPICO Frequência	%	USO GENÉRICO Frequência	%
NARRATIVAS (EXPERIÊNCIA PESSOAL/RECONTADA)	53	95%	3	5%
DESCRIÇÃO DE LOCAL	12	60%	8	40%
RELATO DE PROCEDIMENTO	19	32%	41	68%
RELATO DE OPINIÃO	9	20%	36	80%
TOTAL	93		89	

Tabela 1 – Distribuição de usos prototípicos e não-prototípicos do dêitico "você".

Como indicado na Tabela 1, nas narrativas (experiência pessoal e recontada), a frequência de uso prototípico de "você", ilustrado no exemplo (1), é de 95%, havendo apenas 5% de uso genérico.

Na descrição de local, em que o informante é solicitado a descrever um local no qual mais goste de ficar, a frequência de usos prototípicos também é maior (60%) mas os usos genéricos (40%) têm uma ocorrência bem mais expressiva do que nas narrativas. Vejamos um exemplo de uso genérico:

(2)

E: Andŕé... eu queria agora que *você* me descrevesse... o local onde *você* mais gosta de ficar na sua casa...

I: minha sala ((riso))

E: como é́ que é a sua sala?

I: bem... a minha sala ... então... tem um cantinho... que tem uma luminária... que já́ foi feita pra/ aquele cantinho pra inverno... pra frio... então ele é gostoso.. então pra *você* ler um livro... *você* :: ouvir um *walkman*... passar uma revista.. então até *você* assim... *você* está num cantinho tão gostoso... que todo mundo chega... vai e procura o cantinho...(D&G, Informante 1)

O uso de "você" genérico na fala do informante, em (2), parece indicar que o informante não apenas descreve seu local preferido em casa, mas busca, indiretamente, convencer o entrevistador de que o lugar de que mais gosta tem realmente qualidades especiais que fariam qualquer pessoa gostar de estar ali ("... então pra *você* ler um livro... *você* :: ouvir um *walkman*... passar uma revista.. então até *você* assim... *você* está num cantinho tão gostoso... que todo mundo chega... vai e procura o cantinho..").

De forma semelhante ao exemplo anterior, no exemplo (3), a seguir, a informante descreve seu local preferido na cidade de seus pais:

(3)

E: agora... eu queria que você...me descrevesse o local onde você mais gosta de ficar...

I: o local que eu mais gosto de ficar::... é um local... que não dá pra eu ter acesso... assim... toda hora... é lá em Friburgo... na cidade dos meus pais... e::... tem o pico do Caledônia... que é um pico que tem... dois mil... dois mil e oitenta e três metros de altitude... e lá é muito lindo... porque tem a maior paz... assim... de lá de cima *você* vê... toda... assim... a Serra de Teresópolis... Petrópolis e Friburgo... então *você* vê todas as/ *você* vê as... as estra::das... vê os cami::nhos e tal... então é impressionante...(D&G, Informante 6)

O uso de "você" genérico em (3), permite que o informante descreva seu local preferido em Friburgo como um local do qual qualquer pessoa gostaria (de lá de cima *você* vê... toda... assim... a Serra de Teresópolis... Petrópolis e Friburgo... então *você* vê todas as/ *você* vê as... as estra::das... vê os cami::nhos e tal... então é impressionante...)

Entretanto, a frequência mais alta de uso genérico ocorre nos relatos de opinião (80%), como ilustra o seguinte exemplo:

(4)

E: e... agora eu queria que *você* me dissesse a sua opinião ... ou sobre a situação política... econômica ... ou da educação no Brasil...

I: eu acho que a educação... qualquer problema... social... que possa vir... tem que resolver primeiro o econômico... se *você* não resolver o problema da dívida interna... o problema de dívida externa... não resolver problemas ( ) como diz... é o primeiro ponto a atingir no governo... economia... dinheiro... financeiro... se *você* não atingir... como *você* pode dar educação a um povo? como *você* pode dar escola se *você* não tem dinheiro para construir uma escola... (Relato de opinião- Informante 1)

Em (4), o entrevistador faz um uso de "você" prototípico para pedir a opinião do informante. Entretanto, ao manifestar sua opinião, o informante utiliza cinco usos genéricos do dêitico ("se *você* não resolver o problema da dívida interna (...) é o primeiro ponto a atingir no governo (...) se *você* não atingir...como *você* pode dar educação a um povo? Como *você* pode dar escola se *você* não tem dinheiro para construir uma escola"). Para apontar os principais problemas econômicos do Brasil, o informante faz uso de "você" genérico, enquadrando a situação descrita como algo que pode ser confirmado por brasileiros e qualquer pessoa que se debruce sobre os referidos problemas. No exemplo a seguir, a estratégia é semelhante:

(5)

E: e::...agora eu queria que *você* me dissesse... qual é a sua opinião... ou sobre a situação política... ou da economia... ou da educação no Brasil...

I: eu acho que a tendência agora é só piorar... não sei a... a que ponto nós vamos chegar... mas é uma coisa que me preocupa muito... que daqui a alguns anos vai ser praticamente impossível *você* entrar numa faculdade... (D&G, Informante 3)

Em (5), o informante menciona que, com relação à situação brasileira ("a tendência agora é só piorar"), terminando por destacar um problema relacionado à educação ("... daqui a alguns vai ser praticamente impossível *você* entrar numa faculdade") ; ao utilizar o "você" genérico, enquadra esse problema como algo que pode ser atestado por qualquer pessoa que esteja a par da situação. Ainda que em menor grau, o uso genérico de "você" também é predominante nos relatos de procedimento; a percentagem de usos genéricos é de 68%, enquanto a de usos prototípicos é de 32%. O exemplo, a seguir, ilustra os usos genéricos nesse subgênero:

(6)

E: eh::... Regina... agora eu queria que *você* .. *você* me dissesse alguma coisa que *você* sabe fazer e me dissesse como é que se faz isso...

I: saiba fazer... uhn::... adoro fazer *waffle*... adoro comer *waffle* ((riso)) como é que faz? bem... vou te dar receita completa... né? (...) e açúcar *vanille*... duas colherinhas de::... de chá... de açúcar *vanille*... o que mais? é isso... ah... o açúcar *vanille é* opcional... ou *você* coloca o açúcar *vanille* ou *você* coloca... queijo *parmeson* ralado... pro *waffle* ficar mais salgado... e tal... aí *você* bate as duas claras em neve... no fim... e coloca... por último... na massa... tudo no liqüidificador... depois é só botar na chapa e:: fazer TCHIII ((risos)) fica muito bom...(D&G, Informante 7)

Em casos como o do exemplo (6), o informante descreve a receita que sabe fazer como algo que pode de ser feito por qualquer pessoa ("...ou *você* coloca o açúcar *vanille* ou *você* coloca... queijo *parmeson* ralado... pro *waffle* ficar mais salgado... e tal... aí *você* bate as duas claras em neve..."). Nesse caso, o uso de "você" genérico contribui para que a descrição do procedimento assuma caráter diretivo, passando a constituir também uma sugestão para que o interlocutor faça a receita do jeito apresentado.

No exemplo (7), o informante relata o procedimento de jogar sueca:

(7)

E: e::... me diz o que que você mais gosta de fazer... e me explica como é que se faz isso...

I: pô... o que eu mais gosto de fazer é jogar sueca...

E: como é que se joga?

I: quando *você* não tiver a carta do naipe que está na mesa... *você* corta o::/ corta o jogo... e sueca ela é legal porque você rouba pra caramba... entendeu? só não pode deixar a dupla adversária perceber ((riso)) aí... pô... quando tem o maior jogão na mesa... um ás... um sete... pô... você só tem uma carta do naipe... *você*... pode blefar... pode renunciar... e corta o jogo...(D&G, Informante 2)

De forma semelhante ao uso de "você" genérico no exemplo (6), o relato do pessoa-passo do jogo de sueca, no (7), assume caráter diretivo, na medida em que o informante enquadra o relato desse procedimento como uma ação que pode ser realizada pelo ouvinte.

Em linhas gerais, com base na frequência de ocorrência do "você" genérico nos diferentes subgêneros, é possível argumentar que esse tipo de dêitico sinaliza intersubjetividade estendida, na medida em que inclui pessoas em geral, e não apenas o interlocutor. Além disso, o fato de que o uso de "você" genérico predomine em contextos de relatos de opinião e relatos de procedimento, em que o falante busca convencer e/ou sugerir um determinado curso de ação, indica que esse uso genérico funciona como *atrator* de empatia. O falante usa a estratégia de enquadrar suas opiniões/procedimentos como algo que o interlocutor também poderia concluir/realizar com base nas mesmas evidências e nas mesmas circunstâncias. Por fim, ainda que pouco frequente em narrativas e descrições de local, o uso genérico de "você" pode ocorrer eventualmente, caso o falante busque atrair da concordância do interlocutor em contextos específicos.

Conclusões

Este trabalho enfocou aspectos cognitivos e interacionais de usos genéricos do dêitico "você" no Português Brasileiro, tomando por base estudos pragmáticos e abordagens cognitivas, enfocando, especialmente, os fenômenos de mesclagem conceptual, intersubjetividade e empatia.

Com base em dados de fala da cidade do Rio de Janeiro, retirados de entrevistas que compõem o *Corpus Discurso e Gramática (D&G)*, a análise evidencia que diferentes subgêneros textuais apresentam distribuições distintas entre usos prototípicos e não prototípicos do dêitico. Nas narrativas (pessoais e recontadas) e nas descrições de local, há uma predominância de usos prototípicos, que se referem apenas ao interlocutor. Já com relação aos relatos de opinião e relatos de procedimento, há predominância de usos não-prototípicos (genéricos) - 80% e 68%, respectivamente.

Em termos de intersubjetividade, esses resultados indicam que os usos genéricos do dêitico "você" expressam intersubjetividade estendida, na medida em que codificam o interlocutor, mas se referem também a qualquer membro do grupo social, incluindo o falante. Além disso, em termos interacionais, esse uso de "você" pode ser considerado um "atrator de empatia", na medida em que é favorecido, principalmente, em contextos nos quais o falante busca atrair, indiretamente, a concordância do interlocutor em relação a seus argumentos/sugestões.

Referências

Fauconnier, Gilles. 1997. *Mappings in thought and language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Fauconnier, Gilles & Mark Turner. 2002. *Conceptual blending and the mind's hidden complexities*. New York: Basic Books.

Ferrari, Lilian. 2014. Blending, subjectivity and deixis: Evidence from English and Brazilian Portuguese. *Online Proceedings of UK-CLA Meetings – Selected Papers* 1. 102–116.

Ferrari, Lilian. 2016. Deixis and multiple blends: The role of recursion in meaning construction. *Acta Scientiarum. Language and Culture* 38(2). 153–159.

Fillmore, Charles. 1977. Scenes-and-frame semantics. In Antonio Zampolli (ed.), *Linguistic structures processing*, 55–81. Amsterdam: North Holland.

Fillmore, Charles. 1982. Frame semantics. In Linguistic Society of Korea (ed.), *Linguistics in the morning calm*, 111–137. Seoul: Hanshin Publishing.

Fillmore, Charles. 1985. Frames and the semantics of understanding. *Quaderni di Semantica* 6(2). 222–254.

Fontes, Viviane & Lilian Ferrari. 2010. Dêixis e mesclagem: A expressão pronominalizada "a gente" como categoria radial. *Revista LinguiStica* 6(2). 44–63.

Geeraerts, Dirk. 2021. Second-order empathy, pragmatic ambiguity and irony. In Augusto Soares da Silva (ed.), *Figurative language: Intersubjectivity and usage*, 19–40. Amsterdam: John Benjamins.

Lakoff, George. 1987. *Women, fire and dangerous things: What categories reveal about the mind*. Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, Ronald. 1987. *Foundations of cognitive grammar: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, Ronald. 1990. Subjectification. *Cognitive Linguistics* 1(1). 5–38.

Langacker, Ronald. 1991. *Foundations of cognitive grammar: Descriptive applications*. Stanford: Stanford University Press.
Levinson, Stephen. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
Levinson, Stephen. 2004. Deixis. In Laurence Horn & Gregory Ward (eds.), *The handbook of pragmatics*, 97–121. Oxford: Blackwell.
Lyons, John. 1977. *Semantics 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
Marmaridou, Sophia. 2000. *Pragmatic meaning and cognition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Rosch, Eleanor. 1973. On the internal structure of perceptual and semantic categories. In Timothy Moore (ed.), *Cognitive development and the acquisition of language*, 111–144. New York: Academic Press.
Rosch, Eleanor. 1978. Principles of categorization. In Eleanor Rosch & Barbara Lloyd (eds.), *Cognition and categorization*, 27–48. New York: Lawrence Erlbaum.
Rubba, Johanna. 1996. Alternate grounds in the interpretation of deictic expressions. In Gilles Fauconnier & Eve Sweetser (eds.), *Spaces, worlds & grammar*, 227–261. Chicago: University of Chicago Press.
Tantucci, Vittorio. 2021. *Language and social minds: The semantics and pragmatics of intersubjectivity*. Cambridge: Cambridge University Press.
Turner, Mark. 2014. *The origin of ideas: Blending, creativity, and the human spark*. Oxford: Oxford University Press.
Verhagen, Arie. 2005. *Constructions of intersubjectivity: Discourse, syntax and cognition*. Oxford: Oxford University Press.

ASPECTOS FONOLÓGICOS SEGMENTAIS E NÃO SEGMENTAIS DO PORTUGUÊS ANGOLANO DO LIBOLO

SEGMENTAL AND NON-SEGMENTAL PHONOLOGIC ASPECTS OF THE ANGOLAN PORTUGUESE OF LIBOLO

Vinícius G. Santos
Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
vinicius.santos@alumni.usp.br
ORCID: 0000-0003-3298-1029

Resumo

Neste artigo, discuto, de uma perspectiva prosódica, aspectos da fonologia segmental e não segmental do português falado no Libolo (PLB), uma municipalidade do interior de Angola. O PLB é uma variedade angolana cujos traços linguísticos vêm sendo relacionados ao seu processo particular de nativização e ao contato permanente com o quimbundo, uma língua banta tonal também falada na região. O conjunto de dados analisado, fundamentado na Fonologia Prosódica e na abordagem Autossegmental-Métrica da entoação, consiste em enunciados lidos e (semi)espontâneos variados (declarativas, interrogativas, imperativos, vocativos), obtidos por meio da metodologia do projeto InAPoP. No nível segmental, processos de sândi externo (vozeamento da sibilante em coda, degeminação, elisão, ditongação) não são sensíveis, de modo geral, às fronteiras de qualquer domínio prosódico, à semelhança do português brasileiro e santomense, mas diferentemente do português europeu, no qual tais processos são bloqueados entre fronteiras de sintagmas entoacionais. No nível não segmental, o sistema entoacional do PLB exibe características realizacionais, sistêmicas, semânticas e distribucionais — relacionadas a alinhamento do tom nuclear, rebaixamento tonal, acento tonal de foco, marcação tonal de fronteiras, e densidade tonal — que, quando comparadas às variedades ultramarinas do português, tendem a contrastar com as europeias. Parte dessas características podem ter explicação no contato com línguas tonalmente ricas.

Palavras-chave: prosódia; sândi; entoação.

Abstract

In this paper, I examine, from a prosodic perspective, aspects of the segmental and non-segmental phonology of Portuguese spoken in Libolo (LBP), a municipality in inland Angola. LBP is an Angolan variety of Portuguese whose linguistic features have been related to its specific nativisation process and ongoing contact with Kimbundu, a tonal Bantu language also spoken in the area. Grounded in Prosodic Phonology and the Autosegmental-Metrical approach to intonation, the analysis draws on a dataset comprising read and (semi-)spontaneous utterances (statements, questions, imperatives, vocatives) collected using the InAPoP project methodology. At the segmental level, external sandhi processes (voicing of coda sibilant, degemination, elision, diphthongisation) are generally not sensitive to prosodic domain boundaries. This aligns with patterns observed in Brazilian and Santomean Portuguese but contrasts with European Portuguese, where such processes are blocked across intonational phrase boundaries. At the non-segmental level, the intonational system of LBP reveals realisational, systemic, semantic, and distributional features — related to nuclear tone alignment, downtrend, focus pitch accent, edge tone marking, and tonal density — which, in comparison to overseas varieties of Portuguese, tend

to contrast with European Portuguese. Some of these features may arise from contact with tonally rich languages.

Keywords: prosody; sandhi; intonation.

1. Introdução

O Libolo é um extenso município localizado na Província do Cuanza Sul, no interior de Angola, a cerca de 250 km de Luanda, capital do país. Com uma área de aproximadamente 9.000 km², o município abrigava, em 2011, 87.244 habitantes, dos quais pouco mais da metade residia na sede, a comuna de Calulo (Figueiredo & Oliveira 2013).

Como em grande parte do território angolano, o Libolo é habitado por grupos étnicos bantos. As línguas faladas na região são o quimbundo, uma língua banta tonal, e o português, idioma oficial do país. Enquanto muitos adultos e a maioria dos idosos têm o quimbundo como língua materna, utilizando o português como segunda língua, nas gerações mais jovens, o português frequentemente assume o papel de língua principal. Alguns jovens chegam a relatar que apenas compreendem o quimbundo, ou sequer o dominam.

Os estudos linguísticos sobre o português do Libolo (PLB) são relativamente recentes e, em sua maioria, abordam aspectos morfossintáticos. Esses trabalhos resultam do *Projeto Libolo*, coordenado por Carlos Figueiredo (Universidade de Macau, China) e Márcia Oliveira (Universidade de São Paulo, Brasil), que desde 2013 promove uma investigação multidisciplinar e internacional voltada a diversos aspectos linguísticos, educacionais, histórico-culturais, antropológicos e socioidentitários do município[105].

Segundo Figueiredo e Oliveira (2013), na formação do PLB, o isolamento histórico da região foi um fator importante. Durante a colonização portuguesa em Angola, limitada às áreas costeiras, comunidades bantas do interior, como o Libolo, mantiveram suas línguas. A ocupação efetiva só ocorreu no século XX, mas logo foi seguida de um isolamento decorrente da Guerra Civil (1975–2002), o que favoreceu a preservação de tradições socioculturais e marcas linguísticas locais, como aquelas incorporadas do quimbundo e preservadas geracionalmente por falantes bilíngues e monolíngues. Os autores ainda destacam que mudanças linguísticas consolidadas no PLB, como o sistema de pronominalização, permitem reconhecê-lo como uma variedade do português de Angola.

Naturalmente, outros aspectos gramaticais, incluindo os fonológicos, também se reestruturaram e preservaram no processo de nativização do português e permanente contato com o quimbundo. Na área de Fonologia do Projeto Libolo, investiga-se a prosódia do PLB, identificando traços que o diferenciam de outras variedades de português e avaliando possíveis influências desse contato. Nesse contexto, este estudo[106] discute aspectos fonológicos segmentais e não segmentais do PLB, adotando uma

[105] https://www.projetolibolo.com/

[106] Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES).

perspectiva prosódica fundamentada na Fonologia Prosódia (Nespor & Vogel 2007) e na abordagem Métrico-Autossegmental da entoação (Ladd 2008).

Especificamente, são analisados processos de sândi externo — vozeamento da sibilante em coda, degeminação, elisão, ditongação — e características do sistema entoacional que apresentam variações realizacionais, sistêmicas, semânticas e distribucionais — alinhamento do tom nuclear, rebaixamento tonal, acento tonal de foco, marcação tonal de fronteiras, densidade tonal.

O restante do artigo se organiza da seguinte forma: além desta introdução, apresento o enquadramento teórico que embasa as análises (Seção 2), seguido de uma descrição dos materiais e métodos utilizados nas considerações feitas (Seção 3); logo após, apresento os aspectos fonológicos segmentais (Seção 4) e não segmentais (Seção 5) para, então, finalizar o artigo com conclusões.

2. Enquadramento teórico

Prosódia é o conjunto de elementos como intensidade, tom e duração, que compõem conceitos como acento, entoação e ritmo. Esses elementos não apenas caracterizam a sonoridade da fala, mas também desempenham um papel estruturante na organização linguística. Conforme postulado pela Fonologia Prosódica (Nespor & Vogel 2007), essa estruturação se dá por meio de domínios prosódicos hierarquicamente organizados, que emergem da interface entre a fonologia e os demais módulos da gramática. Assim, fenômenos *segmentais*, como regras de sândi, haplologia sintática e alongamento segmental em fronteiras, *rítmicos*, como estratégias para resolução de choque de acento, e *tonais*, como configuração, atribuição e escalonamento de tons, fazem referência a esses domínios.

A aplicação desses fenômenos pode ocorrer dentro ou entre os limites de determinados domínios, sendo, contudo, bloqueados em outros, dependendo das regras específicas de cada língua ou variedade. A hierarquia prosódica organiza os enunciados em níveis, que estabelecem relações de proeminência, núcleos e fronteiras. Entre os níveis dessa hierarquia prosódica (Figura 1), tem sido observado que os mais relevantes, em geral, para a língua portuguesa são três: palavra fonológica (ω), sintagma fonológico (ϕ) e sintagma entoacional (I) (Frota 2000; Vigário 2003, 2010). De modo geral:

> [ω] é o domínio prosódico que abrange apenas um único acento lexical, de modo que clíticos devem ser incorporados ou adjungidos à palavra acentuada adjacente (VIGÁRIO, 2003). Já [ϕ] é o domínio prosódico que engloba um núcleo lexical, os itens funcionais à sua esquerda (lado não recursivo em português) e, opcionalmente, o sintagma não ramificado e complemento de tal núcleo lexical (Frota, 2000). Por sua vez, [I] é o domínio prosódico que circunscreve uma sequência de [ϕs], que detém um contorno entoacional definido e cujas fronteiras são posições de inserção de pausas gramaticais. (Santos & Fernandes-Svartman 2019: 1064).

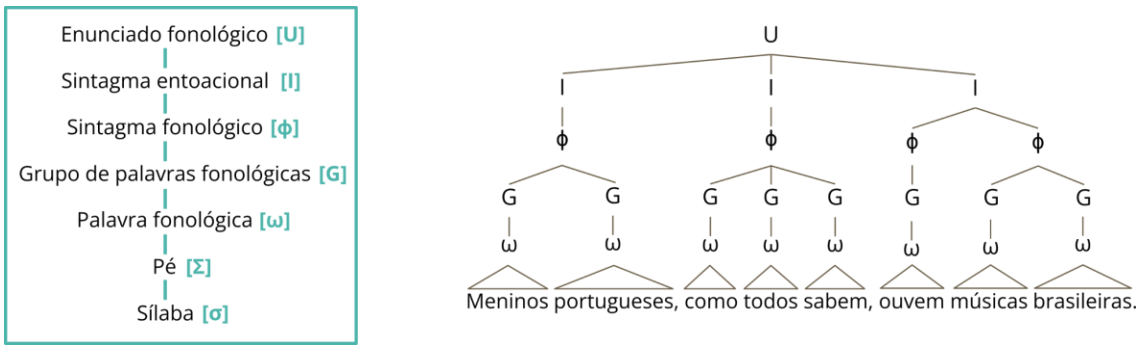


Figura 1 — Hierarquia prosódica do português e exemplo de aplicação.

Para a análise entoacional, baseio-me na Fonologia Entoacional Autossegmental-Métrica (Ladd 2008). Essa abordagem considera que, linguisticamente, a variação melódica da fala decorre dos eventos tonais, derivados de dois alvos de altura: baixo (L) e alto (H). Os eventos tonais mais relevantes para a estrutura entoacional do português são os acentos tonais e os tons de fronteira (Frota 2000; Tenani 2002; Cruz, 2013; Frota *et al*. 2015; Santos 2015, 2020; Braga 2018, 2023; Oliveira 2022). Acentos tonais referem-se à variação tonal associada às sílabas lexicalmente acentuadas, podendo ser baixo (L*), alto (H*), descendentes (H*+L, H+L*) ou ascendentes (L+H*, L*+H). Já tons de fronteira estão associados à variação tonal associada às fronteiras de constituintes prosódicos fornecidos pela hierarquia prosódica. Podem ser baixos (L–, L%), altos (H–, H%, %H), descendente (HL%) ou ascendente (LH%).

3. Material e métodos

Os dados que fundamentam este estudo foram obtidos numa pesquisa de campo no Libolo, em junho de 2016, utilizando a metodologia do projeto *InAPoP - Interactive Atlas of the Prosody of Portuguese*[107]. A adaptação, coleta e tratamento desses dados é detalhada num trabalho anterior (Santos 2020).

Participaram da pesquisa oito libolenses: três mulheres e cinco homens, com idades entre 15 e 34 anos e escolaridade de 9 a 13 anos de ensino. Cinco falam português e quimbundo, enquanto três declararam falar apenas português.

A coleta envolveu a gravação digital da performance dos participantes em três tarefas: (i) *Discourse Completion Task*, com 37 contextos discursivos que geraram produções semiespontâneas representativas de diferentes tipos frásicos e significados pragmáticos; (ii) *Reading Task*, com enunciados lidos para a análise de vários parâmetros prosódicos; e (iii) *Conversation Task*, voltada à fala espontânea, na qual os participantes falaram sobre si mesmos, enquanto o pesquisador desempenhava um papel secundário na interação. As gravações foram realizadas com um microfone de lapela Sennheiser (EW122PG3) e um gravador Marantz (PMD661) (.wav, mono, 48.000 Hz, 16 bits, 705–1411 Kbps).

[107] http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/methodology.html

Foram selecionados 1.875 enunciados para análise, abrangendo frases declarativas, interrogativas, imperativas e vocativas, com diferentes estruturas sintáticas, prosódicas e informacionais, vieses epistêmicos e nuances pragmáticas (Santos 2020). Os enunciados foram transcritos no software Praat[108] com base no sistema P-ToBI[109], sendo criadas quatro camadas: *Tones*, para a notação fonológica dos eventos tonais; *Syllables*, destinada à transcrição fonética das sílabas; *Orthography*, para a transcrição ortográfica por palavras; *Break Indices*, responsável pela marcação das fronteiras prosódicas.

As considerações deste trabalho incluem também observações qualitativas de outros dados coletados na pesquisa de campo — e até então não analisados — que ainda serão submetidos a análises quantitativas.

4. Aspectos fonológicos segmentais

4.1. Vozeamento da sibilante em coda

O vozeamento da sibilante em coda na fronteira de palavras é um processo de sândi externo produtivo em português (Frota 2000; Tenani 2002; Cruz 2013; Balduino 2022). Esse processo, que afeta a periferia direita de uma sílaba, especificamente a coda, ocorre de forma diferente dependendo do ambiente fônico em que se encontra.

No PLB, a sibilante em coda, aqui representada como /S/ devido à subespecificação do ponto de articulação nessa posição silábica (Mateus & D'Andrade 2000), pode ser realizada de duas maneiras: como uma fricativa pós-alveolar [ʃ] ou [ʒ] ou como uma fricativa alveolar [z].

Em meio de palavra, como regra geral, /S/ é produzida como uma fricativa pós-alveolar. O traço de sonoridade irá depender do ambiente subsequente: quando /S/ é seguida de uma consoante sonora, ela é produzida vozeada, ao passo que, quando seguida de consoante surda, ela é produzida não vozeada: *conosco* [ˈno**ʃ**.**k**u], *mesmo* [ˈme**ʒ**.**m**i]. Isso se deve ao espraiamento regressivo do traço de sonoridade do segmento contíguo. Em final de palavra, não havendo segmento contíguo à /S/, como no caso de silêncio interturno ou inserção de pausa silenciosa, realiza-se a fricativa pós-alveolar surda: *alunas…africanas* [aˈlu.na**ʃ**…**a**.fɾiˈka.naʃ].

Em fronteira de palavras contíguas, algumas situações devem ser consideradas. Se a palavra subsequente for iniciada por consoante, a regra geral é observada, isto é, [ʃ] diante de consoante surda e [ʒ] diante de consoante sonora: *alunas portuguesas* [aˈlu.na**ʃ**.**p**oɾ.tuˈge.zaʃ], *alunas brasileiras* [aˈlu.na**ʒ**.**b**ɾa.ziˈle.ɾaʃ]. Por outro lado, se for iniciada por uma sibilante, pode haver uma fusão (ou elisão) segmental: *alunas santomenses* [aˈlu.na.**s**ãn.toˈmẽn.siʃ], *colegas japonesas* [koˈlɛ.ga.**ʒ**a.poˈne.zaʃ]. Para alguns falantes, em caso de /n d r/, pode-se manter apenas o trecho de vocalização: *apenas não* [aˈpe.na**j**ˈ**n**ãʊ̃], *estrangeiras dos* [eʃ.tɾãɲˈʒe.ɾa**j**.**d**uz], *as rosas* [a**j**ˈ**r**ɔ.zaʃ]. Se a palavra subsequente for iniciada por vogal, a consoante é ressilabificada para a posição

[108] https://www.fon.hum.uva.nl/praat/
[109] http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/P-ToBI/

de ataque e, portanto, seu ponto de articulação torna-se coronal e anterior, assimilando o vozeamento da vogal que o sucede: *alunas estrangeiras* [aˈlu.na.**ze**ʃ.tɾɐ̃ɲˈʒe.ɾaʃ]. No entanto, a laringalização da vogal impede a ressilabificação e o espraiamento do vozeamento, mesmo estando foneticamente contígua à /S/, que é produzida como uma fricativa pós-alveolar surda: *alunas africanas* [aˈlu.na**ʃ.a̰** .friˈka.naʃ]. De fato, a laringalização é pista para fronteiras prosódicas em algumas línguas (Cavalcanti, Lucenti & Barbosa 2017). Além disso, a adjacência é um fator determinante para a aplicação de processos de sândi externo, conforme demonstrado por Tenani (2002) para o português brasileiro, de modo que a inserção de pausa, por exemplo, quebra a adjacência entre dois constituintes prosódicos e processos de sândi externo não se aplicam. Exemplos de pausa silenciosa (...) e de laringalização vocálica (a̰) inibindo o vozeamento da sibilante em coda são dados em (1) e (2).

(1) [Bananas]$_I$ [**m**ações]$_I$ [**e** mangas.]$_I$ → Banana[ʃ…m]ação[ʃ…e] manga[ʃ…]

(2) [As **a**ngolanas]$_I$ [[**o**fereceram especiarias]$_\phi$ [**a**os jornalistas.]]$_I$ → [aʃ…ã]ngolana[ʃo̰]fereceram especiaria[ʃa̰]os jornalista[ʃ…]

De modo geral, independentemente do tipo de fronteira prosódica considerada, seja entre *ω*s, entre *ϕ*s ou entre *I*s, a realização de /S/ como alveolar [z] ou pós-alveolar [ʃ ʒ] e a assimilação [z ʒ] ou não [ʃ] da sonoridade se comporta conforme ora descrito (veja exemplos no Quadro 1). Portanto, não parece haver um domínio prosódico que condicione o vozeamento da sibilante em coda nos dados, sendo restrito apenas pela falta de adjacência entre segmentos (pausa, por exemplo), assim como ocorre no português brasileiro (Tenani 2002) e santomense (Balduino 2022).

Santos (2023), investigando apenas dados espontâneos do PLB, encontrou resultados semelhantes aos aqui reportados, mas observou que, em alguns casos, o vozeamento esperado não ocorre, mesmo em contiguidade com uma vogal. Santos (2023) sugere que o bloqueio do vozeamento da sibilante em coda parece estar relacionado à fronteira de um *I* composto, domínio proposto por Frota (2000) para lidar com restrições de sândi externo no português de Lisboa. Frota (2000) destaca que o processo de vozeamento no português lisboeta ocorre em todas as fronteiras dos níveis prosódicos entre o domínio da sílaba e do *I*, mas é sensível às fronteiras do *I* composto, um constituinte formado recursivamente, isto é, que domina outro *I* [110]. Esse comportamento é posteriormente confirmado por Cruz (2013) para duas outras localidades portuguesas, Albufeira e Castro Verde, e sugerido por Barros (2014) para Évora. Quanto ao PLB, novos estudos ainda se fazem necessários para comprovar a relevância de domínios compostos em sua fonologia.

[110] Nesse sentido, numa estrutura do tipo [[a]I [b]I]I [c]I, o processo de vozeamento de /S/ pode se aplicar entre ‘a’ e ‘b’, por envolver as fronteiras de *I*s mínimos (simples), mas nunca entre ‘b’ e ‘c’, por envolver a fronteira de um *I* máximo (composto recursivamente).

Na *ω*	
…nosco mesmo [e com o**s** **c**lubes]$_{\omega}$ [que no**s** **a**ssolam.]$_{\omega}$	o[ʃ]clubes, no[z]assolam
[A**s** **d**uas]$_{\omega}$ alunas ofereceram canetas [ao**s** **a**migos.]$_{\omega}$	A[ʒ]duas, ao[z]amigos
[A**s** **a**ngolanas]$_{\omega}$ ofereceram especiarias [ao**s** **j**ornalistas.]$_{\omega}$	A[z]angolanas, ao[ʒ]ornalistas
Entre *ω*s	
A aluna, cansada [ma**s**]$_{\omega}$ [**d**ivertida,]$_{\omega}$ andou [mai**s**]$_{\omega}$ [**c**inco]$_{\omega}$ quilômetros.	ma[ʒ]divertida, ma[s]inco
A jovem loira mimava [menina**s**]$_{\omega}$ [**l**indas.]$_{\omega}$	menina[ʒ]lindas
[Fa**z**]$_{\omega}$ [**f**rio?]$_{\omega}$	Fa[ʃ]frio
Entre *ϕ*s	
…nosco mesmo [e com os clube**s**]$_{\phi}$ [**q**ue nos assolam.]$_{\phi}$	clube[ʃ]que
[Ele**s**]$_{\phi}$ [**v**ão]$_{\phi}$ pra Lima!	Ele[ʒ]vão
Por que [que você**s**]$_{\phi}$ [**n**ão vêm?]$_{\phi}$	você[ʒ]não
[Banana**s**]$_{\phi}$ [**m**açã**s**]$_{\phi}$ [**e** mangas.]$_{\phi}$	Banana[ʒ]maçã[z]e
Entre *I*s	
[As aluna**s**,]$_{I}$ [**a**té onde sabemo**s**,]$_{I}$ [**o**btiveram boas avaliações.]$_{I}$	aluna[z]até, sabemo[z]obtiveram
As alunas estrangeiras dos Açores, [até onde sabemo**s**]$_{I}$ [**a**ceitaram vir.]$_{I}$	sabemo[z]aceitaram

Quadro 1 — Processo de vozeamento da sibilante em coda nos domínios prosódicos.

4.2. Sândi vocálico externo

O sândi vocálico externo refere-se aos processos fonológicos de ressilabificação pós-lexical entre duas vogais que, embora adjacentes, pertencem a palavras diferentes de um mesmo enunciado. Esse fenômeno modifica a fronteira gramatical para evitar o encontro vocálico, resultando numa nova estrutura silábica que desfaz o choque entre os dois picos silábicos. Nas diferentes variedades de português, os encontros vocálicos podem ser resolvidos de três formas: por degeminação, elisão ou ditongação (Frota 2000; Tenani 2002; Paulino 2016; Balduino 2022). A manifestação de cada tipo de resolução dependerá tanto do contexto vocálico e acentual quanto das estruturas prosódicas além do nível silábico, como *ϕ* e *I*. Os fatores que condicionam o sândi vocálico externo podem variar entre as variedades do português, e as principais discussões sobre o tema concentram-se nos contextos linguísticos de aplicação e nos desencadeadores fonológicos responsáveis pela reestruturação silábica, que abrangem aspectos segmentais, como a qualidade vocálica, e não segmentais, como a estrutura prosódica. Discuto aqui especificamente como a hierarquia prosódica influencia os processos de degeminação, elisão e ditongação.

4.2.1. Degeminação

A degeminação ocorre no encontro de duas vogais idênticas adjacentes (V_1 e V_2) em fronteira de palavra (#), resultando no desaparecimento de uma dessas vogais e na

formação de uma única sílaba do tipo consoante–vogal (CV1#V2 → CV). Sua ocorrência está intrinsecamente ligada à posição do acento lexical (ˈ).

No PLB, assim como no português brasileiro (Tenani 2002), a degeminação ocorre quando pelo menos uma das vogais é átona (V1#V2, ˈV1#V2, V1#ˈV2), enquanto no português santomense (Balduino 2022), a degeminação ocorre apenas quando V2 não é tônica (V1#V2, ˈV1#V2). Já no português europeu (Frota 2000; Paulino 2016), o fenômeno só se aplica quando as duas vogais são átonas (V1#V2). Assim, o português europeu apresenta o critério de tonicidade mais restrito para a ocorrência da degeminação.

Quanto aos domínios prosódicos, tanto no PLB quanto no português brasileiro (Tenani 2000), o fenômeno ocorre entre fronteiras de *ω*, *ϕ* e *I*, sendo bloqueado quando V2 porta a proeminência de *ϕ* (ϕϕ, ˈϕϕ *vs.* *ϕˈϕ, *ˈϕˈϕ). Nesse caso, como estratégias de resolução do encontro de picos silábicos, o PLB registra a produção de uma única vogal alongada (ː), a laringalização de uma das vogais (◌̰) e a inserção de pausa (…) entre as vogais (Exemplo 3–4). No português santomense (Balduino 2022), o fenômeno foi atestado entre fronteiras de *ω* e *ϕ*, tendendo também a ser evitado quando V2 porta a proeminência de *ϕ*. Já no português europeu (Frota 2000), ele ocorre entre fronteiras de *ω* e *ϕ*, mas é bloqueado nas fronteiras de *I*, tanto simples quanto composto, mesmo em vogais átonas contíguas (isto é, sem pausa intervocálica).

Em todos os casos, a pausa, quando inserida, impede a ocorrência da degeminação, porque o contexto de aplicação da regra, a adjacência entre vogais, é desfeito.

(3) [A alu**n**a]$_{ϕ}$ [**a**ma]$_{ϕ}$ o professor de matemática. → *alun[a]ma, alun[aː]ma, alun[a͡a̰]ma, alun[a…a]ma

(4) [A alu**n**a]$_{ϕ}$ [**a**ma muito]$_{ϕ}$ o irmão mais novo. → alun[a]ma

4.2.2. Elisão

A elisão, diferentemente da degeminação, ocorre no encontro de duas vogais distintas em fronteira de palavra (V_1#V_2). Nesse processo, V_1 é suprimida, enquanto V_2, preservada, forma uma nova sílaba CV (CV_1#V_2 → CV_2).

No português santomense (Balduino 2022), diferentemente do português europeu e do brasileiro, a elisão é verificada em sequências de vogais com tonicidade distintas (V_1#ˈV_2 ou ˈV_1#V_2), mas não em ˈV_1#ˈV_2. No português brasileiro (Tenani 2002), a elisão é bloqueada quando V_2, além de portar o acento lexical, é também portadora da proeminência de *ϕ*. Já no português europeu (Frota 2000; Paulino 2016), o acento lexical em V_2 não impede o processo de elisão, exceto em casos específicos, como compostos e palavras agrupadas que formam um domínio específico (Vigário 2010).

Quanto ao PLB, os dados analisados nada permitem dizer sobre a proeminência de *ϕ* em V_2, porque não foram registradas elisões nesse contexto, prevalecendo a ditongação. Apesar disso, os dados revelam que, quando ocorre, a elisão não é restrita pela fronteira de nenhum domínio prosódico, à semelhança do português brasileiro (Tenani 2002) e do santomense (Balduino 2022). No português europeu (Frota 2000; Paulino 2016), por outro lado, as fronteiras de *I* bloqueiam o processo, mesmo na ausência de pausa, exceto nas fronteiras de *I*s internos ao *I* composto, onde é permitido.

4.2.3. Ditongação

A ditongação em português se refere à transformação das vogais altas [i] e [u] em glides (G) nas sequências $V_1\#V_2$ compostas por vogais distintas ($V_1\#V_2 \rightarrow$ VG, GV). Esse processo é condicionado por fatores segmentais e prosódicos, como qualidade vocálica, ordem dos segmentos e acento lexical. Havendo apenas uma vogal alta na sequência, formam-se ditongos crescentes (GV) quando V_1 é a vogal alta e formam-se ditongos decrescentes (VG) quando V_2 é a vogal alta. Isso porque a vogal com maior grau de sonoridade da sequência, isto é, aquela com maior abertura, tem sua posição de núcleo silábico preservada, enquanto a menos sonora é a reestruturada como glide. Em sequências de duas vogais altas, é o acento o fator determinante para definir o núcleo, de modo que a vogal tônica mantém sua associação ao núcleo silábico. Já em sequências de duas vogais átonas, a vogal final se torna o glide devido à proeminência relativa do português ser à direita.

No português brasileiro (Tenani 2002) e no santomense (Balduino 2022), a ditongação ocorre em todos os contextos de tonicidade ($V_1\#V_2$ e $V_1\#'V_2$, $'V_1\#V_2$ e $'V_1\#'V_2$). No entanto, o processo não ocorre quando V_1 e V_2 correspondem simultaneamente à proeminência de ϕ. Por outro lado, se V_1 e V_2 são tônicas, mas a segunda vogal não é proeminência de ϕ — desfazendo, assim, a sequência $'\phi'\phi$ —, a ditongação se manifesta. Já no português europeu (Frota 2000), a sequência $'V_1\#V_2$, por exemplo, tende a desfavorecer a ditongação.

No PLB, a ditongação foi observada em contextos de $V_1\#V_2$ e $V_1\#'V_2$, mesmo quando V_2 porta a proeminente de ϕ (Exemplo 5). Os dados não registram contextos de $'V_1\#V_2$ e $'V_1\#'V_2$ nos quais a aplicação ou não do processo pudesse ser observada. Porém revelam que a ditongação não é bloqueada na fronteira de nenhum domínio prosódico, ocorrendo inclusive dentro da ω (entre clíticos ou entre clítico e palavra hospedeira), assim como ocorre no português brasileiro e no santomense (Balduino 2022; Tenani 2002). Em contrapartida, no português europeu (Frota 200; Paulino 2016), novamente as fronteiras externas do *I* composto impedem a manifestação do fenômeno. Além disso, como é o caso para os demais processos, quando há pausa ou laringalização, o fenômeno não é observado, sendo mantida a realização do hiato.

(5) [O dançar**i**n**o**]$_\phi$ [**a**ma]$_\phi$ a bailarina russa. → dançarin[ɥa]ma, dançarin[u…a]ma, dançarin[u.a̯]ma

O sândi vocálico externo, portanto, não é condicionado por nenhum domínio prosódico nos dados analisados, indo ao encontro dos resultados de Santos (2023), que analisou dados de fala espontânea do PLB. O Quadro 2 ilustra a aplicação do sândi vocálico externo em ω, ϕ e *I* nos dados aqui analisados.

Na ω	DEG	[**A a**luna,]$_\omega$ após o exame, foi [par**a a** discoteca.]$_\omega$	[a]luna, par[a] discoteca
	ELI	Ela pode não gostar [o qu**e e**u]$_\omega$ comprei.	qu[e]u
	DIT	Ela pode não gostar do presente [qu**e e**u]$_\omega$ comprei.	qu[ɪ e]u
Entre ωs	DEG	O cantor cantou uma [manh**ã**]$_\omega$ [**a**ngelical.]$_\omega$	manh[ã]ngelical
	ELI	[Quand**o**]$_\omega$ [**é**]$_\omega$ que vais fazer?	quand[ɛ] que
	DIT	[O músic**o**]$_\omega$ [**a**fricano]$_\omega$ cantou várias canções.	músic[ʊ a]fricano
Entre ϕs	DEG	A jovem loira [levav**a**]$_\phi$ [**a** marmelada.]$_\phi$	levav[a] marmelada
	ELI	[Queres laranj**a**]$_\phi$ [**o**u geladinha?]$_\phi$	laranj[o]u
	DIT	Janeiro, fevereiro, [março,]$_\phi$ [**a**bril,]$_\phi$ maio…	março[ʊ a]bril
Entre *I*s	DEG	[A alun**a**,]$_I$ [**a**pós o exame,]$_I$ foi para a discoteca.	alun[a]pós
	ELI	[É verdad**e**!]$_I$ [**É** do Guilherme!]$_I$	verdad[ɛ] do
	DIT	[O músic**o**,]$_I$ [**a**ntes de partir,]$_I$ falou com os amigos.	músic[ʊ ã]ntes

Quadro 2 — Aplicação dos processos de sândi vocálico externo em domínios prosódicos.

5. Aspectos fonológicos não segmentais

Segundo Ladd (2008), línguas e variedades de uma língua podem se diferenciar entoacionalmente em quatro dimensões de variação: sistêmica, realizacional, semântica e distribucional. Essas dimensões referem-se, respectivamente, a diferenças no inventário de melodias fonologicamente distintas, na realização fonética de uma mesma melodia fonológica, nos significados ou usos atribuídos a melodias idênticas e na combinação entre eventos tonais ou entre melodia e texto. No caso da língua portuguesa, observam-se manifestações dessas variações nas diferentes localidades onde é falada (*e.g.*, Frota *et al.*, 2015). Em particular, o PLB apresenta características específicas, descritas a seguir, que podem contribuir para a compreensão dessas dimensões de variação.

5.1. Alinhamento de tons do contorno entoacional nuclear

O contorno entoacional nuclear corresponde à parte mais proeminente da sentença, sendo composto pelo acento tonal nuclear, associado à sílaba tônica de maior proeminência de *I* (localizada na ω mais à direita), e pelo tom de fronteira vinculado à borda direita de *I*, realizado na última sílaba. Esse contorno constitui a melodia mínima do enunciado, responsável por veicular seu significado pragmático.

Nas sentenças declarativas neutras no PLB, o contorno entoacional nuclear é definido fonologicamente por uma melodia descendente /H+L* L%/. Esse contorno, formado por um pico tonal (H) seguido de um vale tonal (L), apresenta um alinhamento tardio, distinto de outras variedades do português. Nesse caso, H é ancorado ao final do ataque da sílaba tônica e L, ao final da rima (núcleo ou coda) dessa sílaba (Figura 2a). Esse padrão contrasta com as variedades de português de algumas regiões do Brasil (SE, MG, RJ, SC, RS), onde H e L apresentam relativa ancoragem aos limites da sílaba tônica (Figura 2b), e com outras regiões brasileiras (BA, PB), além de Lisboa, Bissau e São Tomé, onde o alinhamento é mais precoce e, assim, H ocorre na sílaba pretônica e L ocupa a maior parte da tônica (Figura 2c). Apesar dessas diferenças de implementação fonética,

todas essas variedades, incluindo o PLB, compartilham a mesma configuração tonal descendente do ponto de vista fonológico, representada como /H+L* L%/ (Frota 2002; Castelo 2016; Santos 2020).

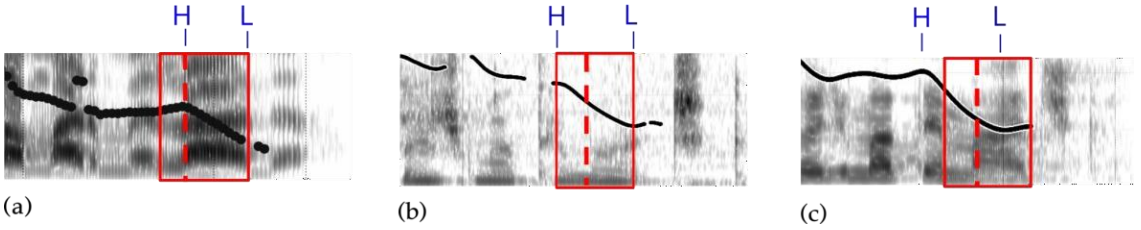


Figura 2 – Alinhamento fonético dos tons [H] e [L] do contorno entoacional nuclear descendente /H+L*L%/ nas palavras (a) marmelada]$_I$, (b) matemática]$_I$, (c) matemática]$_I$ (PLB, SC, BA, respectivamente). As sílabas tônicas [la] e [ma] estão delimitadas pelo quadrado. O pontilhado delimita o ataque [l][m] e a rima [a] tônicos.

5.2. Declinação

Além do alinhamento fonético dos tons em relação aos segmentos, a altura relativa dos tons também varia no PLB, quando comparada a outras variedades. Na região nordeste do Brasil se observam picos H extra-altos, enquanto picos regulares predominam no sudeste e sul do Brasil, bem como em Portugal, Bissau e São Tomé; em contraste, o PLB se destaca por apresentar picos H extrabaixos (Castelo 2016; Santos 2020).

De fato, a entoação das declarativas neutras do PLB é caracterizada por uma declinação global, havendo uma redução progressiva da altura tonal ao longo da sentença: cada tom H é realizado mais baixo que o anterior (Figura 3). Essa declinação é seguida de um rebaixamento final característico, que afeta o contorno nuclear /H+L* L%/ e o posiciona abaixo da linha de referência dos tons baixos precedentes (linha pontilhada da Figura 3), uma característica única em relação às demais variedades descritas até o momento.

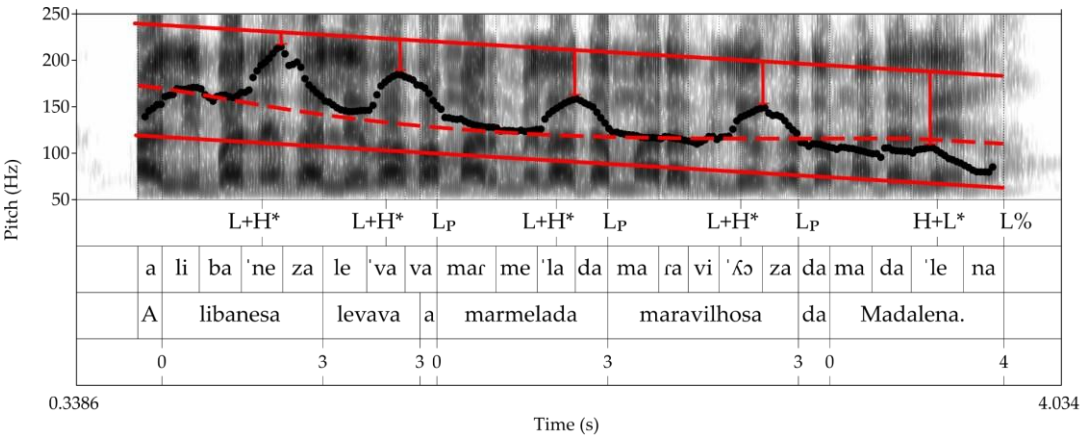


Figura 3 — Declinação global e rebaixamento final da declarativa neutra.

É possível que o rebaixamento final seja uma propriedade geral do enunciado, tendo

o enunciado fonológico, o nível mais alto da hierarquia prosódica, como domínio de aplicação. Contudo, há evidências de que esse rebaixamento também ocorre no contorno nuclear do *I* não final em sentenças fraseadas em dois *I*s: observe a realização da melodia ascendente /L* H%/, associada ao primeiro *I*, na Figura 4. Nesse caso, além de o acento tonal nuclear ser baixo, desviando do padrão ascendente LH predominante no restante do contorno, o tom de fronteira H% exibe menor proeminência quando comparado aos tons altos adjacentes. Esse padrão reforça que o rebaixamento não se limita ao final absoluto do enunciado, podendo ser condicionado fonologicamente por *I* ou ainda atravessar diferentes níveis prosódicos, com efeitos que dependem da constituição prosódica da sentença. De qualquer modo, o fenômeno sinaliza o maior nível de disjuntura frasal na hierarquia prosódica.

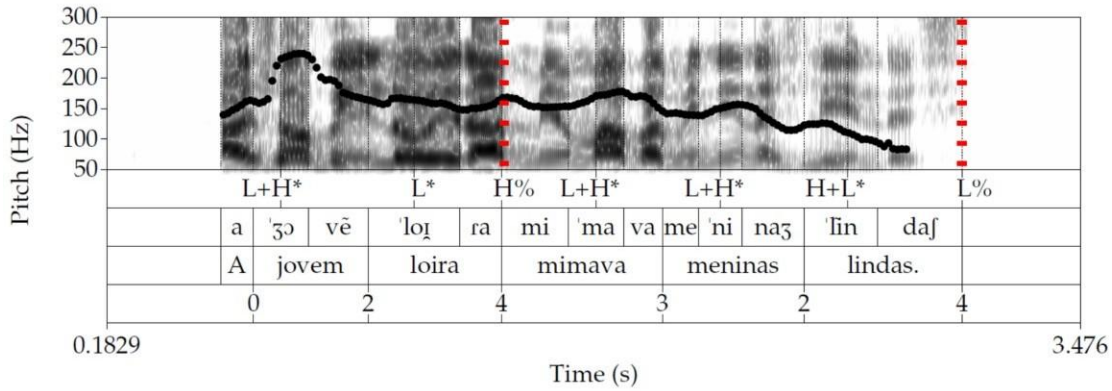


Figura 4 — Declarativa neutra "[A jovem loira]$_I$ [mimava meninas lindas.]$_I$".

Curiosamente, o rebaixamento final do PLB encontra paralelos em muitas línguas tonais bantas (Downing & Rialland 2017), sugerindo uma possível influência do contato linguístico: embora a tonologia do quimbundo libolense ainda não tenha sido descrita, observações iniciais de sentenças declarativas neutras produzidas em contextos paralelos aos do PLB indicam a presença desse fenômeno.

Assim, além de sinalizar a estrutura informacional e transmitir informações pragmáticas, como apontado em estudo anterior sobre o PLB (Santos 2020), a variação da gama tonal também é utilizada para demarcar a estrutura frasal nessa variedade. Esses resultados não só contribuem para a compreensão da fonologização do escalonamento tonal como um traço ativo na gramática prosódica de uma das variedades do português, mas também sugerem uma possível relação com o quimbundo. No entanto, o fenômeno ainda necessita de uma investigação mais detalhada para ser compreendido em profundidade.

5.3. Acento tonal de constituinte focalizado

O acento tonal de constituintes prosodicamente focalizados em sentenças declarativas varia significativamente entre as variedades de português (Frota 2002; Fernandes 2007; Cruz 2013; Frota *et al.* 2015; Frota & Moraes 2016; Carnaval 2017).

No PLB, os padrões melódicos associados ao foco incluem H>+L* e L+H* quando o foco não é final de enunciado, e H*+L e H+L* quando o foco é final. O português brasileiro também apresenta diversidade melódica, com padrões H*+L, ¡H+L* e L+¡H* na posição não final, e H+L* e L*+H em qualquer posição. Em contraste, no português europeu, H*+L é a única melodia utilizada para marcar foco, independentemente da posição da palavra focalizada na sentença, sendo empregada exclusivamente para essa função.

Enquanto no português europeu a marcação de foco depende unicamente de H*+L, no português brasileiro e no PLB, a diversidade de padrões, que coincide com melodias utilizadas para outras funções além de foco, exige que tais padrões sejam frequentemente acompanhados por maior intensidade, duração e gama tonal, garantindo a leitura focal.

Essa diferença reflete um sistema entoacional mais restrito no português europeu, com um inventário limitado, contrastando com a maior flexibilidade e diversidade observadas no português brasileiro e no PLB. Tais variações podem estar relacionadas tanto a diferenças prosódicas intrínsecas quanto a influências históricas e linguísticas locais que moldaram os padrões entoacionais dessas variedades.

5.4. Marcação tonal de fronteiras

Em português, *I* é reconhecidamente o domínio prosódico primário para a associação de tons de fronteira (Frota 2000; Tenani 2002; Cruz 2013; Barros 2014; Frota *et al*. 2015; Santos 2015, 2020; Braga 2018, 2023; Oliveira 2022). Diferentemente dos acentos tonais, que se associam a sílabas prosodicamente proeminentes (lexicalmente tônicas), os tons de fronteira associam-se às bordas de domínios prosódicos, manifestando-se em sílabas fronteiriças.

Contudo, a marcação tonal de fronteiras não se restringe exclusivamente ao *I*. Tons baixos, em particular, podem associar-se a fronteiras de constituintes prosódicos de níveis inferiores na hierarquia prosódica, como ϕ, o que traz uma camada adicional de complexidade à prosódia de algumas variedades do português. Esses tons baixos, comumente chamados de acentos frasais — embora essa nomenclatura não seja ideal[1117] — apresentam variações em sua localização e função.

No PLB, o tom baixo é registrado opcionalmente na fronteira direita de ϕs que não coincidem com a do *I*. Na Figura 5, observa-se que o abaixamento mais pronunciado em sílabas átonas nas fronteiras entre palavras constitui uma marcação tonal de fronteira. Sem a associação do tom baixo a esses limites, as transições entre pico e vale, ou mesmo entre dois picos, seriam consideravelmente mais suaves. Isso ressalta a importância do

[111] Na literatura, os acentos frasais (*phrase accents*) estão tradicionalmente associados ao *intermediate phrase* (ip), um nível prosódico cuja existência não é atestada no português. Originalmente, esses acentos são observados no inglês, cujo alinhamento se dá em qualquer sílaba entre o acento tonal nuclear — que nem sempre é a última palavra do *I* — e o tom de fronteira. Para as línguas românicas, ainda é necessário investigar se *ip* e *I* são efetivamente domínios prosódicos distintos. No caso do português, há a possibilidade de as fronteiras internas de *I*s compostos desempenharem a função atribuída às fronteiras de *ip*. Além disso, em fronteiras de outros constituintes prosódicos, como a ω, são simplesmente designadas como "tons de fronteira", sem a necessidade de uma nomenclatura adicional.

tom baixo na delimitação dos constituintes prosódicos no PLB[112].

Assim como nas variedades de Bissau e São Tomé, esses ϕs podem ter diferentes extensões, ocupar posições variadas na sentença e não estão sujeitos a restrições sintático-prosódicas aparentes (Santos 2015, 2020; Braga 2018, 2023). Na variedade de Maputo, tons altos e baixos são associados tanto às fronteiras de ϕs quanto às de ωs, também em diferentes posições na sentença (Oliveira 2022).

O comportamento desse evento tonal nas variedades africanas contrasta com as funções mais específicas nas duas variedades do português brasileiro e europeu nas quais o evento foi atestado. Em São Paulo, o tom baixo ocorre opcionalmente na fronteira direita do ϕ do constituinte focalizado, tanto em declarativas quanto em interrogativas (Fernandes 2007; Rosignoli 2017). Já em Castro Verde, ele é associado, também opcionalmente, à fronteira esquerda dos ϕs que atuam como cabeça de *I*s, em diversos tipos frásicos (Cruz 2013).

Portanto, enquanto nas variedades brasileira e europeia esse evento tonal apresenta funções mais restritas, nas variedades africanas ele demonstra uma distribuição mais geral, evidenciando a diversidade prosódica entre as variedades do português.

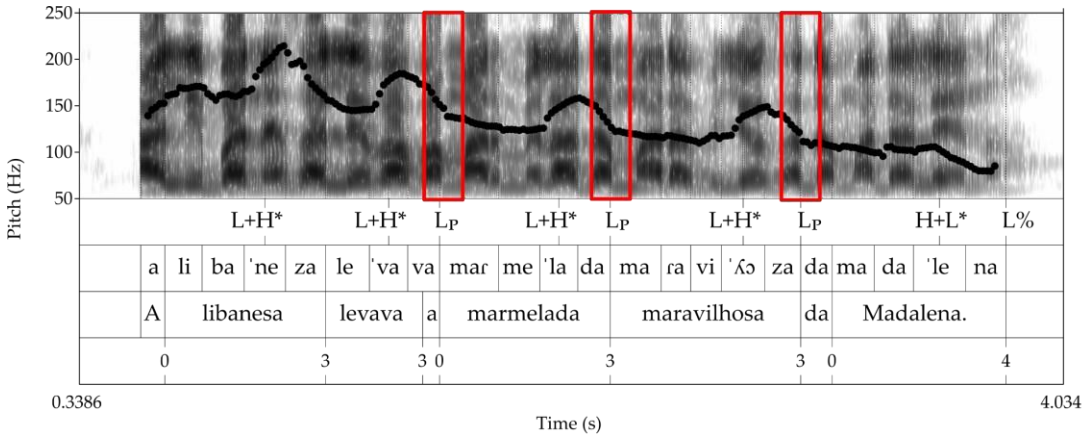


Figura 5 — Tons baixos (LP) marcando fronteiras prosódicas da declarativa neutra "[A libanesa]$_\phi$ [levava]$_\phi$ [a marmelada]$_\phi$ [maravilhosa]$_\phi$ [da Madalena.]$_\phi$".

5.4. Distribuição de acentos tonais

Assim como acontece com os tons de fronteira, as línguas podem selecionar diferentes níveis da hierarquia prosódica como domínio para a associação de acentos tonais. No português, a associação de acentos tonais não nucleares é variável, diferenciando variedades linguísticas e tipos frásicos. Em declarativas neutras, por exemplo, o domínio privilegiado varia entre *I*, ϕ e ω (Frota 2000; Frota *et al*. 2015; Cruz

[112] A insuficiência de sílabas átonas (mais de duas) entre o H do acento tonal precedente e o L do acento tonal subsequente — como ocorre em [L+**H*** **L**+H*] associados a [a liba<u>ne</u>sa]ϕ[le<u>va</u>va]ϕ — dificulta distinguir um tom de fronteira genuíno entre eles de um abaixamento resultante da simples interpolação de H para atingir o alvo L. Assim, nesses casos, a postulação de tons de fronteira torna-se questionável. Esse cenário compromete, inclusive, a sustentação dos chamados "acentos frasais" do português em diversos dados apresentados em diferentes estudos, os quais podem ser interpretados como parte do L do acento tonal (ou tom adicional) subsequente.

2013; Santos 2015, 2020; Braga 2018, 2023; Oliveira 2022). Especificamente no PLB, toda *ω* em dados de leitura desse tipo frásico recebe um acento tonal, indicando que o domínio da *ω* governa essa associação (Figura 2–5).

A densidade tonal, definida como a proporção entre o número de acentos tonais realizados e o total de *ω*s numa frase, reflete as escolhas prosódicas de cada variedade. O Gráfico 1 monstra a densidade tonal calculada em estudos que examinam variedades europeias, brasileiras e africanas do português, incluindo o PLB, com base em declarativas neutras lidas. Esses dados foram extraídos de produções realizadas com a estrutura comum do *Romance Languages Database* (Frota & Vigário 2007; Cruz 2013; Fernandes- Svartman & Romano 2017; Santos 2015, 2020; Braga 2018; Oliveira 2022).

Os resultados mostram que variedades africanas e brasileiras possuem densidade tonal elevada, alcançando 100% em algumas (Libolo, São Tomé, Maputo) ou valores que variam entre 85% e 99–100% em outras (Bissau, PB, RS, SP). Em contrapartida, variedades europeias (Albufeira, Braga, Castro Verde) exibem densidades tonais mais baixas (83%, 74% e 67%, respectivamente), sendo a variedade de Lisboa aquela com a menor densidade tonal (17%).

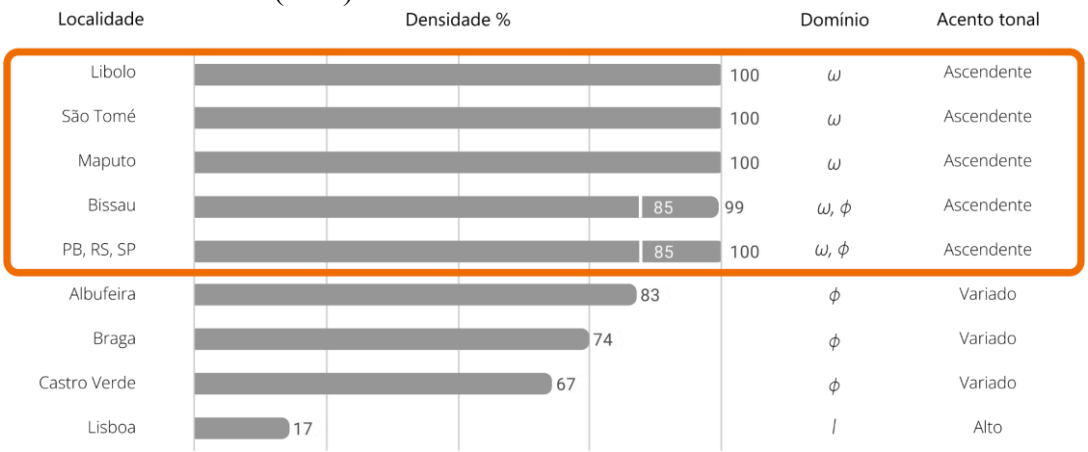


Gráfico 1 — Densidade tonal, domínio prosódico relevante e acentos tonais predominantes em declarativas neutras do *Romance Languages Database*.

A principal diferença entre as variedades europeias e ultramarinas encontra-se no contorno pré-nuclear, dado que o acento tonal nuclear é, naturalmente, obrigatório em todas. Nas variedades ultramarinas predominam acentos tonais ascendentes (L+H* ou L*+H), cuja associação se dá, no Libolo, São Tomé e Maputo, a todas as *ω*s, ou, no caso de Bissau e Brasil (PB, RS, SP), a todas as *ω*s cabeça de *ϕ* e a quase todas as demais *ω*s de *ϕ*. Isso gera uma alternância acentuada entre tons altos e baixos, criando um macrorritmo forte (Jun 2014)[113]. Em contraste, em variedades europeias, o contorno pré-nuclear apresenta menor densidade tonal. Nelas, acentos tonais variados ocorrem apenas na *ω* proeminente de *ϕ* (Albufeira, Braga, Castro Verde) ou apenas na *ω* inicial de *I* (Lisboa). Esse padrão reduzido de acentos tonais resulta num macrorritmo mais fraco.

Esses dados evidenciam que as variedades do português diferem quanto ao domínio

[113] *Macrorritmo* refere-se ao ritmo da fala resultante da regularidade dos tons associados a unidades prosódicas equivalentes ou superiores à *ω* e inferiores ao *I*. Ele contrasta com a noção tradicional de ritmo (*microrritmo*), que surge na fala pela regularidade de unidades menores, como moras, sílabas e pés.

prosódico que governa a associação tonal — níveis mais altos nas variedades europeias e níveis mais baixos nas ultramarinas —, refletindo adaptações linguísticas e contextuais moldadas em cada região.

Conclusões

A análise dos aspectos fonológicos do português do Libolo (PLB) revela traços que contribuem para o entendimento da diversidade prosódica no português. No nível segmental, os processos de sândi externo — vozeamento da sibilante em coda, degeminação, elisão e ditongação —, destacam-se por sua ampla aplicabilidade, independentemente do domínio prosódico considerado (palavra fonológica, sintagma fonológico ou sintagma entoacional). Essa característica evidencia a permeabilidade do PLB a fenômenos pós-lexicais, aproximando-o do português brasileiro e santomense, mas contrastando-o com o europeu, onde tais fenômenos encontram restrições no domínio do sintagma entoacional.

No nível não segmental, o alinhamento dos tons no contorno nuclear distingue o PLB das demais variedades, assim como a declinação global e rebaixamento final, este último sugerindo uma possível influência do quimbundo. Já a marcação tonal de fronteiras aproxima mais o PLB de outras variedades africanas do que das variedades brasileira e europeia. Por outro lado, os tipos variados de acento tonal em constituintes focalizados e a elevada densidade tonal alinham o PLB tanto com variedades africanas quanto com brasileiras, distanciando-o das europeias.

Os aspectos fonológicos segmentais e não segmentais aqui apresentados reforçam o status do PLB como uma variedade única, refletindo potenciais processos de nativização e de contato linguístico que moldaram sua fonologia. Dessa forma, além de contribuírem para a compreensão das características fonético-fonológicas no âmbito prosódico de uma variedade angolana de português, os resultados oferecem subsídios importantes para um entendimento mais amplo da gramática das variedades de português que integram o continuum linguístico África–Brasil no sentido de Petter (2015).

Referências

Balduino, Amanda. 2022. *Fonologia do português de São Tomé e Príncipe*. São Paulo: USP Doctoral dissertation.

Barros, Nádia. 2014. *Fraseamento prosódico em português: uma análise entoacional de construções parentéticas e tópicos em duas variedades do português europeu*. Lisboa: ULisboa MA thesis.

Braga, Gabriela. 2018. *Prosódia do português de São Tomé: o contorno entoacional nas sentenças declarativas neutras*. São Paulo: USP MA thesis.

Braga, Gabriela. 2023. *A prosódia do guineense (kriol) e do português falado na Guiné-Bissau: análise de tipos frásicos*. São Paulo: USP Doctoral dissertation.

Carnaval, Manuella. 2017. *Foco informacional e foco contrastivo no português do Brasil: uma abordagem prosódica*. Rio de Janeiro: UFRJ MA thesis.

Castelo, Joelma. 2016. *A entoação dos enunciados declarativos e interrogativos no português do*

Brasil: uma análise fonológica em variedades ao longo da Costa Atlântica. Lisboa: ULisboa Doctoral dissertation.
Cavalcanti, Júlio César, Luciana Lucente & Plínio Barbosa. 2017. A laringalização enquanto pista prosódica de fronteiras de grupos acentuais no português brasileiro. In Luciana Lucente & Leandra Antunes (eds.), *Anais do VI Colóquio Brasileiro de Prosódia da Fala* 4. 35–38. Belo Horizonte: UFMG.
Cruz, Marisa. 2013. *Prosodic variation in European Portuguese: phrasing, intonation and rhythm in central-southern varieties*. Lisboa: ULisboa Doctoral dissertation.
Downing, Laura & Annie Rialland (eds.). 2017. *Intonation in African tone languages*. Berlin: De Gruyter Mouton.
Fernandes, Flaviane. 2007. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. Campinas: Unicamp Doctoral dissertation.
Fernandes-Svartman, Flaviane & Nícolas Romano. 2017. Fatores determinantes na associação tonal em sentenças neutras do português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 59(3). 537–553.
Figueiredo, Carlos & Márcia Oliveira. 2013. Português do Município do Libolo, Angola, e português étnico da comunidade de Jurussaca, Brasil: cotejando os sistemas de pronominalização. *Papia* 23(2). 105–185.
Frota, Sónia. 2000. *Prosody and focus in European Portuguese: phonological phrasing and intonation*. New York: Garland Publishing.
Frota, Sónia. 2002. Tonal association and target alignment in European Portuguese nuclear falls. In Carlos Gussenhoven & Natasha Warner (eds.), *Laboratory Phonology 7*, 387–418. Berlin: De Gruyter Mouton.
Frota, Sónia & João A. Moraes. 2016. Intonation of European and Brazilian Portuguese. In W. Leo Wetzels, João Costa & Sérgio Menuzzi (eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics*, 141–166. Malden: Wiley-Blackwell.
Frota, Sónia & Marina Vigário. 2007. Intonational phrasing in two varieties of European Portuguese. In Tomas Riad & Carlos Gussenhoven (eds.), *Tones and Tunes*, vol. 1, 265–
291. Berlin: Mouton de Gruyter.
Frota, Sónia et al. 2015. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. In Sónia Frota & Pilar Prieto (eds.), *Intonational variation in Romance*, 235–283. Oxford: Oxford University Press.
Jun, Sun-Ah (ed.). 2014. *Prosodic Typology II: the phonology of intonation and phrasing*. New York: Oxford University Press.
Ladd, D. Robert. 2008. *Intonational phonology*, 2nd edn. Cambridge: Cambridge University Press.
Mateus. Maria Helena & Ernesto d'Andrade. 2000. *The phonology of Portuguese*. Oxford: Oxford University Press.
Nespor, Marina & Irene Vogel. 2007. *Prosodic phonology: with a new foreword*. Berlin: Mouton de Gruyter.
Oliveira, Ingrid. 2022. *A entoação das declarativas e interrogativas totais neutras no português de Maputo (Moçambique)*. Rio de Janeiro: UFRJ Doctoral dissertation.
Paulino, Nuno. 2016. *Fenómenos de sândi vocálico em variedades do português europeu*. Lisboa: ULisboa MA thesis.
Petter, Margarida. 2015. Ampliando o continuum afro-brasileiro de português. *Papia – Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares* 25. 305–317.
Rosignoli, Carolina. 2017. *O padrão entoacional das sentenças interrogativas da variedade paulista do português brasileiro*. São Paulo: USP MA thesis.
Santos, Denise. 2023. *Sândi externo no português do Libolo*. São Paulo: USP MA thesis.
Santos, Vinícius G. 2015. *Aspectos prosódicos do português de Guiné-Bissau: a entoação do contorno neutro*. São Paulo: USP MA thesis. http://doi.org/10.11606/D.8.2015.tde-29062015-153129.
Santos, Vinícius G. 2020. *Aspectos prosódicos do português angolano do Libolo: entoação e fraseamento*. São Paulo: USP Doctoral dissertation. http://doi.org/10.11606/T.8.2020.tde-03032020-174301.

Santos, Vinícius G. & Flaviane Fernandes-Svartman. 2019. Eventos tonais pré-nucleares de declarativas e interrogativas neutras do português do Libolo em fala semiespontânea. *Estudos Linguísticos* 48(2). 1060–1080. https://doi.org/10.21165/el.v48i2.2276.

Tenani, Luciani. 2002. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. São Paulo: Unicamp Doctoral dissertation.

Vigário, Marina. 2003. *The prosodic word in European Portuguese*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Vigário, Marina. 2010. Prosodic structure between the prosodic word and the phonological phrase: recursive nodes or an independent domain? *The Linguistic Review* 27. 485–530.

ASPECTOS SEMÂNTICOS DE NEOLOGISMOS POR COMPOSIÇÃO NEOCLÁSSICA

SEMANTIC ASPECTS OF NEWLY FORMED NEOCLASSICAL COMPOUNDS

Ana Maria Ribeiro de Jesus
Departamento de Línguas e Letras, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil
ana.m.jesus@ufes.br
ORCID: 0000-0001-5479-5564

Resumo

O presente texto discute alguns aspectos semânticos de unidades lexicais compostas por formantes eruditos (de origem grega ou latina), que constituem a chamada composição neoclássica. As unidades em análise são neologismos do português brasileiro e foram coletadas em um corpus de textos jornalísticos que datam de 2020 a 2024. A fundamentação teórica do trabalho segue os estudos de Bauer (1983; 2013), Cabré (1993), Gonçalves (2011), Hayashi (2024), dentre outros. A metodologia apoia-se nos princípios tradicionalmente adotados pela pesquisa em neologia, que envolvem a coleta do corpus de estudo, o contraste com um corpus de exclusão, a validação dos neologismos e a análise e descrição das unidades. Cada um dos constituintes de um composto neoclássico desempenha papel importante na interpretação do significado de todo o composto.
Na observação dos dados, notou-se que vários constituintes, principalmente aqueles que se fixam à esquerda, encabeçando os compostos, apresentam fenômenos semânticos como a variação de sentido. No presente texto, esses fenômenos serão analisados em composições neoclássicas formadas com os elementos aero-, presente em neologismos como aeromédico, aerolula e aerotrem, bio-, presente em formações como bioarma, biointernet e bioassinatura e agro-, presente em formações como agroexaltação e agronejo. Embora o mesmo formante tenha gerado uma série de compostos, observou-se que, em cada uma das construções, esses elementos foram ressignificados, demonstrando diferentes nuances semânticas a depender do contexto de uso e da estrutura do composto que encabeçam.

Palavras-chave: neologia, composição neoclássica, morfossemântica, comunicação digital.

Abstract

This text discusses some semantic aspects of lexical units composed of erudite formants (of Greek or Latin origin), which constitute the so-called neoclassical compounds. The units under analysis are neologisms of Brazilian Portuguese and were collected in a corpus of journalistic texts dating from 2020 to 2024. The theoretical basis of the work follows the studies of Bauer (1983; 2013), Cabré (1993), Gonçalves (2011), Hayashi (2024), among others. The methodology is based on the principles traditionally adopted by research in neology, which involve the collection of the study corpus, the contrast with an exclusion corpus, the validation of neologisms and the analysis and description of the units. Each of the constituents of a neoclassical compound plays an important role in the interpretation of the meaning of the entire compound.
Data showed that several constituents, mainly those that are fixed on the left, heading the compounds, present semantic phenomena such as variation in meaning. In this text, these phenomena will be analyzed in neoclassical compounds formed with the elements aero-, present

in neologisms such as aeromédico, aerolula and aerotrem, bio-, present in formations such as bioarma, biointernet and bioassinatura and agro-, present in formations such as agroexaltação and agronejo. Although the same formant generated a series of compounds, it was observed that, in each of the constructions, these elements were resignified, demonstrating different semantic nuances depending on the context of use and the structure of the compound they head.

Keywords: neology, neoclassical compounds, morphosemantics, digital communication.

Introdução

Um item lexical é formado pelo processo de composição neoclássica quando apresenta, em ao menos um de seus constituintes, um elemento de origem erudita, geralmente grega ou latina. Por exemplo, o elemento grego skopéo compõe palavras como caleidoscópio e nanoscópio, e o elemento latino loquiom aparece em formações como colóquio e solilóquio. Historicamente, as palavras resultantes desse processo de formação enquadram-se entre os termos das línguas de especialidade. Em criações atuais, entretanto, a composição neoclássica tem se manifestado com frequência em usos da língua geral que, não raro, constituem formações jocosas, como familiocracia, acentocídio e padrãofobia. Ou seja, os formantes eruditos vêm sendo muito produtivos na criação de compostos de uso contemporâneo, combinando elementos clássicos com o léxico vernáculo, especialmente na comunicação digital.

Os aspectos semânticos desses elementos neoclássicos, que se anexam a outros elementos do mesmo tipo ou a unidades vernáculas, são o objeto de análise do presente texto. Serão analisados neologismos provenientes de um corpus jornalístico que data de 2020 a 2024, coletados com o auxílio de um Extrator de Neologismos desenvolvido no âmbito do projeto "Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática", em andamento na Universidade Federal do Espírito Santo. A ferramenta contrastou o corpus neológico com um corpus de exclusão, constituído por textos que datam de 2007 a 2019, e gerou uma lista de candidatos a neologismo, posteriormente validados.

As composições neoclássicas validadas como neológicas apresentam formantes eruditos com diversos aspectos morfolexicais. Quanto ao posicionamento no composto, quando combinados com unidades vernáculas, os formantes podem anexar-se no início, como em criptoevangelista, bioarma e aerococa, ou no final do composto, como em blablablâmetro, politólogo e mamatocracia. Quando o composto é constituído por dois elementos eruditos, mantém-se a tendência de anexação no início da formação, para os elementos que tendem a prefixo, como eco- e neo-, e no final da formação, para aqueles que tendem a sufixo, como -nauta e -fagia.

Na observação dos dados, notou-se que vários constituintes, principalmente aqueles que se fixam à esquerda, encabeçando os compostos, apresentam fenômenos semânticos como a variação de sentido, a depender do contexto de uso e das unidades às quais se anexam. No presente texto, esses aspectos semânticos serão analisados em composições neoclássicas formadas com os elementos aero-, presente em termos como aeromédico, aerolula e aerotrem, bio-, presente em formações como bioarma, biointernet e bioassinatura e agro-, que ocorre em neologismos como agroexaltação e agronejo. O texto está estruturado da seguinte forma: inicialmente, apresentam-se algumas considerações a

respeito da composição neoclássica, especialmente no que tange à delimitação dessas formações e aos seus aspectos semânticos. Em seguida, apresentamse os procedimentos metodológicos do trabalho, seguidos da análise dos dados e das considerações finais.

Compostos neoclássicos: hierarquia, transparência, opacidade

A composição neoclássica encontra-se, morfologicamente, nos limites entre dois processos de formação: a derivação e a composição. Os elementos de origem grega ou latina que constituem os compostos neoclássicos não são propriamente prefixais ou sufixais, apesar de apresentarem uma posição fixa preferida no início ou no final das formações de que participam. Esses elementos tampouco são precisamente composicionais, porque, apesar de disporem de duas (ou mais) bases, ao menos uma delas não se comporta como base livre, ou seja, não é independente. Dessa forma, o elemento erudito pode anexar-se na posição inicial da formação, tendendo a prefixo, na posição final, tendendo a sufixo, ou pode constituir as duas bases presas da formação, tendendo a radical.

A respeito da complexidade na distinção dos formantes eruditos enquanto bases (elementos de composição) ou afixos (elementos de derivação), atesta Hayashi (2024) que este é um problema comum e que, geralmente, esses elementos são tratados de forma distinta pelos pesquisadores. A autora menciona, por exemplo, a forma neo-, que é considerada como prefixo por Marchand (1969) e como elemento de composição por Quirk et al. (1985). A classificação se inverte no caso de pseudo-: Marchand (1969) o considera como um elemento de composição e Quirk et al. (1985) o consideram como um prefixo. Alves (2022) denomina, indistintamente, as formas gregas mega-, giga-, micro- e nano como elementos de composição e como prefixos. Além disso, Bauer (2001, apud Hayashi, 2024) interpreta a forma imuno- como "oscilante" na classificação dos processos morfológicos envolvidos. O autor afirma que o elemento seria um composto ou uma afixação no caso de imunoeletroforese, uma afixação no caso de imunodeficiência e um composto neoclássico no caso do imunócito. E ainda Rio-Torto et al. (2013) entendem que, ao longo do tempo, unidades como cultura, fobia, mania e terapia, presentes em formações como tomaticultura, hidrofobia, musicomania, aromoterapia e sonoterapia, deixaram de ter o status de elementos de composição e tornaram-se palavras autônomas em português; por esse motivo, os autores consideram que os compostos em que ocorrem são constituídos não por um radical preso unido a um radical erudito, mas sim por um radical preso unido a um "nome autônomo". Hüning (2018) comenta sobre essa frequente controvérsia na classificação dos compostos neoclássicos, reiterando a complexidade do tema, que se intensifica diante das diversas perspectivas apresentadas na literatura:

> O status dessas palavras sempre foi controverso. Enquanto a maioria dos livros didáticos pressupõe uma classe de compostos neoclássicos, Lüdeling et al. (2002) argumentam que a formação de palavras neoclássicas não difere, em princípio, da formação de palavras nativas. Bauer (1998), por sua vez, discute os compostos neoclássicos como uma categoria prototípica, mostrando também que há uma grande sobreposição com os padrões de formação de palavras nativas (Hüning, 2018: 344).

Além desse desafio, vários estudos buscam também diferenciar os compostos neoclássicos dos compostos "comuns". Geralmente, a distinção entre estes é atestada pela presença, nos compostos neoclássicos, de formas presas e vogais de ligação. Petropoulou (2009) explica que o que torna essas palavras únicas em comparação com outros compostos é o fato de que os radicais não ocorrem como forma livre na língua. Hayashi (2024) acrescenta que se deve considerar um mecanismo especial para lidar com os elementos de ligação que ocorrem nas partes conectoras dos compostos neoclássicos, como -o- em astronauta e -i- em patricídio, uma vez que a presença de vogais de ligação é uma diferença importante entre os compostos neoclássicos e os compostos comuns.

No intuito de delimitar e caracterizar os compostos neoclássicos, Gonçalves (2011) elenca cinco propriedades comumente atribuídas a essas formações pelos estudos da área. Essas propriedades estão relacionadas a questões morfossemânticas e etimológicas. A primeira refere-se à lexematicidade dos formantes na língua de origem: em latim ou grego, essas unidades eram, em sua maioria, lexemas livres e, por isso, eram suscetíveis de receber marcas de flexão. Nas língua-alvo, são formas sem livre-curso, ligando-se a outro radical do mesmo tipo ou a uma palavra vernácula. A segunda propriedade, consequente à primeira, refere-se à ausência de realização sintática na língua-alvo, já que esses elementos funcionam, na línguas-alvo, como constituintes presos de palavras, e não como formas livres como no grego e no latim e, por isso, não recebem morfemas gramaticais. A terceira propriedade está relacionada ao tipo de vocábulo que esses elementos formam: são unidades formadoras de termos técnicos e científicos, em áreas como a geografia (litosfera, monolítico), a física (barômetro, eletromagnético) etc. A quarta propriedade retoma o cunho semântico dos radicais neoclássicos em comparação com os afixos: os primeiros atualizam significados mais concretos, comportando-se, pela natureza do significado, mais como morfemas lexicais que como morfemas gramaticais, enquanto os afixos assumem papel mais categorial ou relacional, com significado mais abstrato. Por último, a quinta propriedade abarca a presença de vogal de ligação o ou i que se apresenta entre os dois constituintes do composto no contexto fonológico. A vogal -i- está relacionada às formas oriundas do latim, como fung(i)cida e herb(í)voro, e a vogal -o- insere-se nas formas provenientes do grego, como cosm(o)nauta e bibli(o)teca. Em uma fronteira morfológica em que o primeiro elemento do composto termina com som consonantal e o segundo inicia-se com som consonantal, a vogal de ligação funciona como uma espécie de "cola morfológica" entre as duas bases (Gonçalves, 2011).

Cabe uma observação quanto à segunda propriedade, que diz respeito à não realização sintática de um elemento erudito na língua alvo, ou seja, esses elementos não correspondem a palavras, mas tendem a funcionar apenas como elementos morfológicos presos. Em português, por exemplo, não se encontra o uso de frases como "Este celular é neo" ou "Guerras levam a muitos cídios". São muito comuns, no entanto, usos como "Link na bio", "João pegou corona", "Vou hoje na fono" e "Vamos comprar criptos". Essas ocorrências, na realidade, apresentam usos truncados. Nesse tipo de formação, a semântica de todo o composto é englobada em uma das partes que, no uso da forma reduzida, passa a ter o significado dos dois elementos. Assim, nesses contextos, bio corresponde a biografia, corona corresponde a coronavírus, fono corresponde a fonoaudióloga e criptos corresponde a criptomoedas.

A natureza do significado, elencada acima como quarta propriedade de distinção entre os elementos de composição e os afixos, é um critério fundamental para a análise semântica das formações. Bauer, Lieber & Plag (2013) atestam que as propriedades semânticas dos compostos neoclássicos são similares às dos outros compostos. No caso dos compostos convencionais, entretanto, não há, para os autores, questões específicas quanto ao status semântico dos elementos individuais que compõem a palavra complexa: eles "significam o que significam". Esse fenômeno é diferente nos compostos neoclássicos:

> Para as formas combinatórias neoclássicas, no entanto, pode-se sempre questionar até que ponto os elementos individuais são significativos para os falantes nativos. Em segundo lugar, é difícil, às vezes, distinguir os elementos que compõem os compostos neoclássicos de afixos derivacionais. Por fim, como as formas combinatórias neoclássicas não têm um status categorial claro, elas apresentam problemas para o esquema classificatório, pelo menos para a distinção entre compostos argumentais e não argumentais[114] (Bauer; Lieber; Plag, 2013: 485).

Ralli (2008, apud Gonçalves, 2011) destaca que esses elementos têm um significado lexical, que caracteriza raízes ou lexemas, mas não afixos, uma vez que não restringem o significado dos elementos aos quais se anexam: "as formações de que participam geralmente se referem a um significado agentivo ('anθropofaγos', "devorador de homens, canibal"), instrumental ('karδioγrafos', "aparelho que registra os movimentos do coração") ou experimentador ('efθinofovos', "que teme responsabilidades")" (Ralli, 2008, apud Gonçalves, 2011: 29).

Muitas vezes, os significados das partes constituintes de um composto neoclássico não podem ser inferidos a partir dos lexemas correspondentes, como lembra Booij (2007). Esse aspecto, para o autor, difere os compostos neoclássicos dos compostos vernáculos. Por exemplo, um falante é capaz de atribuir o significado "vida" ao morfema bio-, porque, muito provavelmente, procedeu a uma comparação com diversas palavras iniciadas por bio- (de modo semelhante à descoberta do significado de afixos). Isso porque, na maioria dos casos, essas formações "não foram emprestadas integralmente e diretamente das línguas clássicas, grego e latim; ao contrário, foram cunhadas ao longo do tempo pela combinação dessas raízes mórficas, as quais o falante pode identificar por meio da comparação com palavras complexas já existentes" (Booij, 2007: 86).

Os dois elementos que formam o composto neoclássico estabelecem entre si diferentes tipos de relações. Nóbrega, Bassani e Armelin (2023), a partir de Bisetto e Scalise (2005), descrevem três tipos: na subordinação, ocorre a relação predicadoargumento, em que α (primeiro elemento do composto) seleciona β (segundo elemento do composto), gerando uma estrutura de complementização, como em vacinofobia, em que fob- predica o complemento vacin-. Na atribuição, ocorre a relação núcleomodificador, em que um elemento não núcleo β é adjungido ao núcleo α, gerando uma estrutura assimétrica de adjunção, como ocorre em hidroginástica e psicoterapia. A

[114] Bauer, Lieber & Plag (2013: 465) definem compostos argumentais como compostos nos quais um dos elementos é interpretado como um argumento do outro elemento e compostos não argumentais. Compostos não argumentais são aqueles em que nenhum dos membros possui uma relação argumental com o outro, como os compostos atributivos e coordenativos.

coordenação, por sua vez, é uma relação conjuntiva em que a conjunção e está implícita nos constituintes α e β categorialmente idênticos, como é o caso de visuogestual e francobrasileiro.

A relação entre os elementos que os compõem os compostos neoclássicos estabelece uma "hierarquia semântica". Essa hierarquia indica como o significado é distribuído entre os elementos do composto e qual elemento é determinante e modificador e qual serve como cabeça ou núcleo semântico. Como explica Melloni (2023), vários estudos identificaram a relação entre os membros como sendo "determinativa": nesses compostos, o constituinte à esquerda, que se estabelece como determinante modifica o constituinte à direita, que se estabelece como determinado.

O primeiro elemento exerce, então, a função de subordinado. Ele funciona como uma especificação, restringindo ou qualificando o segundo elemento. Na formação neopopulismo, por exemplo, o elemento neo- (novo) especifica o tipo de populismo, ao indicar que se trata de um movimento político contemporâneo. Nesse sentido, neo- é um elemento subordinado, e exerce o papel de especificar e limitar o alcance semântico do composto. O elemento determinado, também denominado cabeça lexical, é geralmente o segundo elemento do composto neoclássico. Por carregar o status semântico principal da formação, enquanto conceito central ao qual o elemento determinante adiciona uma especificação, comporta-se como núcleo semântico. Em drogômetro, por exemplo, o núcleo é -metro, que traz a acepção de "medição", enquanto o elemento vernáculo drog(a) especifica o que está sendo medido. É o segundo elemento, também, que, geralmente, determina a categoria gramatical do composto. Gonçalves (2011) observa que os formantes -logo, -grafo, -metro, -latra e -dromo são cabeças lexicais das construções de que participam, porque determinam tanto o gênero quanto a categoria lexical da formação.

Além disso, os membros eruditos desses compostos apresentam diferentes graus de transparência e opacidade semântica. Em muitos casos, o significado do composto pode ser inferido diretamente a partir dos seus constituintes, principalmente quando estes são familiares ao falante. Ao analisar novas formações com os elementos -dromo, -latra, metro, -logo e -grafo, Gonçalves (2011) constata a transparência estrutural e semântica:

> Embora falantes comuns não necessariamente tenham conhecimento etimológico, é evidente, a partir do uso, que a maioria das construções com esses elementos presos não corresponde a palavras fossilizadas. Nas novas formações, ao contrário, há transparência estrutural e semântica e as condições de isolabilidade dos formativos não poderiam ser melhores. Além disso, os itens lexicais resultantes não têm uso restrito na língua; também são empregados na linguagem cotidiana e fazem parte do vocabulário comum (Gonçalves, 2011: 30).

Assim, o falante pode inferir, por exemplo, o significado de uma palavra como cronofobia enquanto "medo da passagem do tempo" se souber que crono- refere-se a "tempo" e fobia refere-se a "medo, aversão". Nesses casos, os formantes seguem um padrão previsível que torna o significado transparente. Essa previsibilidade contribui para a produtividade desse processo de formação e desencadeia séries de compostos, como se observou no corpus da presente pesquisa, por exemplo, com o formante -fobia: afrofobia, astrofobia, bifobia, carbofobia, cristofóbico, glossofobia, homotransfobia, lgbtfobia, popfóbico, robofobia, dentre vários outros.

Embora muitos compostos neoclássicos sejam transparentes, outros envolvem um nível de especialização que pode tornar o significado mais opaco, principalmente quando, em determinado contexto, um formante apresenta um significado específico, para além de sua acepção original. Por exemplo, biópsia, na acepção geral dos formantes, poderia significar "ver a vida", já que bio- refere-se a "vida" e -opse refere-se a "ver, observar", mas o composto como um todo refere-se, especificamente, a um procedimento médico de exame de um tecido. Apesar da opacidade, e mesmo com a possiblidade de variação semântica do elemento erudito do composto, como se demonstrará, adiante, com o formante bio-, o processo de composição neoclássica continua altamente produtivo no português brasileiro. Como afirma Melloni (2023), o termo "neoclássico" não se refere apenas à dimensão lexical dos elementos eruditos, mas também aponta para a produtividade e criatividade do fenômeno nas línguas modernas ao longo dos últimos séculos.

Metodologia

O processo de seleção dos candidatos a neologismo teve início com a compilação de um corpus significativo para a pesquisa, com textos que datam de janeiro de 2020 a dezembro de 2024. Todo o material foi coletado de maneira automatizada com auxílio de um web scraper desenvolvido por alunos do curso de Ciência da Computação da UFES. A princípio, os textos foram constituídos por notícias dos portais Terra, IstoÉ, Veja e Olhar Digital. Essa fase do trabalho seguiu, então, os passos metodológicos propostos pela Linguística de Corpus, que, nas últimas décadas, tem trazido grandes contribuições aos Estudos do Léxico.

O material coletado foi armazenado em arquivos no formato .txt, organizados de acordo com a fonte e o mês da coleta. A seleção dos candidatos a neologismo foi feita com o auxílio de um Extrator de Neologismos desenvolvido, também em parceria com o curso de Ciência da Computação, para o projeto "Neologia: aspectos lexicais, culturais e extração automática".

Há dois métodos principais para a detecção das novas formas: os métodos baseados em procedimentos estatísticos ou aprendizado de máquina aplicados a corpora diacrônicos e os métodos baseados em listas de palavras conhecidas no idioma de destino, que são usadas para identificar palavras desconhecidas: listas de exclusão. Este último, de acordo com Cartier (2017), é "de longe o mais comum", e é denominado Exclusion dictionary architecture – EDA. Todos esses métodos dependem de heurísticas simples e exigem que os candidatos sejam validados manualmente por um especialista (Falk; Bernhard; Gérard, 2014).

Assim, a partir do contraste com um corpus de exclusão, que data de 2007 a 2019, foram extraídos pela ferramenta, até o momento, 128.947 candidatos a neologismo. Denominam-se "candidatos" porque, no resultado, surgem também unidades que não têm utilidade para a pesquisa, como hashtags, nomes próprios, erros de ortografia, formas flexionadas e ênclises. As unidades dessa lista são, posteriormente, examinadas para serem validadas ou não como neológicas.

Para revisão e validação dessas unidades, foram seguidos os critérios propostos por Cabré (1993), que estabelece como neologismo o elemento que: (i) surgiu em um período recente; (ii) não está registrado nas obras de um corpus de exclusão; (iii) é formalmente ou semanticamente instável; (iv) desperta o sentimento neológico do falante. A esses procedimentos de validação somou-se a busca de cada unidade na ferramenta Google Trends, recurso on-line que quantifica o interesse dos usuários pela busca de um termo em períodos determinados, e pode indicar o momento em que uma unidade surgiu e passou a ser usada (Jesus, 2021). Foram selecionadas, então, todas as unidades lexicais formadas pelo processo de composição neoclássica e, para a análise do presente trabalho, foram delimitadas as unidades encabeçadas pelos formantes aero-, bio- e agro-.

Relações semânticas em compostos neoclássicos aero-X, bio-X e agro-X

Cada um dos constituintes de um composto neoclássico desempenha papel importante na interpretação do significado de todo o composto, mas, como se viu, a tendência é que haja uma relação hierárquica entre os elementos, geralmente de subordinação. Bauer, Lieber & Plag (2013: 486) afirmam que, para se delimitar ainda mais o composto neoclássico, deve-se proceder estritamente com base na "tradução", ou seja, entender o que aqueles dois formantes, juntos, significam. Semanticamente, as unidades a serem analisadas no presente trabalho revelam diferentes acepções por parte da base determinante que, nos compostos neoclássicos, fixa-se à esquerda. Embora a mesma base tenha gerado uma série de compostos, ela não mostrou impor uma especificação única a todas as unidades às quais se anexa. Os elementos que se anexam à direita, por outro lado, não apresentaram a mesma flexibilidade semântica. Ao atuarem como cabeça lexical da maioria dos compostos, eles tendem a ser mais estáveis, como demonstram os contextos de uso.

Para a análise do formante aero-, foram selecionados oito compostos: aerobike, aerouber, aeroautomóvel, aeromédico, aeroagrícola, aerococa, aerolula e aerotrem. Observe-se, a seguir, as três primeiras ocorrências, destacadas em negrito, cada uma em seu respectivo contexto:

> (1) Serão 5 cabines suspensas com lugar para duas pessoas. Embora não haja loops e quedas espetaculares, passear no **Aerobike** provocará muita adrenalina, os carrinhos são abertos e os visitantes terão que pedalar o percurso todo para poder curtir o passeio. (Portal da Folha)[115]

> (2) Ela não é a única – a companhia alemã E-Volo, por exemplo, também está de olho no mercado de "aero-Uber". Ela já apresentou sua própria aeronave autônoma, o Volocopoter, que também está em fase de testes. (Olhar Digital)[116]

[115] Disponível em: <https://portaldafolha.com.br/2019/04/12/novidades-na-terra-magica-florybal/>
[116] Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2019/01/10/consumer-eletronics-show-2019/o-uber-se-prepa ra-para-invadir-os-ceus-confira-o-video/>

(3) Nexus: esse é o nome da aeronave produzida pela Bell e que deve se tornar um táxi aéreo do Uber em poucos anos. Apresentada na CES 2019, o "aeroautomóvel" promete muita tecnologia e conforto. (Olhar Digital)[117]

formante aero-, que deriva do grego aer com o sentido de "ar", não está, nesses três contextos, literalmente relacionado à acepção de "ar atmosférico" ou mesmo de "espaço aéreo", mas faz alusão a "voo", a "experiência de estar elevado acima do solo". No contexto, aerobike refere-se a um brinquedo de parque de diversões em que se deve pedalar no ar, ou seja, é uma "bicicleta que voa". Por sua vez, aerouber faz referência a um helicóptero que está sendo desenvolvido pela empresa de aplicativo de transportes Uber para funcionar como táxi aéreo no transporte de seus passageiros. A base aero- remete, então, no composto aerouber, a um uber (que, há tempos, vem sendo lexicalizado na comunicação como substantivo comum, para se referir a qualquer táxi não convencional, mas por aplicativo) "que voa". Aeroautomóvel, no terceiro contexto, apresenta-se como sinônimo de aerouber, mas comporta-se, semanticamente, como hiperônimo deste, ou seja, é um termo mais genérico, enquanto aerouber é mais específico – um tipo de aeroautomóvel. Dessa forma, trata-se, também, de um automóvel "que voa". Nessas três formações, estabelece-se entre os constituintes uma hierarquia semântica que posiciona aero- como o elemento determinante que modifica o sentido de bike, uber e automóvel, os quais se comportam como cabeça lexical da formação: bike que voa, uber que voa e automóvel que voa.

Quando não se conhece o contexto, a junção de aero+uber e aero+automóvel pode levar à interpretação de que o composto refere-se a um "carro voador", e não a um helicóptero, já que a grande maioria dos veículos que operam no aplicativo Uber são carros (há também motos e bicicletas), e que automóvel, em seu uso atual e lexicalizado, é interpretado como "carro" (a formação automóvel, inicialmente, referia-se a qualquer "veículo autônomo", já que auto- significa "autônomo, independente" e móvel refere-se a "algo em movimento").

O formante aero- apresenta um significado relativamente diferente no composto aeromédico, que se observa no contexto a seguir:

(4) R$ 54 milhões serão investidos em serviço aeromédico para transporte de órgãos e atendimentos médicos e emergenciais por meio do Samu e da PRF (Gov.br)[118]

Nota-se que, nessa formação, aero- não apresenta mais a acepção "que voa", uma vez que não se trata de um "médico voador". No contexto, aeromédico designa o transporte aéreo de serviços médicos. Nesse sentido, aero- engloba, além da acepção "no ar", a acepção de "transporte", que está implícita, e funciona como o que Bauer, Lieber & Plag (2013: 486) descrevem como "espécie de elipse semântica não previsível". Médico, enquanto membro vernáculo da formação, não se refere ao profissional da medicina, mas tem um sentido mais genérico de "especialidades médicas". Assim, na

[117] Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2019/01/10/consumer-eletronics-show-2019/o-uber-se-prepa ra-para-invadir-os-ceus-confira-o-video/>

[118] Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/dezembro/ministerios-da-saude -e-da-justica-firmam-acordo-para-ampliar-programa-aeromedico>

estrutura do composto aeromédico, tanto o formante grego quanto a unidade vernácula têm seus significados expandidos, por meio de um processo metonímico, em que aero- remonta à ideia de "transporte aéreo" e médico refere-se a "serviços médicos".

Em aeroagrícola, aerococa e aerolula, apresentados nos contextos a seguir, ocorre outro tipo de relação entre os constituintes:

> (5) Frota aeroagrícola brasileira recebeu 149 aviões novos em 2023[119]
>
> (6) O jornal replicou comentários pícaros no Twitter para chamar o segundo avião presidencial de "Aerococa" – o antigo apelido do Airbus comprado e usado pelo então presidente petista Luiz Inácio Lula da Silva, de quem Bolsonaro é arqui-inimigo, era Aerolula. (Veja)[120]

Nas três ocorrências, o formante aero- apresenta a acepção de "aeronave", ou seja, passa pelo processo de recomposição: o composto aeronave é truncado, reduzido à sua base erudita aero- que, por sua vez, abrange o significado de toda a formação. A palavra "frota", no contexto (5), indica o conjunto de aeronaves, nesse caso, agrícolas, que são usadas para evitar o amassamento no trato de lavouras, já que não tocam o solo. Nesse contexto, aero- não está apenas qualificando a atividade agrícola como algo que ocorre no ar, mas se refere aos próprios veículos aéreos dedicados a essa função. Aerococa, por sua vez, foi um apelido dado pelo jornal francês Le Monde a um avião presidencial, depois da descoberta de pacotes de cocaína a bordo; e aerolula foi o apelido atribuído à aeronave do então presidente Lula. Nesses três compostos com aero-, que se referem, respectivamente, a "aeronave agrícola", "aeronave de coca" e "aeronave do Lula", parece ocorrer o percurso inverso do que tipicamente ocorre, semanticamente, nos compostos neoclássicos: a qualificação direciona-se à aeronave, ou seja, é o formante aero- que está sendo modificado, que funciona como núcleo do composto e que será determinado pelo elemento à direita, o subordinado. Assim, o composto como um todo desempenha a função de hipônimo do primeiro elemento: aeroagrícola, aerococa e aerolula são "subtipos" de aeronaves.

Como última formação com o elemento aero-, apresenta-se um contexto de aerotrem:

> (7) Para além do folclore sobre o aerotrem, um projeto de trem-bala para ligar Campinas, São Paulo e Rio de Janeiro, o político natural de Mutum, Minas Gerais, foi um competente operador do sistema partidário brasileiro e de seu conjunto de verbas públicas. (El País)[121]

[119] Disponível em: <https://revistacultivar.com.br/noticias/frota-aeroagricola-brasileira-recebeu-149-avioes novos-em-2023>
[120] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/pacotes-de-cocaina-nao-estavam-nem-camuflados-na- roupa-descreve-el-pais>
[121] Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2021-04-24/morre-levy-fidelix-o-politico-do-aerotrem-que-soube-operar-o-sistema-partidario-brasileiro.html>

Pelo fenômeno da transparência semântica, seria provável interpretar a formação aerotrem, isolada do contexto, como referente a um "trem que voa" ou mesmo a um "trem que vai até ao aeroporto", considerando-se, na primeira interpretação, uma acepção usual, ainda que não literal, do formante aero- e, na segunda, uma redução de aeroporto ao seu formante de primeira posição aero-, que englobaria o sentido da palavra toda. Entretanto, como se observa no contexto, em aerotrem, aero- distancia-se dessas acepções e assume, por metáfora, o sentido de "muito rápido", "altamente veloz" e, dessa forma, evoca qualidades associadas ao transporte aéreo para um meio terrestre. O próprio contexto aplica-o como um tipo de "trem-bala", formação que constitui uma composição de bases livres cujo segundo elemento, também metaforicamente, assume o sentido de "alta velocidade". A relação de subordinação entre os constituintes, em aerotrem, é tradicional: o elemento à direita, modificador, determina o elemento à esquerda, núcleo semântico do composto, e o composto como um todo funciona como hipônimo do segundo elemento.

O formante bio- foi estudado por Bauer (1983), que atesta alta produtividade desse elemento enquanto "forma combinatória inicial". De acordo com o autor, a maioria das formações com bio- apresenta, como segundo elemento, um lexema não modificado e, por isso, bio- comporta-se como um prefixo. Tradicionalmente, esse formante associa-se a uma categoria bem específica ("vida"), o que cria expectativas sobre o domínio semântico ao qual a formação final irá pertencer. Nas unidades levantadas na presente pesquisa, entretanto, observou-se que o formante apresenta usos que o distanciam de sua acepção inicial. Foram selecionadas, para esta análise, as composições bioarma, biointernet, bioassinatura, biodança e bioidentificação, apresentadas nos contextos (8) a (12):

> (8) Publicação que circula nas redes sociais engana ao sugerir que o governo da Flórida, nos Estados Unidos, declarou a vacina mRNA (RNA mensageiro) contra a covid-19 uma "bio-arma". (Estadão)[122]
>
> (9) Esse tipo de transmissão de informações ocorre o tempo todo no mundo bacteriano, criando uma rede incrivelmente complexa. Entretanto, o experimento de prova de princípio de Tavella e equipe mostra como isso pode ser explorado para criar uma espécie de bio-Internet. (OD)[123]
>
> (10) Pesquisadores da Universidade da Califórnia em Santa Cruz, nos Estados Unidos, estabeleceram que, apesar do gás metano poder ser gerado a partir de processos não biológicos, é muito possível que ele seja uma bioassinatura — indicativo de atividade biológica — quando encontrado em abundância na atmosfera. (Galileu)[124]

Nesses contextos, o elemento bio- faz referência a "biológico": no contexto (8), bioarma refere-se à vacina contra a covid-19 como uma suposta "arma biológica" e, no contexto (9), biointernet descreve uma rede criada no ambiente bacteriano, sugerindo a possibilidade de um tipo de comunicação biológica complexa entre organismos, ou seja,

[122] Disponível em: <https://www.estadao.com.br/estadao-verifica/florida-vacina-covid-arma-biologica>
[123] Disponível em: <https://olhardigital.com.br/2019/11/06/noticias/cientistas-estudam-usar-bacterias-como -dispositivos-de-internet-das-coisas/>
[124] Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/Espaco/noticia/2022/03/metano-atmosferico-pode-ser-1-indicio-detectavel-de-vida-extraterrestre.html>

uma “internet biológica”. A formação bioassinatura, no contexto (10), refere-se a marcas deixadas por organismos vivos em planetas extraterrestres, sugerindo existência de vida. Essas marcas, ou “assinaturas biológicas”, são provenientes, por exemplo, do metabolismo desses organismos. Nesses três casos, a palavra biológico é recomposta e o elemento bio- assume o significado da formação toda, levando esse significado às composições com arma, internet e assinatura. Essas unidades, que se estabelecem à direita nos compostos, são empregadas metaforicamente e funcionam como núcleo das formações, sendo determinadas pelo elemento erudito bio-.

Os contextos (11) e (12), a seguir, apresentam formações em que bio- é semanticamente mais opaco, distanciando-se de sua acepção original:

> (11) Então, nesse momento vir como esse reconhecimento é uma grande alegria, porque agora a biodança pode chegar em lugares que antes não chegava, como as instituições e isso é o que faltava. É uma dança que oferece que a pessoa experimente o melhor dela, como alegria ou afeto, a vontade de viver, a disponibilidade. (CBN)[125]

> (12) Será a biotecnologia, o logo é “Smile to pay”, quer dizer “Sorria para pagar”. Através da “bio-identificação” será possível ter mais segurança, eficiência e velocidade nas transações bancárias. (Veja)[126]

Nos dois usos, bio- opera como modificador do segundo elemento do composto. Em (11), o formante determina dança e, pelo contexto, tem o sentido de “terapêutico”, já que a biodança é uma prática de dança que pressupõe o desenvolvimento humano e experiências sensoriais, ou seja, uma “dança terapêutica”. A bioidentificação, por sua vez, constitui uma “identificação corporal”, tecnologia que usa reconhecimento facial, da íris e de outras partes do corpo para identificar indivíduos. O grau de opacidade de bio-, nessa última formação, é um pouco menor, uma vez que retoma, por metonímia, o sentido original: é relativamente mais simples relacionar semanticamente “corpo/ corporal” a “vida”.

O formante agro-, do grego “campo”, mostrou-se muito produtivo nos textos do corpus: foram coletados vinte compostos com esse elemento. Os contextos a seguir apresentam duas das ocorrências: agronejo e agroexaltação.

> (13) Essa mistura incomum é a apenas a ponta do iceberg de um novo fenômeno musical: o agronejo — que também atende por agro music, hip-roça ou eletromodão, movimento que deslocou o eixo criativo do ramo de Goiânia para Maringá e Londrina, ambas no Paraná, e investe nos batidões das baladas. (Veja)[127]

> (14) Os novos sertanejos que fazem sucesso na trilha da ‘agro-exaltação’. Vertente musical mistura elementos caipiras com funk e eletrônica para enaltecer — até como propaganda explícita — as riquezas do Brasil no Campo (Veja)[128]

[125] Disponível em: <https://cbn.globo.com/economia/noticia/2024/06/22/brinquedista-condutor-de-caes-e-facilitador-de-biodanca-conheca-novas-profissoes-reconhecidas-no-brasil.ghtml>
[126] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/neuza-sanches/luiz-carlos-trabuco-e-hora-pensar-em-uma-lei-de-responsabilidade-social>
[127] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/o-som-e-a-furia/os-novos-sertanejos-que-fazem-sucesso-na-trilha-da-agro-exaltacao>
[128] Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/o-som-e-a-furia/os-novos-sertanejos-que-fazem-sucesso-na-trilha-da-agro-exaltacao>

Nas duas ocorrências, o conceito de agro- expande-se e faz referência tanto ao "agronegócio" quanto à "vida no campo". No primeiro caso, em que agronejo significa "sertanejo do agronegócio" e agroexaltação significa "exaltação do agronegócio", agronegócio passa pelo processo de recomposição, deixando que agro- assuma o significado de todo o composto para gerar as duas novas formações. No segundo caso, a primeira formação indica o "sertanejo da vida no campo" e a segunda indica a "exaltação da vida no campo", remetendo à sensação de orgulho da vida no campo em detrimento da vida na cidade. O elemento agro- atua como determinante nos dois compostos, especificando as cabeças lexicais "exaltação" e "sertanejo". Este último, por sua vez, apresenta-se, em agronejo, na forma do splinter "nejo": uma parte da palavra, que não necessariamente constitui um elemento morfológico propriamente dito, é cortada e reaproveitada em uma série de outras formações. Gonçalves (2011) explica que os splinters "mantêm forte conexão com suas formas de base e, por isso mesmo, são interpretados a partir delas". É por isso que se infere, no caso de agronejo, a palavra "sertanejo" no formante fixado à direita.

Além dos três formantes analisados (aero-, bio- e agro-), vários outros formantes levantados no corpus da presente pesquisa mostraram-se fecundos quanto à variação semântica ao constituir neologismos por composição neoclássica, dentre eles eco-, tele- e -dromo. Alguns formantes, entretanto, mostraram-se um pouco mais "rígidos" semanticamente. Observou-se, por exemplo, que o elemento neo- (presente nas formações neobolsonarista, neorracista, neonazi, neobancos, neoczar, neoface, neoantígenos, neo-assírio, neo-aliados, neotenentismo, dentre outras) parece sempre referir-se ao seu sentido original de "novo" e não apresentar usos metafóricos. É possível notar, além disso, que a grande maioria das bases que se anexam à direita de neo-, nas unidades do corpus, são política e economicamente marcadas, o que sugere aspectos interessantes do cenário atual, como a tendência à retomada de práticas políticas e ideológicas específicas. Esse fenômeno, juntamente com os fenômenos discutidos ao longo do texto, refletem uma vez mais a relação entre a formação lexical e o comportamento social contemporâneo.

Considerações Finais

Alguns autores, como Bechara (2009), apresentam uma crítica a usos que afastam os elementos eruditos de seu sentido original em compostos neoclássicos. Referindo-se às unidades gregas, por exemplo, Bechara afirma que, muitas vezes, não se leva em conta o significado rigoroso do termo na língua importadora: "Assim se aplica álgos à dor física em vez da moral e se diz cefalalgia (dor de cabeça), nevralgia (dor de um nervo); também empregando-se geo para indicar terra como elemento, em vez de argila (uma vez que o primeiro só se poderia aplicar ao globo terrestre), se diz geófago (= comedor de terra) por argilófago" (Bechara, 2009: 185).

De fato, a análise do presente trabalho, que se soma a vários estudos anteriores sobre o tema, mostrou que é alta a tendência de variação semântica dos formantes eruditos na constituição de novos compostos neoclássicos em português, em especial quando esses formantes unem-se a uma base vernácula. Entretanto, essa variedade está distante de ser problemática, mas mostra-se, ao contrário, muito funcional ao externar os mecanismos

morfossemânticos e discursivos através dos quais os falantes se orientam ao criarem essas construções. Assim, os formantes aero-, bio- e agro- demonstraram diferentes nuances semânticas e foram ressignificados dependendo do contexto e da estrutura do composto que encabeçam. Essa produtividade foi marcada por usos metafóricos, elipses semânticas e processos de recomposição.

Referências

Alves, Ieda Maria. 2022. Elementos de composição de origem grega na construção de neônimos e neologismos do português brasileiro contemporâneo. *Estudios Románicos* 31.

Bauer, Laurie. 1983. *English word-formation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bauer, Laurie, Rochelle Lieber & Ingo Plag. 2013. *The Oxford reference guide to English morphology.* Oxford: Oxford University Press.

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna gramática portuguesa.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bisetto, Antonietta & Sergio Scalise. 2005. The classification of compounds. *Lingue e Linguaggio* 4(2). 319–332.

Booij, Geert. 2007. *The grammar of words: An introduction to linguistic morphology.* 2nd ed. New York: Oxford University Press.

Cabré, Maria Teresa. 1993. *La terminología: teoria, metodologia, aplicaciones.* Barcelona: Editorial Antárdita/Wempúries.

Cartier, Emmanuel. 2017. Neoveille, a web platform for neologism tracking. In *Proceedings of the Software Demonstrations of the 15th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*, 95–98. Valencia, Spain: Association for Computational Linguistics.

Falk, Ingrid, Delphine Bernhard & Christophe Gérard. 2014. From non-word to new word: Automatically identifying neologisms in French newspapers. In *Proceedings of the Ninth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'14)*, 4337–4344. Reykjavik, Iceland: European Language Resources Association (ELRA).

Gonçalves, Carlos A. 2011. Compostos neoclássicos: estrutura e formação. *ReVEL*, edição especial 5.

Hayashi, Hiromi. 2024. A construction morphology approach to neoclassical compounds and the function of the linking vowel. *Languages* 9(4). 129.

Hüning, Matthias. 2018. Foreign word-formation in construction morphology: Verbs in -ieren in German. In Geert Booij (ed.), *The construction of words: Advances in construction morphology*, 175–198. Leiden: Springer.

Jesus, Ana M. R. 2021. Princípios metodológicos para a detecção de neologismos da comunicação digital. *Estudos Linguísticos (São Paulo. 1978)* 50(1). 243–261.

Marchand, Hans. 1969. *The categories and types of present-day English word-formation: A synchronic-diachronic approach.* 2nd ed. München: Verlag C. H. Beck.

Melloni, Chiara. 2023. Neoclassical word formation. In Jenny Audring, Francesca Masini & Andrea Sansó (eds.), *The Wiley Blackwell companion to morphology*, 450–467. Hoboken, NJ: Wiley Blackwell.

Nóbrega, Vitor, Indaiá S. Bassani & Paula R. G. Armelin. 2023. Flexão, derivação e composição em morfologia distribuída. In Ana Paula Scher, Ingrid S. Bassani & Priscila R. G. Armelin (eds.), *Manual de morfologia distribuída*, 50–78. São Paulo: Abralin.

Petropoulou, Evanthia. 2009. On the parallel between neoclassical compounds in English and Modern Greek. *Patras Working Papers in Linguistics* 1.

Rio-Torto, Graça et al. 2013. *Gramática derivacional do português.* Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Quirk, Randolph, Sidney Greenbaum, Geoffrey Leech & Jan Svartvik. 1985. *A comprehensive grammar of the English language.* London: Longman.

ASSOCIAÇÃO TONAL NO DOMÍNIO PROSÓDICO DA PALAVRA FONOLÓGICA NO PORTUGUÊS BRASILEIRO: O CASO DE DADOS PRODUZIDOS POR UMA TECNOLOGIA DE SÍNTESE DE FALA BASEADA EM INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

TONAL ASSOCIATION IN THE PROSODIC DOMAIN OF THE PHONOLOGICAL WORD IN BRAZILIAN PORTUGUESE: THE CASE OF DATA PRODUCED BY A SPEECH SYNTHESIS TECHNOLOGY BASED ON ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Juan Prete Tojeira-Ramos
Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas, Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, Brasil
juan.tojeira@unesp.br
ORCID: 0000-0002-5137-8834

Gladis Massini-Cagliari
Departamento de Linguística, Literatura e Letras Clássicas, Faculdade de Ciências e Letras (FCL), Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), Araraquara, Brasil
gladis.massini-cagliari@unesp.br
ORCID: 0000-0002-4050-7645

Resumo
Com base em uma visão integrada entre entoação e domínios prosódicos, o objetivo geral é investigar a associação tonal no domínio prosódico da palavra fonológica no português brasileiro, a partir de dados de fala sintética. Já os objetivos específicos consistem em identificar a ocorrência de atribuição de acentos tonais às palavras fonológicas selecionadas e verificar se, em contextos de fala sintética, a palavra fonológica é o domínio prosódico relevante para a distribuição tonal, como ocorre na fala natural (Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993; Fernandes 2007; Tenani & FernandesSvartman 2008; Vigário & Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; Fernandes-Svartman & Romano 2017; Toneli et al. 2018). O material é formado por palavras fonológicas extraídas de enunciados declarativos neutros produzidos, com o auxílio de um recurso de conversão de texto escrito em fala, por uma API ("Application Programming Interface") elaborada com algoritmos e tecnologias de Inteligência Artificial da empresa multinacional americana Google. Uma quantidade dessas palavras fonológicas não estabelece uma relação de isomorfismo com o componente morfológico da gramática. As estruturas dos enunciados declarativos neutros, retiradas do "corpus" elaborado por Tenani (2002), são geradas pelas vozes padrão, Neural2 e WaveNet. Por meio da percepção auditiva e da versão 6.4.04 do programa computacional Praat (Boersma & Weenink 2024), são descritos os acentos tonais associados às palavras fonológicas dos enunciados declarativos neutros, de acordo com o sistema PToBI (Frota et al. 2015). Os resultados mostram que, na fala sintética estudada, há uma associação categórica de acentos tonais às palavras fonológicas, das quais uma parcela não corresponde a somente uma palavra morfológica. Tal conclusão revela a alta densidade tonal da amostra e corrobora o fato de a palavra fonológica ser, no português brasileiro, o domínio prosódico relevante para a distribuição tonal, conforme também evidenciado, na literatura linguística, em dados de fala natural.

Palavras-chave: associação tonal; palavra fonológica; fala sintética.

Abstract
Based on an integrated view between intonation and prosodic domains, the general objective is to investigate the tonal association in the prosodic domain of the phonological word in Brazilian Portuguese, based on synthetic speech data. The specific objectives are to identify the occurrence of pitch accents in selected phonological words and to verify whether, in synthetic speech contexts, the phonological word is the relevant prosodic domain for pitch distribution, as occurs in natural speech (Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993; Fernandes 2007; Tenani & FernandesSvartman 2008; Vigário & Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; Fernandes-Svartman & Romano 2017; Toneli et al. 2018). The material is made up of phonological words extracted from neutral declarative utterances produced, with the aid of a resource for converting written text into speech, by an API ("Application Programming Interface") developed with Artificial Intelligence algorithms and technologies from the American multinational company Google. A number of these phonological words do not establish an isomorphism relationship with the morphological component of the grammar. The structures of neutral declarative utterances, taken from the corpus prepared by Tenani (2002), are generated by the standard, Neural2, and WaveNet voices. Using auditory perception and version 6.4.04 of the computer program Praat (Boersma & Weenink 2024), the pitch accents associated with the phonological words of neutral declarative utterances are described, according to the P-ToBI system (Frota et al. 2015). The results show that, in the synthetic speech studied, there is a categorical association of pitch accents with phonological words, of which a portion does not correspond to just one morphological word. This conclusion reveals the high tonal density of the sample and corroborates the fact that the phonological word is, in Brazilian Portuguese, the relevant prosodic domain for tonal distribution, as also evidenced, in the linguistic literature, in natural speech data.

Keywords: tonal association; phonological word; synthetic speech.

Introdução

Desde a Primeira Revolução Industrial, ocorrida na Inglaterra no século XVIII, a sociedade tem sido marcada por transformações políticas, tecnológicas e científicas, bem como por mudanças nos hábitos de trabalho e no planejamento urbano, a fim de automatizar processos e contribuir para a melhoria dos setores econômicos, administrativos e mercadológicos. Com o passar do tempo, mais especificamente no século XX, surgiram os primeiros modelos e ferramentas de sistemas de Inteligência Artificial (IA)[129], de modo que as tarefas cotidianas e profissionais pudessem ser realizadas de forma semelhante à cognição humana, embora os recursos mencionados ainda estejam longe de conseguir simular, com alto nível de precisão e sem falhas técnicas, a capacidade e o funcionamento do cérebro na execução de diferentes tipos de comandos.

Entre a agenda de pesquisas e projetos em IA, há importantes iniciativas em Processamento de Linguagem Natural (PLN), para que as máquinas sejam capazes, por exemplo, de compreender e de reproduzir, em certa medida, a linguagem humana, com aplicações práticas em diversos eixos da sociedade, como assistência virtual, tradução

[129] Para conhecer o surgimento da IA, consultar, por exemplo, o seguinte endereço: https://exame.com/inteligencia-artificial/como-surgiu-a-inteligencia-artificial/. Acesso em: 8 de outubro de 2024. [2] Um sucinto panorama do projeto de pesquisa ao qual o artigo científico pertence é apresentado em TojeiraRamos (2024).

automática, educação e acessibilidade. No campo do PNL, destaca-se a tecnologia de *síntese de fala*, em que a voz é gerada por meio da conversão de texto escrito em fala audível, com o apoio de mecanismos computacionais, eletrônicos e, evidentemente, linguísticos; afinal, a máquina deve tentar reproduzir os padrões sonoros do idioma em questão, mesmo que cometa equívocos em termos segmentais (vogais, consoantes e glides) e prosódicos (tom, entoação, acento, ritmo, entre outros).

Feitas as considerações anteriores, este estudo é vinculado ao projeto de pesquisa *Prosódia e síntese de fala: a entoação de enunciados declarativos neutros produzidos por algoritmos e tecnologias de Inteligência Artificial de uma empresa multinacional americana*[2], que conta com o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). De maneira mais ampla, objetiva-se caracterizar, segundo uma relação entre *entoação* e *domínios prosódicos*, as propriedades entoacionais de enunciados declarativos neutros[130] do português brasileiro gerados, com o suporte de um recurso de conversão de texto escrito em fala, pelo *Google Cloud Text-to-Speech*[131], oferecido pelo *Google Cloud Platform* e desenvolvido com base na experiência em síntese de fala da DeepMind[132]. A *entoação* (variação melódica) é o elemento prosódico examinado, pois contribuiu para a *inteligibilidade* e a *naturalidade* da fala sintética (Olive & Nakatani 1974; Nooteboom et al. 1976, *apud* Pierrehumbert 1981: 985) desde as últimas décadas do século XX.

No âmbito do referido projeto de pesquisa, o *objetivo geral* do artigo científico[133] é investigar, sob a perspectiva teórica da Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica e da Fonologia Prosódica, a associação tonal no domínio prosódico da palavra fonológica no português brasileiro, com o uso de dados acústicos produzidos por uma tecnologia de síntese de fala baseada em IA e pertencente à empresa Google. Diante do exposto, é estabelecida a *pergunta norteadora da pesquisa*: no que diz respeito à fala sintética estudada, como os acentos tonais são atribuídos às palavras fonológicas da amostra?

Os *objetivos específicos*, elaborados a partir do *objetivo geral* e da *pergunta norteadora da pesquisa*, consistem em: (1) identificar a ocorrência de atribuição de acentos tonais às palavras fonológicas selecionadas; (2) e verificar se, em contextos de fala sintética, a palavra fonológica é o domínio prosódico relevante para a distribuição tonal, como ocorre na fala natural (Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993; Fernandes 2007; Tenani & Fernandes-Svartman 2008; Vigário & Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; FernandesSvartman & Romano 2017; Toneli et al. 2018).

As *hipóteses* do trabalho, concernentes aos *objetivos específicos*, são descritas no parágrafo seguinte.

---

[130] Os enunciados declarativos neutros têm a função linguística de comunicar informações ao interlocutor, sem focalização prosódica em qualquer elemento da estrutura sentencial.

[131] Além de a empresa Google ser reconhecida por seu avanço no setor de tecnologia brasileiro e internacional, utiliza-se o *Google Cloud Text-to-Speech* por conta de o produto apontar que oferece aos usuários benefícios como *fala de alta fidelidade*, *seleção de voz mais ampla* e *voz exclusiva*. Informações disponíveis em: https://cloud.google.com/text-to-speech#benefits. Acesso em: 13 de julho de 2024.

[132] Informações disponíveis em: https://cloud.google.com/text-to-speech?hl=pt-br. Acesso em: 24 de julho de 2023.

[133] Um resumo dos resultados do estudo é apresentado em Tojeira-Ramos e Massini-Cagliari (2024).

Quanto ao *primeiro objetivo específico*, a hipótese é que seja identificada, com alta frequência, a atribuição de acentos tonais às palavras fonológicas examinadas. Já, em relação ao *segundo objetivo específico*, a hipótese é que, na fala sintética, a palavra fonológica seja o domínio prosódico relevante para a distribuição de acentos tonais, assim como na fala natural.

O presente estudo se encontra organizado em cinco seções. Após a *Introdução*, os principais conceitos de acento tonal e de palavra fonológica são apresentados na *Fundamentação teórica*, com ênfase na gramática prosódica do português brasileiro. Na terceira seção, referente à *Metodologia*, são fornecidos o material e os métodos adotados para a descrição tonal dos dados de fala sintética. A quarta seção trata dos *Resultados e Discussões*, com a intenção de analisar os aspectos tonais das palavras fonológicas presentes nos enunciados declarativos neutros examinados, enfocando os tópicos relacionados à associação tonal, à densidade tonal e aos casos de não isomorfismo entre a fonologia e a morfologia. O artigo é finalizado com as *Conclusões*, seguidas das *Referências*.

Fundamentação teórica

Como apontado na *Introdução*, o estudo em pauta baseia-se nos princípios da Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica e da Fonologia Prosódica. Tais arcabouços teóricos são concebidos dentro dos modelos não lineares da Fonologia Gerativa[134]. Para o artigo, são importantes os conceitos de *acento tonal* e de *palavra fonológica*, explicados adiante.

A Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica, tal como proposta por Ladd (1996; 2008) com base, por exemplo, nos estudos de Pierrehumbert (1980), Beckman e

Pierrehumbert (1986) e Pierrehumbert e Beckman (1988), é responsável pela definição de *acento tonal* (*pitch accent*). De acordo com o ponto de vista teórico adotado, os *acentos tonais* são "associados a sílabas proeminentes na cadeia segmental" (Ladd 2008: 44, tradução nossa)[135].

Afirma-se, no trabalho de Ladd (2008: 87), que os acentos tonais[136] podem ser compostos de apenas um tom alto ou baixo (*acentos monotonais* ou *simples*), ou da combinação de dois tons (*acentos bitonais* ou *complexos*). Os tons *alto* (H – *high*) e *baixo* (L – *low*), identificados pela variação de picos e vales no sinal acústico da frequência fundamental (F_0)[137], constituem o que a abordagem teórica chama de *níveis de tons primitivos* (*primitive level tones*) ou *alvos de altura* (*pitch targets*). Quanto à notação dos acentos tonais, principalmente no tocante aos acentos bitonais, são feitos os apontamentos a seguir.

[134] A Fonologia Gerativa é inaugurada com a obra *The Sound Pattern of English*, escrito por Chomsky & Halle (1968).
[135] *associated with prominent syllables in the segmental string*.
[136] Os possíveis acentos tonais no português são exibidos na seção *Metodologia*.
[137] Na fala natural, a variação da F_0 corresponde ao número de vezes em que as pregas vocais oscilam no intervalo de um segundo (Barbosa 2019: 22).

> Nos acentos bitonais, um dos dois tons é considerado central de alguma forma; o tom central de um acento tonal é indicado com um asterisco, como H* ou L*, e é, portanto, geralmente referido como o 'tom estrelado'. Além desse tom estrelado, um acento tonal pode (mas não precisa) conter um tom 'principal' (precedente) ou 'final' (seguinte) – por exemplo, L+H* (tom Alto estrelado com um Baixo inicial). A notação bitonal é usada, por exemplo, nos casos em que o acento tonal é caracterizado por um rápido movimento local de F_0, em vez de apenas um máximo ou mínimo local (Ladd 2008: 8788, tradução nossa)[138].

Na fala natural de variedades linguísticas como o português brasileiro, a atribuição dos acentos tonais tende a ocorrer no domínio da *palavra fonológica* (*phonological word*), conforme investigações elaboradas por pesquisadores do Brasil e do exterior (Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993; Fernandes 2007; Tenani & Fernandes-Svartman 2008; Vigário & Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; Fernandes-Svartman & Romano 2017; Toneli et al. 2018). Em português, o constituinte prosódico da palavra fonológica, apresentado no modelo *relation-based* da Fonologia Prosódica, criado por Nespor & Vogel (1986; 2007), é definido pelo fato de ter uma *sílaba tônica* (ou *sílaba proeminente*), foneticamente expressa, na variedade brasileira, por um aumento de duração[139] em relação às sílabas átonas (MassiniCagliari 1993: 200).

Diferentemente de outras variedades lusófonas, o português brasileiro, de acordo com os estudos mencionados acima, tende a ter, com poucas exceções, acentos tonais em cada palavra fonológica. Trata-se de um aspecto que evidencia a alta densidade tonal do português brasileiro (Cf. Frota et al. 2015), a qual é definida como a "proporção de acentos tonais em relação ao número de palavras prosódicas" (Fernandes-Svartman 2012: 49). A depender da complexidade da palavra fonológica quanto ao número de sílabas, é possível que tons adicionais sejam atribuídos ao domínio prosódico em questão. Por não fazerem parte das categorias de eventos tonais na Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica, opta-se por não discutir esses tons adicionais no artigo, mas eles podem ser encontrados, por exemplo, em Tenani (2002) e Fernandes (2007).

Como se pode observar, na fala natural do português brasileiro, as palavras fonológicas, caracterizadas por terem uma tonicidade primária, geralmente contêm um acento tonal. Diante do exposto, o propósito do artigo é investigar, em dados acústicos de fala sintética, a associação dos acentos tonais às proeminências dos enunciados e verificar se, na tecnologia de síntese de fala baseada em IA e pertencente à empresa Google, a palavra fonológica é também o principal domínio prosódico para a distribuição de acentos tonais.

A próxima seção, dedicada à *Metodologia*, apresenta o material escolhido para a pesquisa e descreve os métodos usados para a realização da análise tonal das palavras fonológicas selecionadas.

---

[138] *In bitonal accents, one of the two tones is assumed to be central in some way; the central tone of a pitch accent is indicated with an asterisk, as either H* or L*, and is therefore generally referred to as the 'starred tone'. In addition to this starred tone, a pitch accent may (but need not) contain a 'leading' (preceding) or 'trailing' (following) tone – for example, L+H* (High starred tone with a leading Low). The bitonal notation is used, for example, in cases where the pitch accent is characterised by rapid local F_0 movement rather than just a local maximum or minimum*.

[139] Os estudos de Massini (1991) e Massini-Cagliari (1992; 1993) fornecem detalhes sobre os aspectos fonéticos do acento no português brasileiro.

Metodologia

Como *material*, são analisadas palavras fonológicas extraídas de enunciados declarativos neutros do português brasileiro. Esses enunciados, reproduzidos em (1), são elaborados por Tenani (2002) para a investigação da entoação declarativa neutra na fala natural da variedade brasileira do português.

(1)

1. *Batata combina com peixe*.
2. *A casa ficou bonita*.
3. *Camelôs atacaram policiais*.
4. *O menino gostou do presente*.
5. *Comerciantes elegeram seus representantes*.
6. *Panificadores ganharam a disputa*.
7. *O vendedor chegou atrasado*.
8. *A pesquisadora terminou os trabalhos*

Em concordância com Tenani (2002: 35), os enunciados são compostos de três palavras fonológicas, cada qual portadora de uma proeminência de acentuação primária. Com base na autora, em (2), são representadas as palavras fonológicas (ω) que integram os enunciados acima. Pode-se observar que a amostra é formada por palavras oxítonas (e.g., *camelôs*, *gostou* e *policiais*), acentuadas na última sílaba, e paroxítonas (e.g., *batata*, *bonita* e *ganharam*), acentuadas na penúltima sílaba, com preferência pelo segundo padrão acentual (oxítono ≅ 29.17% *versus* paroxítono ≅ 70.83%). Uma quantidade das palavras fonológicas não estabelece uma relação de isomorfismo com o componente morfológico da gramática[140], visto que, em formas como *o menino* e *o vendedor*, há, para cada caso, apenas uma palavra fonológica (/omeˈnino/ e /oveNdeˈdoR/) [141] e duas palavras morfológicas[142] (*o* e *menino*, e *o* e *vendedor*).

(2)

1. [Batata]ω [combina]ω [com peixe.]ω
2. [A casa]ω [ficou]ω [bonita.]ω
3. [Camelôs]ω [atacaram]ω [policiais.]ω
4. [O menino]ω [gostou]ω [do presente.]ω
5. [Comerciantes]ω [elegeram]ω [seus representantes.]ω
6. [Panificadores]ω [ganharam]ω [a disputa.]ω
7. [O vendedor]ω [chegou]ω [atrasado.]ω

[140] Os artigos *o*, *a* e *os*, as preposições *com* e *do* e o pronome *seus*, por não terem tonicidade primária, não consistem em palavras fonológicas independentes, embora sejam palavras morfológicas. Assim, verifica-se que, em certas estruturas linguísticas da amostra, não há isomorfia entre a morfologia e a fonologia.
[141] A transcrição fonológica é baseada na perspectiva estruturalista proposta por Camara Jr. (2015).
[142] Com base na distinção feita por Camara Jr. (1969; 1975) entre a *palavra morfológica* e a *palavra fonológica*, aponta-se que a primeira "compreende palavras lexicais, como nome, adjetivo e verbo, classes abertas, e palavras funcionais como preposição, conjunção e determinativos, classes fechadas" (Bisol 2004: 59).

8. [A pesquisadora]ω [terminou]ω [os trabalhos.]ω

Os enunciados declarativos neutros, constituídos de três palavras fonológicas, são produzidos pelas vozes *padrão* (pt-BR-Standard-A, pt-BR-Standard-B e pt-BR-Standard-C), *Neural2* (pt-BR-Neural2-A, pt-BR-Neural2-B e pt-BR-Neural2-C) e *WaveNet* (pt-BRWavenet-A, pt-BR-Wavenet-B e pt-BR-Wavenet-C)[143]. Há um total de 72 enunciados declarativos neutros reproduzidos, pelo sistema de fala sintética, em velocidade normal. O Quadro 1 resume as principais características dos três tipos de voz sintética.

Quadro 1: Particularidades das vozes padrão, Neural2 e WaveNet.

Vozes padrão	As vozes oferecidas pelo Text-to-Speech diferem na forma como são produzidas: a tecnologia de fala sintética usada para criar o modelo de máquina da voz. Uma tecnologia de fala comum, a conversão paramétrica de texto em voz, normalmente gera dados de áudio pela passagem das saídas por algoritmos de processamento de sinais conhecidos como vocoders. Muitas das vozes padrão disponíveis no Text-to-Speech usam uma variação dessa tecnologia.
Vozes Neural2	A API Text-to-Speech oferece um nível de voz premium chamada Neural2. As vozes Neural2 são baseadas na mesma tecnologia usada para criar uma Voz personalizada. A Neural2 representa a última geração de voz sintética e permite que qualquer pessoa use a tecnologia de voz personalizada sem treinar a própria voz personalizada. Eles estão disponíveis em endpoints globais e de região única.
Vozes WaveNet	A API Text-to-Speech também oferece um grupo de vozes premium geradas usando um modelo WaveNet, a mesma tecnologia usada para produzir voz para o Google Assistente, a Pesquisa Google e o Google Tradutor. A tecnologia WaveNet fornece mais do que apenas uma série de vozes sintéticas. Ela representa uma nova maneira de criar fala sintética. O WaveNet gera falas que soam mais naturais do que outros sistemas de conversão de texto em voz. Ele sintetiza a fala com ênfase mais humana e mais inflexão nas sílabas, nos fonemas e nas palavras.

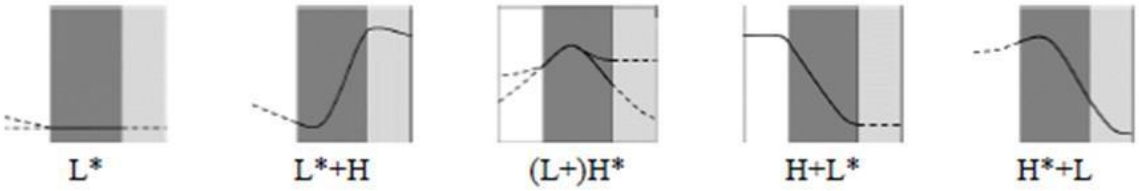
Fonte: *Google Cloud Text-to-Speech*[144].

Depois da coleta dos dados de fala sintética, são estabelecidos os *métodos* para a análise das ocorrências. Em primeiro lugar, é utilizada a percepção auditiva, ou seja, as ocorrências coletadas são ouvidas para identificar a variação da altura tonal nas proeminências acentuais dos enunciados. Após ouvir as ocorrências, submetem-se os dados à análise acústica para verificar, em diálogo com o procedimento perceptivo, os acentos tonais atribuídos às partes mais proeminentes do *contorno entoacional*[145], em cuja configuração há a *tessitura* (ou *âmbito de altura*) e a *direção da curva de altura* (Abaurre 1998: 189). Para realizar a análise acústica, é utilizado o *software* Praat (versão 6.4.04)[146], criado pelos pesquisadores Paul Boersma e David Weenink, do Instituto de Ciências Fonéticas da Universidade de Amsterdã (Holanda do Norte, Países Baixos). Uma vez identificados os acentos tonais por meio da análise auditiva e acústica, eles são

[143] *A* e *C* são vozes femininas e *B* é uma voz masculina.
[144] Informações disponíveis em: https://cloud.google.com/text-to-speech/docs/wavenet?hl=pt-br. Acesso em: 8 de setembro de 2023.
[145] Entende-se por *contorno entoacional* o "formato, à configuração descritiva e quase visual do enunciado em termos de tessitura e de direção da curva" (Scarpa, 1988: 68).
[146] O *download* do *software* Praat pode ser feito em: http://www.fon.hum.uva.nl/praat/. Acesso em: 20 de janeiro de 2024.

transcritos de acordo com as orientações do sistema P-ToBI[147] (Frota et al. 2015). Os possíveis acentos tonais no português, segundo o referido sistema, são exemplificados na Figura 1.

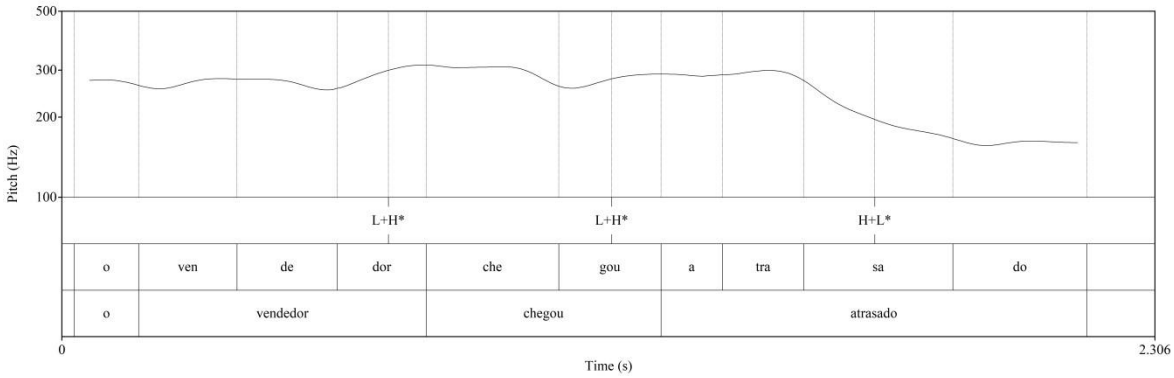
Figura 1: Acentos tonais no português.



Fonte: Elaborada com base em Frota et al. (2015)[148].

Um exemplo de análise de dados, cujo resultado é exibido na Figura 2, encontra-se detalhado a seguir. Primeiramente, ao ouvir o enunciado *O vendedor chegou atrasado*, notase que, nas sílabas *dor*, *gou* e *sa*, não há apenas a proeminência acentual, identificada pelo aumento de duração (Cf. Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993), mas também uma mudança na altura tonal do constituinte prosódico. Em segundo lugar, com a ajuda do *software* Praat, pode-se observar, no nível acústico, a ocorrência de uma variação melódica nas sílabas tônicas, o que confirma o procedimento auditivo. Por fim, os acentos tonais são transcritos de acordo com as possibilidades exemplificadas na Figura 1.

Figura 2: Exemplo de análise tonal de dados de fala sintética, com base no enunciado *O vendedor chegou atrasado*, gerado pela voz pt-BR-Neural2-A.



Fonte: Autoria própria.

A próxima seção apresenta os *Resultados e Discussões* do trabalho.

Resultados e Discussões

De acordo com a seção *Metodologia*, os oito enunciados declarativos neutros selecionados são formados por três palavras fonológicas. Como cada enunciado é

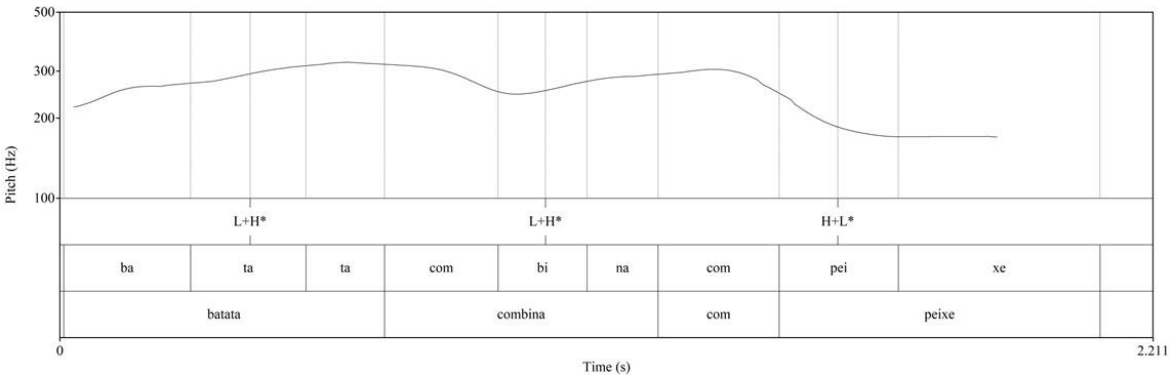
[147] O P-ToBI é um sistema de transcrição prosódica para o português. Ele é desenvolvido no âmbito da Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica e da Fonologia Prosódica, o que justifica sua adoção para a análise de dados de fala sintética.

[148] Ilustrações disponíveis em: http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/P-ToBI/ToBI/ToBI_tr.html. Acesso em: 8 de setembro de 2023.

produzido por três grupos de fala sintética, cada um composto de três variedades de voz, organiza-se uma amostra de 216 palavras fonológicas sujeitas à descrição tonal.

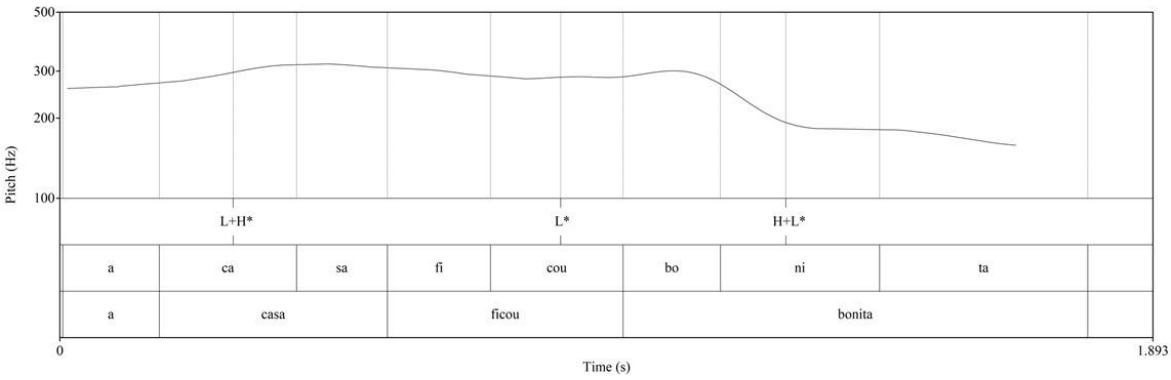
A descrição tonal realizada por meio de procedimentos auditivos e acústicos revela que todas (100%) as palavras fonológicas analisadas apresentam um acento tonal, identificado a partir da variação de altura melódica no nível silábico. As Figuras de 3 a 10 ilustram ocorrências em que, independentemente do padrão de tonicidade (oxítono ou paroxítono), há um acento tonal em cada palavra fonológica dos enunciados declarativos neutros, o que é verificado pelas mudanças nas cristas ou picos (pontos mais altos da onda sonora) e vales (pontos mais baixos da onda sonora) presentes no contorno entoacional.

Figura 3: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *Batata combina com peixe*, gerado pela voz pt-BR-Standard-A.



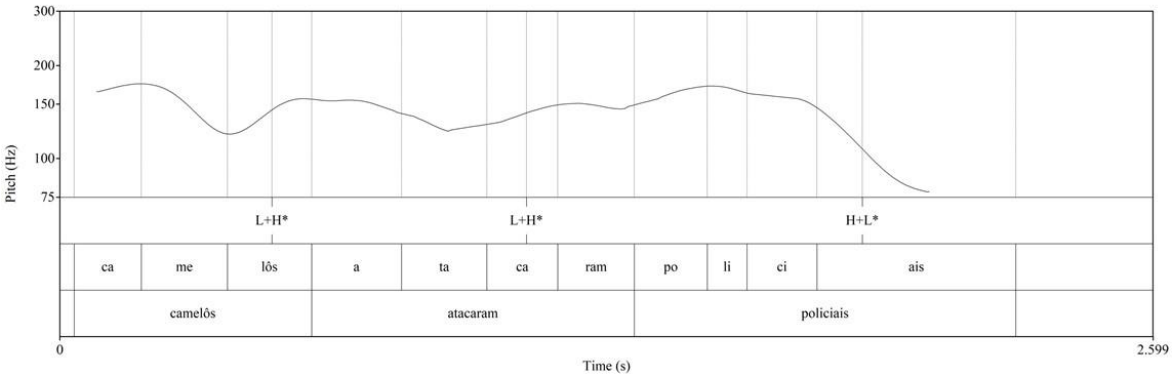
Fonte: Autoria própria.

Figura 4: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *A casa ficou bonita*, gerado pela voz pt-BR-Standard-A.



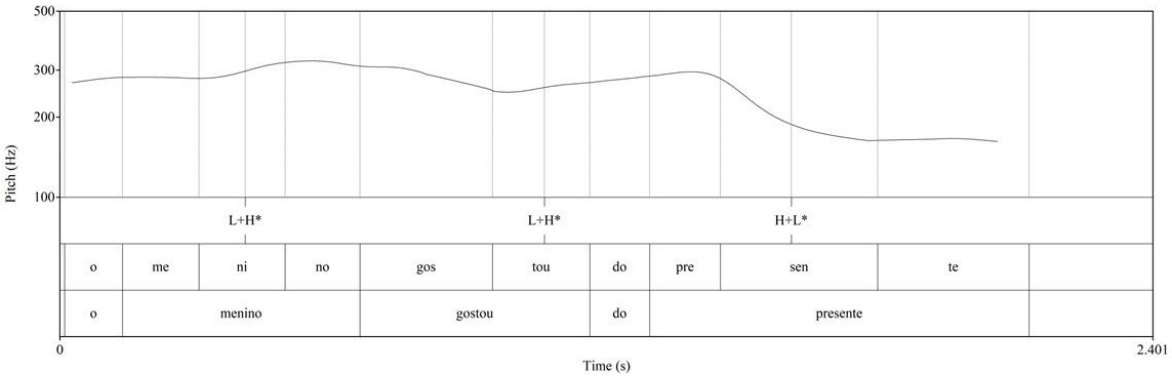
Fonte: Autoria própria.

Figura 5: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *Camelôs atacaram policiais*, gerado pela voz pt-BR-Standard-B.



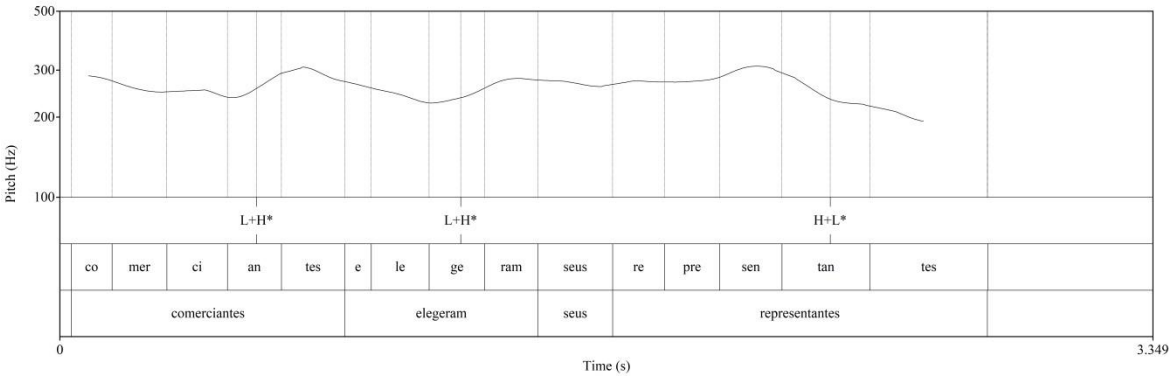
Fonte: Autoria própria.

Figura 6: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *O menino gostou do presente*, gerado pela voz pt-BR-Standard-A.



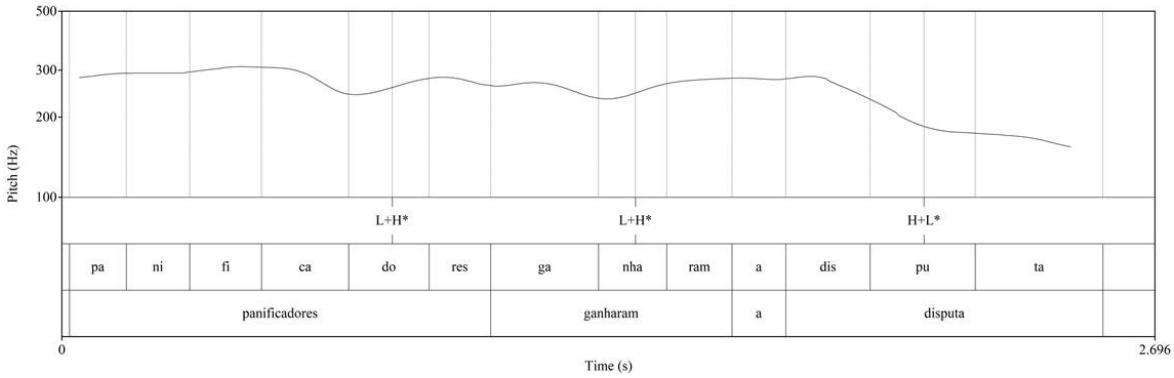
Fonte: Autoria própria.

Figura 7: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *Comerciantes elegeram seus representantes*, gerado pela voz pt-BR-Wavenet-C.



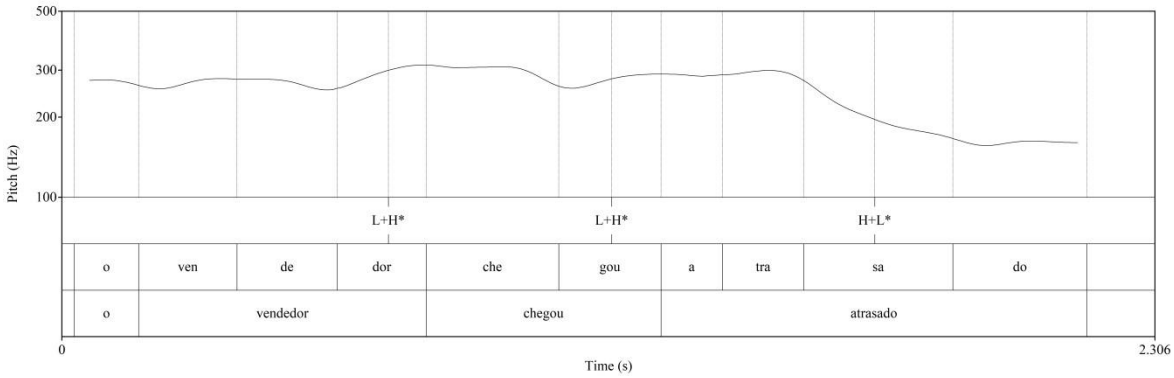
Fonte: Autoria própria.

Figura 8: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *Panificadores ganharam a disputa*, gerado pela voz pt-BR-Standard-A.



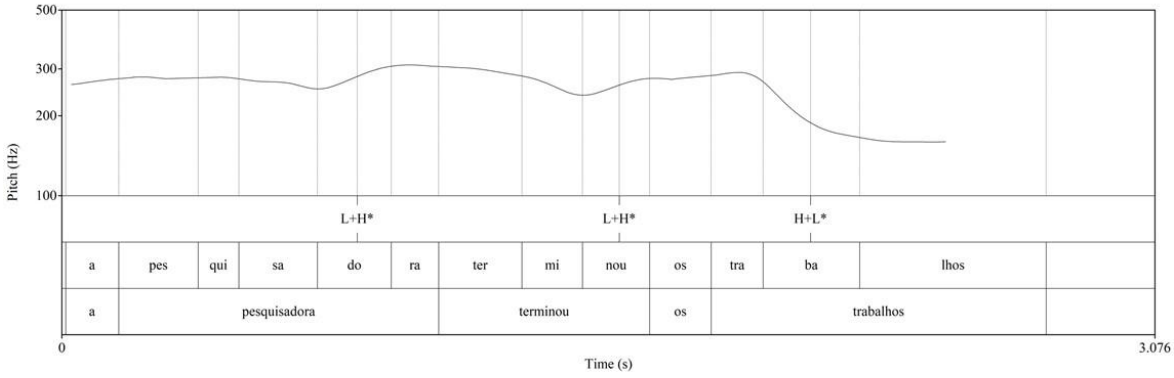
Fonte: Autoria própria.

Figura 9: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *O vendedor chegou atrasado*, gerado pela voz pt-BR-Neural2-A[149].



Fonte: Autoria própria.

Figura 10: Acentos tonais associados às palavras fonológicas do enunciado *A pesquisadora terminou os trabalhos*, gerado pela voz pt-BR-Standard-A.



Fonte: Autoria própria.

O primeiro resultado que pode ser extraído do exposto acima é que há uma alta densidade tonal nos dados de fala sintética examinados. Essa propriedade melódica encontrada na tecnologia de síntese de fala estudada também é descrita em estudos sobre

[149] A Figura 9 é uma reprodução, por conveniência, da Figura 2.

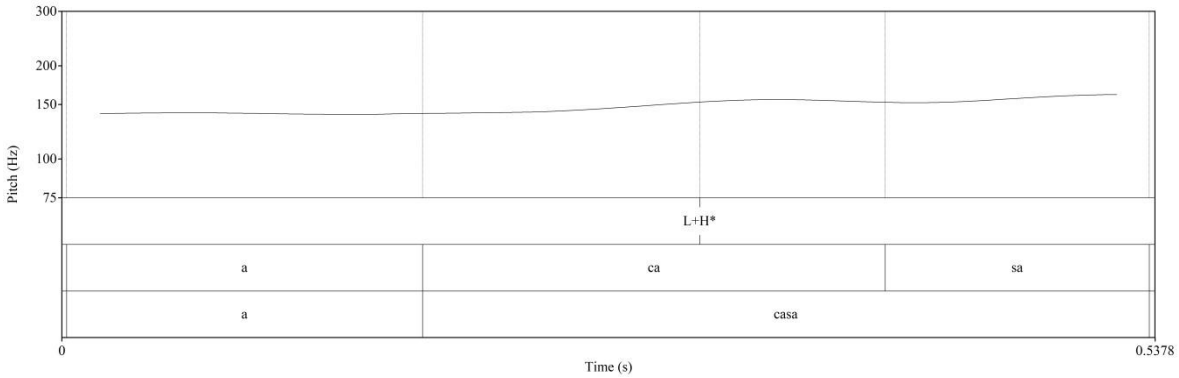
a gramática prosódica do português brasileiro, com base em dados naturais. Em Frota et al. (2015), discute-se que o português brasileiro dispõe de uma alta densidade tonal, uma vez que a atribuição de acentos tonais ocorre em grande parte das palavras fonológicas dos enunciados, ao contrário de outras variedades lusófonas, como o português europeu (Frota & Vigário 2000), em que o domínio prosódico de associação tonal é superior ao da palavra fonológica. Assim, é evidenciada uma semelhança entre a fala sintética e a fala natural no português brasileiro quanto à densidade tonal.

Outro resultado é em relação ao domínio prosódico relevante para a associação tonal no português brasileiro. Em dados de fala natural, como pode ser visto na literatura prosódica brasileira e internacional (Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993; Fernandes 2007; Tenani & Fernandes-Svartman 2008; Vigário & Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; Fernandes-Svartman & Romano 2017; Toneli et al. 2018), a palavra fonológica é o domínio considerado para a atribuição de acentos tonais, haja vista que, nas palavras fonológicas do português brasileiro, tende a haver uma atribuição tonal, especialmente quando elas são as mais proeminentes dos constituintes superiores da hierarquia prosódica. Em dados de fala sintética, como a gerada pelo *Google Cloud Text-to-Speech* e descrita na pesquisa, não é possível observar uma discordância com a fala natural analisada em pesquisas anteriores, já que, em todas as palavras fonológicas examinadas, há um acento tonal.

Por último, é essencial considerar a relação entre a fonologia e a morfologia no que se refere à atribuição dos acentos tonais no português brasileiro, principalmente quando não há uma correspondência direta entre esses dois níveis da linguagem. Em estruturas linguísticas como *a casa* e *a disputa*, é possível observar exemplos em que não ocorre isomorfismo entre esses dois componentes gramaticais. Em *a casa*, há apenas uma palavra fonológica paroxítona (/aˈkaza/), com tonicidade na sílaba /ˈka/, e duas palavras morfológicas (*a* e *casa*), assim como em *a disputa* (/adiSˈputa/), em que há somente uma palavra fonológica paroxítona, com tonicidade na sílaba /ˈpu/, e duas palavras morfológicas (*a* e *disputa*). O artigo definido *a*, que precede os substantivos *casa* e *disputa*, não tem uma autonomia acentual, pois é um monossílabo átono. As Figuras 11 e 12 exemplificam casos em que o acento tonal é associado apenas às sílabas tônicas /ˈka/ e /ˈpu/ das palavras fonológicas mencionadas. No primeiro caso, há um acento tonal ascendente (de baixo a alto), enquanto, no segundo caso, há um acento tonal descendente (de alto a baixo)[150]. Além de sinalizar um diálogo fonéticofonológico entre tonicidade primária e acento tonal, esse resultado corrobora a afirmação de que, na tecnologia de síntese de fala da empresa Google, o constituinte prosódico considerado para a associação tonal do português brasileiro consiste na palavra fonológica.

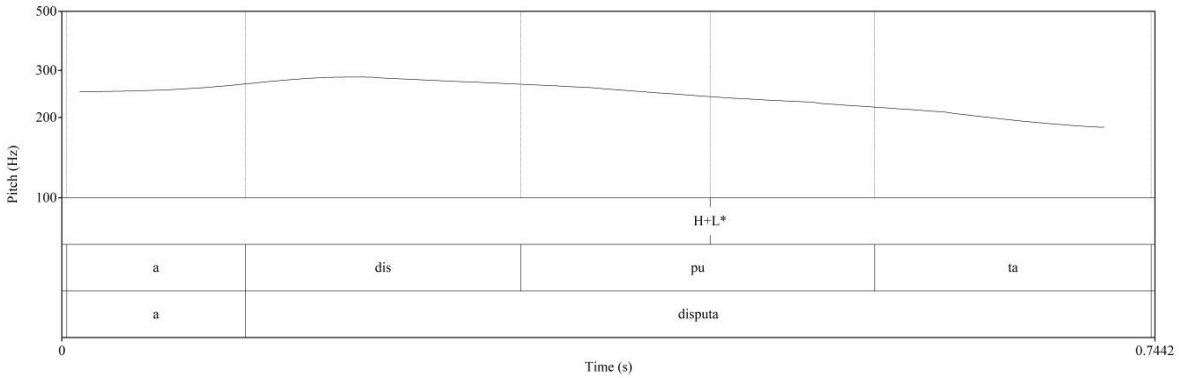
[150] Na análise auditiva, enquanto os tons *altos* tendem a ser percebidos como *agudos*, os tons *baixos* tendem a ser percebidos como *graves*.

Figura 10: Acento tonal associado à palavra fonológica *a casa*, extraída do enunciado *A casa ficou bonita*, gerado pela voz pt-BR-Wavenet-B.



Fonte: Autoria própria.

Figura 11: Acento tonal associado à palavra fonológica *a disputa*, extraída do enunciado *Panificadores ganharam a disputa*, gerado pela voz pt-BR-Standard-C.



Fonte: Autoria própria.

A próxima seção encerra o trabalho com as *Conclusões*, seguidas das *Referências*.

Conclusões

O artigo científico objetiva-se, de modo geral, investigar, à luz de teorias fonológicas não lineares (Fonologia Entoacional Autossegmental e Métrica e Fonologia Prosódica), a associação tonal no domínio prosódico da palavra fonológica no português brasileiro, com o uso de dados de fala sintética produzidos pelo *Google Cloud Text-to-Speech*.

Especificamente, o estudo propõe-se a identificar a ocorrência de atribuição de acentos tonais às palavras fonológicas selecionadas, bem como verificar se, em contextos de fala sintética, a palavra fonológica é o domínio prosódico relevante para a distribuição tonal. Com o cumprimento dos objetivos estabelecidos, espera-se que o trabalho responda à seguinte questão: no que diz respeito à fala sintética estudada, como os acentos tonais são atribuídos às palavras fonológicas da amostra?

Em relação ao primeiro objetivo específico, a pesquisa verifica que os acentos tonais são, de forma categórica (100%), atribuídos às palavras fonológicas dos enunciados declarativos neutros investigados. Esse resultado é apoiado por análises

auditivas e acústicas da variação de altura tonal na sílaba tônica das palavras fonológicas da amostra. Além disso, os resultados dessas análises são submetidos à validação estatística (estatística descritiva básica) e à interpretação qualitativa. Evidencia-se, por conseguinte, que há uma associação tonal nas proeminências acentuais dos enunciados descritos.

Já, no que tange ao segundo objetivo específico, a pesquisa conclui que, na tecnologia de síntese de fala estudada, a palavra fonológica é o domínio prosódico relevante para a atribuição de acentos tonais no português brasileiro, assim como na fala natural (Massini 1991; Massini-Cagliari 1992; 1993; Fernandes 2007; Tenani & Fernandes-Svartman 2008; Vigário & Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; Fernandes-Svartman & Romano 2017; Toneli et al. 2018). Esse resultado é confirmado pelo fato de que, em todas as palavras fonológicas da amostra, há uma associação tonal, identificada por meio da variação da altura melódica nas sílabas tônicas do constituinte prosódico em questão.

Depois de apresentados os resultados obtidos com o cumprimento dos objetivos específicos da pesquisa, pode-se responder à pergunta norteadora do trabalho, alinhada com o objetivo geral do artigo. A tecnologia de síntese de fala da empresa Google mostra que, no nível fonológico (gramatical e abstrato), os acentos tonais são atribuídos ao domínio prosódico da palavra fonológica da mesma forma que na fala natural. Em outras palavras, em todas as sílabas tônicas das palavras fonológicas examinadas, há uma variação tonal capaz de sinalizar a presença de um acento tonal. Esses resultados mostram que a fala sintética gerada pelo *Google Cloud Text-to-Speech* é semelhante à fala natural em termos de atribuição de acentos tonais à palavra fonológica, de modo a fornecer aos usuários e consumidores da ferramenta um produto com sofisticação diferenciada e não muito distante da gramática fonológica de um falante proficiente do português brasileiro.

Referências

Abaurre, Maria Bernadete Marques. 1998. Contribuições da física estatística e do formalismo termodinâmico para a modelagem da aquisição e mudança lingüística. *Intercâmbio* 7: 187199.

Barbosa, Plínio Almeida. 2019. *Prosódia*. São Paulo: Parábola.

Beckman, Mary & Janet Pierrehumbert. 1986. Intonational Structure in Japanese and English. *Phonology Yearbook* 3: 255-310.

BISOL, Leda. 2004. Mattoso Câmara Jr. e a Palavra Prosódica. *D.E.L.T.A.* 20 (Edição Especial): 59-70. São Paulo.

Boersma, Paul & David Weenink. 2024. Praat: doing phonetics by computer (versão 6.4.04) [programa de computador]. http://www.praat.org/. (20 de janeiro, 2024).

Chomsky, Noam & Morris Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. New York: Harper and Row.

Camara Jr., Joaquim Mattoso. 1969. *Problemas de Lingüística Descritiva*. Petrópolis: Vozes. Camara Jr., Joaquim Mattoso. 1975. *História e Estrutura da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão.

Camara Jr., Joaquim Mattoso. 2015. *Estrutura da Língua Portuguesa* (47ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Fernandes, Flaviane Romani. 2007. *Ordem, focalização e preenchimento em português: sintaxe e prosódia*. Tese de Doutorado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas. Fernandes-Svartman, Flaviane Romani. 2012. A entoação das sentenças clivadas em

português brasileiro e a interface sintaxe-fonologia. *Filologia e Linguística Portuguesa* 14(1): 37-56.
Fernandes-Svartman, Flaviane Romani & Nícolas Romano. 2017. Fatores determinantes na associação tonal em sentenças neutras do português brasileiro. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 59(3): 537-553.
Frota, Sónia & Marina Vigário. 2000. Aspectos de prosódia comparada: ritmo e entoação no PE e no PB. In: Rui V. Castro & Pilar Barbosa (Eds.), *Actas do XV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Coimbra: APL. Vol. 1, 533-555.
Frota, Sónia; Marisa Cruz; Flaviane Romani Fernandes-Svartman; Gisela Collischonn; Aline Fonseca; Carolina Serra; Pedro Oliveira & Marina Vigário. Intonational variation in Portuguese: European and Brazilian varieties. 2015. In: Sónia Frota & Pilar Prieto (Eds.).
Intonation in Romance, 235-283. Oxford: Oxford University Press.
Frota, Sónia; Pedro Oliveira; Marisa Cruz & Marina Vigário. 2015. P-ToBI: tools for the transcription of Portuguese prosody. Lisboa: Laboratório de Fonética, CLUL/FLUL. http://labfon.letras.ulisboa.pt/InAPoP/P-ToBI/ (5 de agosto, 2024).
Ladd, Robert. 1996. *Intonational Phonology*. 1. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Ladd, Robert. 2008. *Intonational Phonology*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.
Massini, Gladis. 1991. A duração no estudo do acento e do ritmo do português. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.
Massini-Cagliari, Gladis. 1992. *Acento e ritmo*. São Paulo: Contexto.
Massini-Cagliari, Gladis. 1993. Sobre a natureza fonética do acento em Português. *D.E.L.T.A.* 9: 195-216.
Nespor, Marina & Irene Vogel. 1986. *Prosodic Phonology*. Dordrecht: Foris Publications.
Nespor, Marina & Irene Vogel. 2007. *Prosodic Phonology: with a new foreword*. Berlin:
Mouton de Gruyter. Obra original de 1986.
Nooteboom, Sibout G.; Johannes P. L. Brokx & Jacobus J. de Rooij. 1976. Contributions of prosody to speech perception. Studies in the Perception of Language, *Proceedings of the Symposium on Language Perception*, International Congress of Psychology, Paris.
Olive, Joseph P. & Lloyd H. Nakatani. 1974. Rule-synthesis of speech by word concatenation: a first step. *J. Acoust. Soc. Am.* 55: 660-666.
Pierrehumbert, Janet. The phonology and phonetics of English intonation. 1980. Tese de Doutorado. Massachusetts: M.I.T. Press.
Pierrehumbert, Janet. Synthesizing intonation. 1981. *J. Acoust. Soc. Am*. 70(4): 985-995.
Pierrehumbert, Janet & Mary Beckman. *Japanese tone structure*. 1988. Cambridge, Massachusetts: M.I.T. Press.
Scarpa, Ester Mirian. 1988. Desenvolvimento da intonação e a organização da fala inicial.
Cadernos de Estudos Linguísticos 14: 65-84. Campinas/SP.
Tenani, Luciani Ester. 2002. Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos. Tese de Doutorado. São Paulo:
Universidade Estadual de Campinas.
Tenani, Luciani Ester & Flaviane Romani Fernandes-Svartman. 2008. Prosodic phrasing and intonation in neutral and subject-narrow-focus sentences of Brazilian Portuguese. *Proceedings of the Fourth Conference on Speech Prosody*, 445-448. Campinas: RG/CNPq.
Tojeira-Ramos, Juan Prete. A melodia da fala sintética: um estudo sobre a entoação declarativa neutra gerada por algoritmos e tecnologias de Inteligência Artificial da empresa Google. 2024. 70º Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo (GEL), *Caderno de resumos do 70º Seminário do GEL*, 231. Campinas/SP.
Tojeira-Ramos, Juan Prete & Gladis Massini-Cagliari. Associação tonal no domínio prosódico da palavra fonológica no português brasileiro: o caso de dados produzidos por uma tecnologia de síntese de fala baseada em Inteligência Artificial. 2024. IX Simpósio Mundial de Estudos em Língua Portuguesa (SIMELP) e VI Congresso da Associação Internacional de Linguística do Português (AILP), *Livro de Resumos*, 651-652. Funchal, Portugal.
Toneli, Priscila Marques. 2014. A palavra prosódica no Português Brasileiro. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas.

Toneli, Priscila Marques; Maria Bernadete Marques Abaurre & Marina Vigário. 2018. Estrutura Entoacional de Sentenças Neutras em Português Brasileiro na variedade de Minas Gerais. *Filologia e Linguística Portuguesa* 20(Edição Especial): 47-70.

Vigário, Marina & Flaviane Romani Fernandes-Svartman. 2010. A atribuição de acentos tonais em compostos no português do Brasil. In Ana Maria Brito; Fátima Silva; João Veloso & Alexandra Fiéis (Orgs.), *XXV Encontro da Associação Portuguesa de Lingüística – Textos Seleccionados*. Porto: Tip. Nunes. Vol. 1, 769-786.

ATIVIDADES DE ANÁLISE LINGUÍSTICA EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA: MUDANÇAS E PERMANÊNCIAS NA ABORDAGEM GRAMATICAL

LINGUISTIC ANALYSIS ACTIVITIES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS: CHANGES AND PERMANENCES IN THE GRAMMATICAL APPROACH

Claudia Moura da Rocha
Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia, Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil
claudiamoura@infolink.com.br
ORCID: 0000-0002-3428-6065

Resumo

Mudanças ocorridas nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa costumam refletir-se na elaboração de livros didáticos, em especial na formulação das atividades didáticas propostas por tais obras. Em virtude da publicação do mais recente documento oficial norteador do ensino de Língua Portuguesa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), urge avaliar seu impacto na elaboração das atividades de análise linguística, uma vez que o documento prevê que os conhecimentos sobre a língua não devem ser considerados uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas que ensejem a reflexão linguística (Brasil 2018). Acresce-se, como outra justificativa para a análise de atividades linguísticas de livros didáticos, o papel de destaque que essas obras desempenham no ensino de língua materna, não só em virtude de serem distribuídas em larga escala, mas também por serem, por vezes, um dos poucos materiais escritos a que os alunos têm acesso. O objetivo do presente trabalho é apresentar uma análise de atividades presentes em livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2024, identificando mudanças e permanências em relação ao tratamento dos aspectos gramaticais da língua realizado por obras didáticas publicadas a partir da década de 1970. Para realizar tal análise, nos utilizaremos das contribuições dos estudos realizados por Antunes (2003, 2007, 2014), Neves (2005, 2006), Neves e Coneglian (2023), além de Kleiman e Sepulveda (2018).

Palavras-chave: livro didático de Língua Portuguesa; gramática; BNCC.

Abstract

Changes that occur in the official documents that guide the teaching of the Portuguese language are usually reflected in the preparation of textbooks, especially in the formulation of the teaching activities proposed by such works. Due to the publication of the most recent official document guiding the teaching of the Portuguese Language, the National Common Curricular Base (BNCC), it is urgent to evaluate its impact on the development of linguistic analysis activities, since the document provides that knowledge about the language does not they should be considered a list of contents dissociated from language practices, but which give rise to linguistic reflection (Brasil 2018). In addition, as another justification for the analysis of linguistic activities in textbooks, the prominent role that these works play in mother tongue teaching, not only because they are distributed on a large scale, but also because they are, at times, one of the few written materials that students have access to. The objective of this work is to present an analysis of activities present in textbooks distributed by PNLD 2024, identifying changes and permanence in relation to the treatment of grammatical aspects of the language carried out by didactic works published

from the 1970s onwards. we will use the contributions of studies carried out by Antunes (2003, 2007, 2014), Neves (2005, 2006), Neves and Coneglian (2023), in addition to Kleiman and Sepulveda (2018).

Keywords: Portuguese language textbook; grammar; BNCC.

1. Considerações iniciais

O ensino de Língua Portuguesa costuma ser, com certa e preocupante frequência, associado ao ensino de gramática. Dissemos certa frequência, porque não é raro que as pessoas confundam o ensino de língua materna com a prática de exercícios de análise gramatical (normalmente descontextualizado do uso, a partir de palavras e frases soltas); e nos referimos a uma preocupante frequência, pois o ensino de língua não se resume a isso e, de certa maneira, essa prática acaba por afastar os alunos, que tendem a não gostar da disciplina devido às dificuldades encontradas.

Esse cenário, que não é recente (ao contrário, pode ser identificado já há considerável tempo), gerou a necessidade de mudanças no ensino de Língua Portuguesa, que se fazem sentir principalmente a partir da década de 1990. Essas modificações eram necessárias, uma vez que muitos estudantes (inclusive aqueles que se saíam bem em atividades que cobravam a classificação descontextualizada) não demonstravam habilidades de leitura e escrita que pudessem levá-los a ser considerados proficientes nessas tarefas. Tal realidade nos permite deduzir que conhecer as regras e a nomenclatura gramatical não é uma habilidade desprezível, mas é insuficiente para a formação de bons leitores e produtores de texto.

É relevante esclarecer que não se deve confundir gramática, concebida como um sistema de regras que subjaz a toda variedade linguística (a variedade popular também tem suas regras), com o que o consenso entende por gramática (as regras que regulamentam a norma-padrão).

> Entender que gramática não se refere apenas à gramática normativa é crucial para compreender que ninguém ensina uma língua sem explicar seu funcionamento, suas regras (ou seja, sua gramática, que não é necessariamente a normativa ou a sua nomenclatura). Quando aprendemos uma língua estrangeira, aprendemos sua gramática. Até mesmo no ensino de língua estrangeira, muitas vezes, há um descompasso entre o que se aprende e o que efetivamente se fala, porque estamos lidando com um simulacro de língua, uma idealização dela (em virtude de sua didatização). (Rocha 2023: 153)

Essa realidade ensejou não só pesquisas sobre o ensino de Língua Portuguesa como também modificações no ensino e nas diretrizes curriculares. Essas alterações ocorridas nos documentos que orientam o ensino têm sido objeto de muitos estudos por sua relevância. Além disso, cumpre destacar que as mudanças ocorridas nos documentos oficiais que norteiam o ensino de Língua Portuguesa costumam refletir-se na elaboração de livros didáticos, em especial na formulação das atividades didáticas propostas por tais obras. Em virtude da publicação do mais recente documento oficial norteador do ensino de língua materna, a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC), em 2018, urge

avaliar seu impacto na elaboração das atividades de análise linguística, uma vez que o documento prevê que os conhecimentos sobre a língua não devem ser considerados uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas propiciadores da reflexão linguística (Brasil 2018).

Acresça-se, como uma segunda justificativa para a análise de atividades linguísticas presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos pelo PNLD 2024, o papel de destaque que essas obras desempenham no ensino de língua materna, não só em virtude de serem distribuídas em larga escala, mas também por serem, por vezes, um dos poucos materiais escritos a que os alunos têm acesso.

O objetivo do presente estudo é apresentar uma análise das atividades encontradas em livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2024, identificando mudanças e permanências em relação ao tratamento dos aspectos gramaticais da língua realizado por obras didáticas utilizadas na década de 1970. Para realizar tal análise documental (pois considera-se o livro didático um documento), de cunho qualitativo, nos utilizaremos das contribuições dos estudos realizados por Antunes (2003, 2007, 2014), Neves (2005, 2006), Neves & Coneglian (2023), além de Kleiman & Sepúlveda (2018).

O presente artigo, além da introdução, se compõe de mais quatro seções. Na segunda, realiza-se um breve retrospecto do que os estudiosos têm refletivo sobre o ensino de gramática. Em seguida, na terceira seção, analisamos o que nos dizem os documentos oficiais mais recentes (PCN e BNCC). Na quarta seção, analisamos, comparativamente, duas obras, uma da década de 1970 e uma atual (de 2024), com o propósito de identificar permanências e mudanças. Por fim, nas considerações finais, realizamos um breve resumo dos dados obtidos e as conclusões que estabelecemos.

Passemos a uma breve revisão do que os estudos propõem a respeito do ensino de gramática.

2. Breve retrospecto dos estudos sobre ensino de gramática

Como lembramos anteriormente, não se deve cometer o equívoco de confundir gramática, entendida como o sistema de regras que rege qualquer variedade linguística, com gramática, compreendida como o conjunto de regras prescritivas que devem ser seguidas, quase um sinônimo de norma-padrão; ou ainda com gramática, considerada como a resolução de exercícios de análise gramatical. Esse equívoco pode conduzir a duas posturas, em relação ao ensino, que se opõem e causam preocupação: privilegiar em demasia a gramática (como sinônimo de resolução de exercícios gramaticais) ou banir o ensino de gramática (como sistema de regras que rege qualquer variedade linguística ou mesmo a norma-padrão).

Entretanto, é mais que necessário esclarecer que não pode ocorrer o ensino de uma língua sem se estudar suas regras, seu modo de funcionamento (não custa lembrar que todas as variedades têm suas regras). Embora reconheçamos a relevância do elemento gramatical, ele não é o único necessário para que se dê a comunicação de forma eficiente. Recorremos à Antunes (2014), que em diversas obras trata da gramática e da abordagem que deveria receber no ensino de Língua Portuguesa:

> A gramática é um dos componentes de que se constitui uma língua. Um dos componentes, bem entendido. Não é o único nem o mais importante. Forma, com o léxico, a matéria que se concretiza em produções verbais, que, são, na verdade, ações verbais. Tem fundamental importância. É necessária. Mas, o exercício da atividade verbal requer muito mais do que o concurso da gramática. (Antunes 2014: 24)

Como aprendizes de língua estrangeira, experimentamos na própria pele o que Antunes salienta. Podemos saber como conjugar os verbos em inglês ou francês, dominar as regras de concordância dessas línguas, mas isso não garante que nos comuniquemos satisfatoriamente ao empregá-las em situações efetivas de uso. E Antunes (2014) ainda ressalta:

> Quer dizer: o que caracteriza uma pessoa que fala, lê e escreve bem é sua capacidade *de dizer com clareza, com relevância, de forma articulada e coerente*, aquilo que é preciso ser dito, num dado momento e a certo interlocutor, o que exige, para além do conhecimento da gramática, o conhecimento do léxico e das normas socioculturais que, pragmaticamente, regulam o comportamento verbal das pessoas. Reiterando: *a gramática é necessária, mas não é suficiente*. (Antunes 2014: 27) (grifos do autor)

E como deve agir o professor diante de tal cenário? Os professores sabem bem como o ensino tradicional não tem conseguido formar leitores e produtores de texto proficientes, apesar da insistente prática, década após década, e por que não dizer, século após século, de ensino de gramática baseado na cobrança de nomenclatura gramatical, de memorização de regras gramaticais a partir de exemplos descontextualizados das situações de uso.

Recorremos mais uma vez a Antunes (2014), que propõe um ensino baseado em práticas efetivas de linguagem em que leitura e escrita sejam priorizadas.

> Acontece que tem sido um tanto consensual, entre linguistas — sobretudo entre linguistas-gramáticos — o ponto de vista de que o conhecimento da gramática apenas não leva ninguém a falar e a escrever bem. Não podemos deixar de frisar, portanto, que *a prioridade máxima do professor de português* é garantir o acesso de todos ao domínio da leitura e da escrita. Consequentemente, *a aprendizagem da gramática tem que ser contextualizada, em textos reais, e apoiada pela observação das funções comunicativas que são pretendidas nesses textos*. (Antunes 2014: 60-61)

Há autores, como Kleiman e Sepúlveda, que destacam a necessidade de o professor deter conhecimento gramatical, que não deve ser banido das salas de aula, a fim de se realizar a prática da reflexão linguística. É fundamental que o professor domine o que vai ensinar, pois ele, mais que ninguém, saberá as potencialidades expressivas que tal língua oferece.

> Para o próprio professor, o conhecimento gramatical é essencial para fazer intervenções didático-pedagógicas relevantes. Para poder conduzir a reflexão linguística em sala de aula, o domínio da gramática — enquanto corpo de conhecimentos sobre o sistema da língua —

> é indispensável. O conhecimento do funcionamento das regras da língua faz parte, ou deve fazer parte, do conjunto de saberes específicos do professor de Língua Portuguesa sobre o conteúdo da sua matéria. Trata-se de conhecimento especializado diferente do saber científico e do saber leigo, ou de senso comum — que é fundamental para explorar as relações entre forma e significação, e que lhe fornecerá uma ferramenta imprescindível para levar o aluno a refletir sobre sua língua e a usá-la com eficiência, segundo suas intenções e seus objetivos, e as exigências das situações comunicativas. (Kleiman & Sepúlveda 2018: 37)

Outra estudiosa que se dedicou ao binômio gramática e escola (compartilhando suas pesquisas em diversas obras) foi Maria Helena de Moura Neves (2005, 2006). Em parceria com Coneglian, esclarece qual deve ser o objetivo do ensino de Língua Portuguesa: não é o ensino da prescrição gramatical, mas o ensino das regras que regem o funcionamento efetivo da língua.

> É certo que a escola deveria ser o espaço ideal para promover reflexão sobre a legitimidade das prescrições gramaticais e a pertinência de segui-las ou não. Mas esse certamente não deve ser o objetivo geral das aulas de Língua Portuguesa. Antes, a atenção deve se voltar para o funcionamento da linguagem, fazendo os alunos perceberem que mais grave que a violação de alguma prescrição gramatical é a construção de peças de linguagem que fogem a regras internas da própria língua. (Neves & Coneglian 2023: 34)

Passemos ao que nos dizem os documentos oficiais sobre o ensino de língua materna no Brasil.

3. Os documentos oficiais e o ensino de Língua Portuguesa

Antes de analisar os documentos oficiais, é imprescindível compreender como a concepção de língua adotada afeta a concepção de leitura, de texto, dentre outros conceitos fundamentais ao se pensar o ensino de língua materna.

Koch e Elias (2006) esclarecem que a língua pode ser concebida de três maneiras distintas: a) como uma forma de representação do pensamento; b) como um código; c) como um lugar de interação.

Adotando-se uma dessas concepções, os conceitos de leitura e de texto também se modificam. No primeiro caso, o de língua como representação do pensamento, ler significa "captar" o que o autor pretendeu dizer e o texto é um produto pronto, acabado, cabendo ao leitor um papel passivo. Segundo essa concepção, o sentido está no que o autor pretendeu dizer. No segundo caso, o de língua como código, ler é decifrar esse código, é uma atividade de decodificação de signos e o texto também é encarado como um produto a ser decifrado pelo leitor. De acordo com a segunda concepção, o leitor deve procurar o sentido no próprio texto. No entanto, de acordo com a terceira concepção de língua, a interacional (dialógica), ler é uma forma de interagir com o autor por meio do texto, que não é considerado um produto acabado, pois os sentidos são construídos a cada leitura, por cada leitor. O sentido emerge da interação autor-texto-leitor (Koch & Elias, 2006).

Por que é necessário identificar qual concepção de língua embasa o ensino? Os dois mais recentes documentos oficiais que regulam o ensino de Língua Portuguesa no país foram elaborados a partir de uma dessas concepções: a interacional ou discursivo-enunciativa. E os livros didáticos que neles se baseiam também seguem essa orientação.

No que se refere à concepção de gramática, que nos interessa verificar, o trecho a seguir nos revela como ela é encarada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN), de 1998:

> Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em Língua Portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva. Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos. (Brasil 1998: 27-28)

Como se percebe, gramática é tomada como o conhecimento que o falante detém da própria língua e não como as regras da norma-padrão ou o exercício de análise gramatical tradicionalmente realizado. E as atividades de análise linguística, que não devem se reduzir a mero "trabalho sistemático com a matéria gramatical" (Brasil 1998: 27-28), ensejam a reflexão por parte dos alunos.

Isso ocorre por meio do levantamento de regularidades e diferenças dos usos linguísticos que devem ser identificados pelos alunos. Essa atividade é de natureza metalinguística, pois o aluno usa a língua para refletir sobre ela mesma.

> A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilinguístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalinguística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (Brasil 1998: 28)

O documento de 1998 apresenta uma discussão bastante válida sobre a necessidade ou não de se ensinar/aprender gramática, adotando uma posição clara; o

ensino de gramática não deve ser abandonado, o que se deve estabelecer são as prioridades nesse ensino (o que, para que e como ensiná-la):

> Assim, não se justifica tratar o ensino gramatical desarticulado das práticas de linguagem. É o caso, por exemplo, da gramática que, ensinada de forma descontextualizada, tornou-se emblemática de um conteúdo estritamente escolar, do tipo que só serve para ir bem na prova e passar de ano uma prática pedagógica que vai da metalíngua para a língua por meio de exemplificação, exercícios de reconhecimento e memorização de terminologia. Em função disso, discute-se se há ou não necessidade de ensinar gramática. Mas essa é uma falsa questão: a questão verdadeira é o que, para que e como ensiná-la. (Brasil 1998: 28)

O que se quer dizer aqui é que não existe ensino de língua sem gramática (gramática entendida como as regras responsáveis por orientar os usuários sobre o sistema linguístico). Regras essas internalizadas e muitas vezes seguidas de forma inconsciente pelo aluno.

O ensino não deve, segundo o mesmo documento, se pautar na mera transmissão de regras (e de suas exceções) observadas nos compêndios de gramática, submetendo o aluno à apresentação exaustiva de paradigmas da gramática tradicional:

> Deve-se ter claro, na seleção dos conteúdos de análise linguística, que a referência não pode ser a gramática tradicional. A preocupação não é reconstruir com os alunos o quadro descritivo constante dos manuais de gramática escolar (por exemplo, o estudo ordenado das classes de palavras com suas múltiplas subdivisões, a construção de paradigmas morfológicos, como as conjugações verbais estudadas de um fôlego em todas as suas formas temporais e modais, ou de pontos de gramática, como todas as regras de concordância, com suas exceções reconhecidas). O que deve ser ensinado não responde às imposições de organização clássica de conteúdos na gramática escolar, mas aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. (Brasil 1998: 28-29)

Essa mudança de postura, no que concerne à concepção de língua e de gramática, gera transformações educacionais, como a substituição do paradigma tradicional, da metodologia tradicional (exemplificada pelas etapas de definição, classificação, exercitação; Brasil 1998: 29), por outro que considere a reflexão a partir das práticas de linguagem.

Após um intervalo de vinte anos, outro documento curricular oficial, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), vem atualizando professores sobre como deve ser o ensino. O documento não se afasta muito do caminho trilhado pelos PCN, ao contrário, segue-os em relação à concepção de língua e de gramática.

Sobre as atividades de análise linguística, análise agora acompanhada da denominação "semiótica" (denotando a relevância de se incluir a abordagem da multimodalidade no ensino), é assim descrita:

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos,

> responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido. (...) No que tange ao estilo, serão levadas em conta as escolhas de léxico e de variedade linguística ou estilização e alguns mecanismos sintáticos e morfológicos, de acordo com a situação de produção, a forma e o estilo de gênero. (Brasil 2018: 80).

A BNCC reforça o caráter reflexivo que tais atividades devem proporcionar, detalhando que conhecimentos os alunos devem desenvolver, como os grafofônicos, ortográficos, lexicais, morfológicos, sintáticos, textuais, dentre outros (Brasil 2018: 81). O aluno deve apropriar-se dos conhecimentos sobre a língua, sem desprezar a norma-padrão, mas sempre relacionados às práticas de linguagem, propiciando a reflexão.

> Também, como já mencionado, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, os conhecimentos sobre a língua, sobre as demais semioses e sobre a norma-padrão se articulam aos demais eixos em que se organizam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de Língua Portuguesa. Dessa forma, as abordagens linguística, metalinguística e reflexiva ocorrem sempre a favor da prática de linguagem que está em evidência nos eixos de leitura, escrita ou oralidade. Os conhecimentos sobre a língua, as demais semioses e a norma-padrão não devem ser tomados como uma lista de conteúdos dissociados das práticas de linguagem, mas como propiciadores de reflexão a respeito do funcionamento da língua no contexto dessas práticas. A seleção de habilidades na BNCC está relacionada com aqueles conhecimentos fundamentais para que o estudante possa apropriar-se do sistema linguístico que organiza o português brasileiro. (Brasil 2018: 139)

Pela análise do documento, é possível conceber que os conhecimentos devem ser apresentados de forma progressiva, indo das regularidades às irregularidades. Percebe-se que não deve ser um ensino prescritivista, baseado nas exceções à regra.

Passemos à análise de duas obras didáticas, uma da década de 1970 e outra de 2024.

4. Análise das obras didáticas

4.1. *Comunicação em língua nacional*, de J. Milton Benemann e Luís A. Cadore

A primeira obra a ser analisada é *Comunicação em língua nacional*, de Benemann e Cadore. Seu título já nos dá indícios da concepção de língua adotada na década de 1970 (língua como código ou instrumento de comunicação).

A década de 1970 ficou marcada por uma série de transformações educacionais, com a promulgação da Lei 5692/71, que levou à mudança da nomenclatura das disciplinas, que passaram a ser denominadas de Comunicação e Expressão (da 1ª à 4ª série do 1º grau), Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa (da 5ª à 8ª série do 1º grau) e Português e Literatura (2º grau). A apresentação do volume dedicado à 7ª série, ao mencionar termos e expressões, como *prática de comunicação*, *decodificação*,

codificação, *emissão*, *recepção*, dialoga com as alterações ocorridas durante esse período.

Apresentação

Comunicação em Língua Nacional prepara o aluno para uma comunicação clara, precisa, correta e eficaz. O que nela enfatizamos é a **prática da comunicação**, vivida e manejada pelo aluno, em frequentes e variadas oportunidades, de acordo com as normas da linguagem-padrão.

> Assim, procuramos proporcionar as condições indispensáveis ao aluno, através de Abertura de amplas oportunidades para uma real **decodificação**, servindo-nos da leitura e do estudo minuciosos dos textos. Os textos selecionados são modernos, alegres e comunicativos, informando e formando o aluno.
>
> 1. Solicitação constante para a **codificação** através de uma sequência capaz de conduzir o aluno a pensar, criar, ordenar e poder comunicar-se com eficácia. (...)
> 2. Integração das tarefas de **emissão** e **recepção** de mensagens, pela abordagem de assuntos interessantes e úteis, em que se baseiam as **proposições de atividades**, permitindo cultura mais ampla e integração no meio social. (...) (Benemann & Cadore 1974: 5-6; grifos do autor)

Percebe-se também presença maior de recursos gráficos nas obras de modo geral (imagens, desenhos, mais cores presentes na capa e no interior dos livros).

Analisamos a unidade 10 do volume dedicado à 7ª série (atual 8º ano), por tratar dos conteúdos gramaticais "regência verbal" e "preposição". A unidade começa com a apresentação do texto-base "Saia já da jaula, bicho-homem!", de Luiz Lobo. Após o texto, são fornecidas as perguntas da seção "Compreensão do texto". Em geral, as perguntas dessa seção requerem do aluno respostas mais objetivas, sejam respostas por extenso, sejam por marcação de múltipla escolha, como em:

1. Quem é, segundo o autor, o único símio que não tem o corpo coberto de pelos? (Benemann & Cadore 1974:143)

Uma exceção é a questão 6, que demanda que o aluno justifique sua resposta:

5. O autor concorda com a expressão "selva de concreto"?
( ) sim ( ) não
Justifique. (Benemann & Cadore 1974: 144)

Solicita-se também que o aluno identifique as partes do texto que tratam de determinado assunto na questão 8:

Delimite, no texto, as partes em que são abordados os seguintes assuntos:

a. Poluição do ar — da linha ..... à linha..... (Benemann & Cadore 1974: 144).

Em seguida, o livro apresenta a seção "Fixação do vocabulário", em que se demanda do aluno conhecimento sobre o léxico da língua. Em sua maioria, são questões

objetivas, como se observa em:

1. Símio é o mesmo que ..... (..)

2. Observe as palavras grifadas nestas duas frases:
a. Acreditarei, depois que você me apresentar um fato **concreto**.
b. O edifício foi construído todo em **concreto**. Na frase **a**, **concreto** significa .....
Na frase **b**, **concreto** significa..... (Benemann & Cadore 1974: 145)

A seguir, é apresentado o conteúdo gramatical. Sob o título "Regência verbal", são apresentados ao aluno exercícios sobre o conteúdo gramatical. O primeiro deles solicita- lhe um conhecimento prévio sobre transitividade verbal:

1. Nos parênteses que precedem as frases, escreva:

a, se o verbo destacado foi **intransitivo**; **b,** se for **transitivo direto**;

c, se for **transitivo indireto**;

d, se for **transitivo direto e indireto**;

e, se for **verbo de ligação**.

1. ( ) Existem atualmente 193 espécies de macacos. (Benemann & Cadore 1974: 149)

Ao fim do exercício, uma breve explicação sobre o aspecto semântico relacionado à regência é dada: "Muitas vezes, um mesmo verbo pode apresentar mais de uma regência. Ora exige um objeto direto, ora um objeto indireto. Em geral, quando esse verbo muda de regência, muda, também de sentido." (Benemann & Cadore 1974: 149)

Os exercícios seguintes foram formulados para desenvolver no aluno a habilidade de identificar a diferença semântica decorrente da mudança de regência verbal:

2. Dê a regência dos verbos abaixo, explicando-lhes a diferença de sentido. Veja os modelos:
1. O contador **visou** o cheque.

a) Regência: transitivo direto.
b) Sentido: pôr o visto. (...)

3. Todos nós **aspiramos à** (a + a) felicidade. a)
Regência: .....

b) Sentido:.....(Benemann & Cadore 1974: 150)

Em seguida, é possível identificar uma passagem do capítulo em que ocorre

interlocução direta com o aluno: “Lembra-se, ainda, da 2ª lição? Lá onde você estudou o **complemento nominal**? Lá você aprendeu que, tanto o **complemento nominal** como o **objeto indireto** vêm sempre **precedidos de preposição**. (...)” (Benemann & Cadore 1974: 151). Percebe-se uma tentativa de estabelecer um diálogo em tom de conversa com o aluno. Entretanto, em relação a conteúdo gramatical, ele continua a ser abordado por meio de frases descontextualizadas:

> 3. Preencha as lacunas com a **preposição adequada**. Importante: diante do **objeto direto**, não coloque preposição nenhuma. As preposições de que você vai precisar figuram à direita.
>
> 1. Gosto muito..... carros de corrida. (Benemann & Cadore 1974: 151)

Como se percebe, as questões formuladas são bastante objetivas e não propiciam ou cobram do aluno uma reflexão mais aprofundada do fenômeno linguístico estudado.

Passamos a analisar uma obra formulada após a publicação da BNCC.

5.1. *Português: linguagens*, de William Cereja e Carolina Dias Vianna

Analisamos um capítulo do livro do 7º ano (antiga 6ª série) que trata de um dos assuntos do capítulo analisado anteriormente: preposições. Não foi possível analisar livros do mesmo ano de escolaridade, porque optou-se por enfocar o tratamento dado ao mesmo conteúdo gramatical: a preposição. Como a 6ª e a 7ª séries (atuais 7º e 8º anos) são anos intermediários, não sendo os polos do processo de ensino-aprendizagem, acreditou-se que não haveria interferência na análise. A obra, publicada em 2022, deve estar de acordo com o que propõe o documento oficial mais recente; em outros termos, suas atividades devem partir de uma concepção de língua diferente da adotada na década de 1970. Língua, segundo as diretrizes curriculares propostas pelos PCN e pela BNCC, deve ser entendida pelo seu viés interacional, discursivo-enunciativo. O capítulo 1, intitulado “Retratos da infância e da adolescência”, começa com uma conversa com o leitor:

> Em 2020, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a proporção de brasileiros em extrema pobreza era de 12,9%. Isso significa que cerca de 27,3 milhões de brasileiros sobreviviam com menos de 1,90 dólar por dia, o que na época era equivalente a 155 reais por mês. Uma renda tão baixa impacta a vida de milhares de famílias e de suas crianças e adolescentes. Converse com os colegas sobre os impactos da extrema pobreza na vida desses indivíduos e na sociedade em geral. Reflitam ainda sobre as ações necessárias para melhorar as condições dessa população atingida pela miséria. (...) (Cereja & Vianna 2022: 181).

A seguir, é apresentada uma reportagem, “O menino e a árvore no lixão, o cartão natalino do Brasil dilacerado pela fome”, que servirá de texto-base para as atividades propostas, entre elas as de interpretação, agrupadas na seção denominada “Estudo de texto – Compreensão e interpretação” (Cereja & Vianna 2022: 182-186). Em seguida,

a seção “A linguagem do texto” se dedica a abordar o vocabulário do texto, incluindo seus matizes semânticos, as nuances de sentido das palavras encontradas no texto, e o papel da pontuação (Cereja & Vianna 2022: 186).

Posteriormente, na página 187, na seção “Cruzando linguagens”, o aluno é instado a comparar a abordagem do mesmo fato pela reportagem impressa e pela televisiva, observando as diferenças existentes entre os dois tipos de linguagem. Tal prática se coaduna com a observância à BNCC no que diz respeito a tratar da multimodalidade dos textos (Brasil 2018). Mais adiante, há um box apresentando ao aluno a definição de enquadramento e planos, já que se trata de uma reportagem televisiva, e novas perguntas são apresentadas pelo livro didático (Cereja & Vianna 2022: 187-188).

A seção “Trocando ideias” estimula o aluno a pesquisar e responder reflexivamente a partir de sua opinião:

> 3. Segundo dados do IBGE de 2020 e 2021, cerca de 25% da população brasileira vivia na linha da pobreza ou abaixo dela. O valor internacionalmente reconhecido para uma pessoa que vive na linha da pobreza é a renda diária de 1,90 dólar. Informe-se sobre a cotação do dólar, faça a conversão para reais e discuta com a turma: É possível uma pessoa viver dignamente com essa renda diária? (Cereja & Vianna 2022: 188).

A seção “Língua em foco” apresenta o conteúdo “preposição”:

> Construindo o conceito
>
> Releia o primeiro parágrafo da reportagem que você estudou neste capítulo. O trecho foi reproduzido com supressão de algumas palavras.
>
> No cenário mais improvável, um tesouro. ..... sacolas plásticas, caixas .....papelão e lixo revirado, o menino abre a boca ..... um sorriso que também é um grito .....surpresa e segura ..... as mãos um objeto que, aos seus olhos, é quase precioso, apesar de não passar de uma árvore de Natal .....30 centímetros, retorcida, com luzes quebradas e enfeites faltantes.
>
> 1. Ao reler o trecho com as lacunas, você considera que as relações lógicas e gramaticais estão bem construídas?
> 2. Sem voltar ao texto original, escreva no caderno quais palavras preenchem corretamente as lacunas.
> 3. Observe as palavras que você utilizou para preencher as lacunas e indique as que ajudam a construir o sentido de:
> a) lugar; b) modo; c) causa; d) tamanho.
>
> 4. Com base no que você observou ao responder às questões anteriores, conclua: Que papel exercem em um texto palavras como as que foram suprimidas no parágrafo? (Cereja & Vianna 2022: 189)

Percebe-se a intenção de levar o aluno a refletir mais sobre o fenômeno linguístico, não apenas decorando o conteúdo sem reflexão linguística. O aluno é estimulado a perceber que a ausência da preposição compromete o sentido, servindo também de elemento que conecta (estabelecendo relações) as partes do texto.

Em seguida, a seção "Conceituando" apresenta a preposição por meio de exemplos:

Ao responder às questões anteriores, você pôde verificar que, na língua, há um tipo de termo cujo papel é estabelecer relações entre as palavras. Leia esta outra frase, também da reportagem que você estudou no início do capítulo:

Gabriel recebeu **de** João Paulo uma árvore de Natal grande, ova e inteiramente decorada.
A palavra **de** relaciona a forma verbal **recebeu** ao substantivo próprio João Paulo.

Palavras como **de**, **a**, **com**, **em** e outras são chamadas **preposição**.

São estas as principais preposições da língua: (...) (Cereja & Vianna 2022: 189; grifos dos autores)

Segue-se a definição da classe gramatical em estudo em um box: "Preposição é uma palavra que relaciona duas outras palavras, de forma que o sentido da primeira é completado pela segunda" (Cereja & Vianna 2022: 190).

Também é apresentada ao aluno a diferença entre combinação e contração, de forma bastante semelhante à da tradição gramatical (Cereja & Vianna 2022: 190).

Os exercícios são apresentados, na p. 191, a partir de uma gravura, da definição da palavra *cidadão* e de um trecho da lei. A terceira questão e as seguintes abordam o conteúdo gramatical:

3. O texto cita a legislação que versa sobre os direitos dos cidadãos brasileiros.
a) Quais são os três textos normativos citados?
b) Identifique as preposições e contrações contidas nos títulos desses textos normativos.
c) Compare os três títulos dos textos normativos e explique quais sentidos são construídos pelo uso da preposição sozinha e pelo uso de contração."
4. Releia os seguintes trechos observando as preposições em destaque:
I. "[...] aquele que usufrui **dos** direitos [...]"
II. "[...] deveres estabelecidos **em** lei. [...]"
III. "[...] falar **de** cidadania sem falar também **de** deveres. [...]"
a) Em qual deles a preposição poderia ser suprimida, sem acarretar problemas na construção do texto? Justifique sua resposta.
b) Reescreva estes dois trechos do texto no caderno substituindo as preposições em destaque por outras, sem que o sentido seja substancialmente alterado.
I. "[cidadão] é aquele que usufrui dos direitos e que cumpre os deveres estabelecidos **em** lei. [...]"
II. "Vejam que não podemos falar **de** cidadania sem falar também **de** deveres. [...]" (Cereja & Vianna 2022: 192; grifos dos autores)

Apesar de abordar a questão semântica (o sentido da preposição), pode-se ter a impressão de que o texto está ali a pretexto de se trabalhar o conteúdo gramatical (prática bastante criticada, inclusive pelos documentos oficiais), e que se confirma um pouco com a questão recolhida e transcrita a seguir:

5. Reescreva no caderno os provérbios a seguir completando-os adequadamente com preposições.
a) "Quem ..... ferro fere ..... ferro será ferido."
b) "..... casa ..... ferreiro, o espeto é ..... pau." (..) (Cereja & Vianna 2022: 192)

Como se percebe facilmente, a seleção de provérbios é totalmente desconectada da discussão apresentada anteriormente.

Na página 193, a seção "As preposições e a construção de sentido" aborda os valores semânticos que as preposições estabelecem. A partir de uma tira do personagem Hagar, são propostas questões sobre o vocabulário e o humor resultante do jogo de palavras. No entanto, as questões 2, 3 e 4 têm por objetivo trabalhar as preposições encontradas no texto, utilizando a tira, por vezes, como mero pretexto para a abordagem gramatical (em especial a questão 2):

> 2. Nos balões da tira, há emprego de preposições e de uma contração. Identifique-as.
> 3. Observe o emprego da preposição **por** nas duas situações em que ela ocorre na tira. Qual indicação de sentido ela ajuda a construir em cada uma das situações: tempo, finalidade, causa, conteúdo ou modo?
> 4. Na expressão **no mais profundo mar**, a preposição **em**, presente na contração **no**, ajuda a construir qual sentido: causa, modo, lugar ou tempo? (Cereja & Vianna 2022: 193)

Observa-se a abordagem do sentido das preposições, mas pode-se ainda identificar o emprego do texto como pretexto. A esses, seguem-se mais seis exercícios, agora sobre a reportagem. A maioria explora o valor semântico das preposições, buscando levar o aluno à reflexão:

> 1. Releia, a seguir, mais alguns trechos da reportagem que você estudou no inicio deste capítulo para responder às questões 1 e 2.
> I. "[..] vive com a mãe e um irmão de três anos."
> II. "[...] reivindica seu direito de sonhar com o Natal. [..]"
> III. "Com uma inflação de 10,7%, [..] o país amarga mais do que uma crise econômica."
>
> a) Qual é a preposição que se repete nos três trechos lidos?
> b) Leia as preposições e locuções prepositivas a seguir e indique no caderno quais poderiam substituir a preposição identificada por você no item a, sem acarretar mudança substancial de sentido no texto. Em um dos trechos não pode haver substituição.
> contra cerca de sem junto a ante apesar de por (..)
>
> 5. Compare o emprego da preposição **com** no trecho lido ao emprego dessa mesma preposição nas frases a seguir. ( )
>
> b) Troque ideias com os colegas e o professor e conclua: Quais elementos devem ser levados em consideração para se definir o valor semântico de uma preposição? (Cereja & Vianna 2022: 194)

Há uma tentativa de contextualizar o ensino da preposição (conteúdo gramatical), mas ainda se apela para frases do texto (o que nos remete ao pretexto). A questão 6 é outro exemplo dessa prática de usar o texto como pretexto, apesar de uma evidente intenção de contextualizar a análise: "Compare os pares de frases a seguir. Observe que a mesma preposição pode, em uma situação, transmitir ideia de tempo e, em outra, ideia

de espaço. Indique o sentido que cada uma das preposições destacadas expressa." (Cereja & Vianna 2022: 195).

Na seção "Semântica e discurso", a partir do trecho de um texto que trata do surgimento da Rede Nacional Criança não é de Rua, novas questões são propostas. As questões 1, 4, 5, 6 e 8 também tratam das preposições. A última (número 8) oferece a oportunidade de o aluno refletir sobre o valor semântico das preposições.

5. Considerações finais

Após essa breve análise, que não pretende ser exaustiva tampouco definitiva, podem-se destacar alguns pontos observados. Nota-se que os livros da década de 1970, apesar das inovações em relação aos de décadas anteriores (apresentarem o que mais tarde seria o manual do professor; ampliarem a seleção textual, reunindo textos do cotidiano, como os dos domínios jornalístico e publicitário, não apenas os literários; estabelecerem interlocução com o aluno), apresentavam, além do foco na teoria da comunicação, atividades de análise gramatical mais descontextualizadas, com ênfase no conhecimento da norma-padrão.

Os livros publicados após a BNCC, de 2018, por sua vez, apresentam exercícios de análise linguística (parece haver atualmente preferência por essa denominação em detrimento de análise gramatical) mais contextualizada e fundamentada, dando mais relevância ao uso. Os enunciados também se tornaram mais longos e contextualizadores em comparação com os da década de 1970 e a busca pela interlocução, apesar de existente naquele período, se faz sentir com maior intensidade atualmente. Há avanços no tratamento dos conteúdos gramaticais, mas ainda há abordagens que lembram o uso do texto como mero pretexto (o que não ocorre em sua totalidade, pois o texto é bastante explorado na seção de compreensão e interpretação, por exemplo). No entanto, na seção dedicada ao conteúdo gramatical, por vezes, o texto funciona como um repositório de frases para a análise gramatical.

Não fazemos a crítica simplesmente pela crítica a essa realidade, mas porque é possível perceber a dificuldade de se trabalhar a gramática em sala de aula, sem descontextualizá-la de alguma forma. Isso nos faz refletir sobre o porquê de sempre retomarmos práticas condenadas pelos estudos linguísticos mais recentes (e os autores dos livros didáticos atuais estão cientes deles). Seria uma dificuldade inerente ao próprio tratamento de análise gramatical das unidades estudadas? É importante refletir sobre essa questão.

Observa-se uma melhora na abordagem dos textos, muito em virtude dos documentos oficiais que regulamentam o ensino, mas em relação à abordagem dos conteúdos gramaticais (apesar de haver bastante preocupação com os valores semânticos, com os usos), sentimos ainda o passado presente nas obras atuais por meio de algumas atividades que ainda empregam o texto como mero pretexto para o ensino de gramática.

Referências

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português*: *encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, Irandé. 2007. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, Irandé. 2014. *Gramática contextualizada*: *limpando 'o pó das ideias simples'*. São Paulo: Parábola Editorial.

Benemann, J. Milton & Luís A. Cadore. 1974. *Comunicação em língua nacional*. 1º grau. 7ª série. Livro do professor. São Paulo: Ática.

Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Cereja, William & Carolina Dias Vianna. 2022. *Português: linguagens*. 7 º ano. São Paulo: Saraiva Educação S. A.

Kleiman, Angela B. & Cida Sepúlveda. 2018. *Oficina de gramática - metalinguagem para principiantes*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Koch, Ingedore Villaça & Vanda Maria Elias. 2006. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Neves, Maria Helena de M. 2005. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto. Neves, Maria Helena de M. 2006. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto.

Neves, Maria Helena de M. & André V. Lopes Coneglian. 2023. *Laboratório de ensino de gramática*. São Paulo: Contexto.

Rocha, Claudia Moura da. 2023. Gramática? Gramáticas: o saber gramatical nas aulas de língua portuguesa. In Guimarães, Silvia Adélia Henrique (ed.). *A popularização do discurso científico em debate: língua(gens) em perspectiva*, 136-156. SP: Pontes Editores.

AVALIAÇÃO E PERCEPÇÃO LINGUÍSTICA SOBRE A LÍNGUA PORTUGUESA POR ESTUDANTES ANGOLANOS

LINGUISTIC EVALUATION AND PERCEPTION OF THE PORTUGUESE LANGUAGE BY ANGOLAN STUDENTS

Lorena da Silva Rodrigues
Secretaria da Educação do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
rodrilorena@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2492-4147

Maria Elias Soares
Departamento de Letras Vernáculas, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil
melias@ufc.br
ORCID: 0000-0003-3747-1941

Maria Leidiane Taveres Freitas
Instituto de Linguagens e Literatura, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira, Acarape, Ceará, Brasil.
marialeidiane@unilab.edu.br
ORCID: 0000-0002-8039-6978

Resumo

Este trabalho tem por objetivo investigar crenças e atitudes sobre a língua portuguesa por estudantes universitários angolanos residentes no Brasil, partindo da noção de linguagem como uma marca da identidade cultural do falante (Le Page 1980). Como aporte teórico-metodológico, fundamentamo-nos na Sociolinguística Variacionista (Labov 2008), com ênfase na temática de percepção e avaliação linguística (Oushiro 2014; Silva & Aguilera 2014; Bagno 2017) e de comunidade de práticas (Coelho et al., 2018). Os dados utilizados foram obtidos diretamente das respostas dadas às "perguntas metalinguísticas", um dos questionários do Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), adaptado para as entrevistas do projeto "O Português falado nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e no Timor-Leste", vinculado ao grupo de pesquisa Variação e Processamento da Fala e do Discurso: análises e aplicações (PROFALA). Selecionamos 20 entrevistas, estratificadas conforme os fatores sociais sexo/gênero e tempo de permanência no Brasil. O estudo permitiu constatar que a maior parte dos entrevistados tem o português como língua materna, faz uma avaliação positiva dessa língua, por integrar a comunidade lusófona, mas reconhece a importância de preservar as demais línguas africanas nacionais faladas nos país.

Palavras-Chave: língua portuguesa; Angola; identidade cultural; avaliação linguística.

Abstract

This study aims to investigate beliefs and attitudes involving the Portuguese language among Angolan university students living in Brazil. It is based on the notion of language as a speaker's cultural identity marker (Le Page 1980). As a theoretical and methodological framework, it is used the Variationist Sociolinguistics (Labov 2008), with an emphasis on the linguistic perception and evaluation theme (Oushiro 2014; Silva & Aguilera 2014; Bagno 2017), and community of practices (Coelho et al. 2018). The data used for it were directly obtained from the given answers to the "metalinguistic questions", one of the questionnaires of the Brazil Linguistic Atlas (ALiB), adapted for the interviews of the "Spoken Portuguese in African countries with Portuguese as an official language (PALOP) and in East Timor" project, joined to the Variation and Processing

of the Speech and Discourse: analyses and applications (PROFALA) research group. Twenty interviews were selected according to the stratified social factors of sex/gender and length of staying in Brazil. It was revealed in the study that most of the subjects have Portuguese as their mother tongue, having a positive evaluation of this language as part of the Portuguese-speaking community, yet recognizing the importance preservation of other national African languages spoken in the country.

Keywords: Portuguese language; Angola; Cultural identity; Linguistic evaluation.

1. Introdução

Criada em 1996, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) reúne os países que têm a língua portuguesa com língua oficial, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Dentro dela há um subgrupo constituído pelos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP): Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau Moçambique e São Tomé e Príncipe e Guiné Equatorial. Nos PALOP, por questões político-econômicas, a língua portuguesa deve ser utilizada em atividades oficiais, nas instituições regulares de ensino e nos meios de comunicação.

Dentro deste conjunto de países africanos que têm a língua portuguesa gozando do caráter de oficialidade, vamos tratar, neste estudo, de Angola. O país, independente de Portugal desde 1975, adotou a língua portuguesa e esta é falada por grande parte da população. Conforme Banza (2014) e Severo (2015), a língua portuguesa é amplamente falada na capital angolana e nos centros urbanos do país. Além do português, ainda são faladas dezenas de línguas autóctones de origem banto.

Diante desse panorama, este trabalho tem por objetivo investigar crenças e atitudes sobre a língua portuguesa por estudantes universitários angolanos residentes no Brasil. Para tanto, partimos da noção de linguagem como uma marca da identidade cultural do falante (Le Page 1980). Na linguística, Bagno (2017: 199) entende por identidade a representação social construída pelos indivíduos sobre seus grupos de pertencimento e de referência, de modo que se sintam incluídos em algumas comunidades e em outras não.

Com base nessas ideias, uma pesquisa sociolinguística que tem por base os estudos de Weinreich, Labov, Herzog, (2006 [1968]) e Labov (2008 [1972]) e que explore as atitudes e percepções de sujeitos em relação à língua, encontra um terreno fértil nos PALOP, constituído por países que têm a língua portuguesa como oficial, mas que se constroem a partir da multiculturalidade e do multilinguismo.

Nesse sentido, o projeto *O português falado nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor-Leste*, organizado pelo grupo PROFALA, vinculado à Universidade Federal do Ceará, constituiu um banco de dados com entrevistas a estudantes universitários residentes no Ceará e provenientes de seis países: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor – Leste. O *corpus*[151] do projeto fornece os dados para a análise que realizamos nesta pesquisa. Como já mencionamos, contemplamos, neste estudo, os dados de entrevistados angolanos.

[151] A estratificação dos informantes será apresentada na sessão destinada à metodologia.

Temos, nesse contexto, angolanos como "indivíduos que compartilham práticas sociais ligadas ao processo de constituição de identidades" (Coelho *et al.* 2018: 107), isto é, uma comunidade de prática, foco de nossa investigação. Com base nas percepções dos informantes sobre o português, discutiremos sobre os posicionamentos movidos por crenças linguísticas, que, conforme Silva & Aguilera (2014: 705), manifestam atitudes positivas ou negativas; de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou de prestígio em relação à língua ou a variedades linguísticas.

Partimos da hipótese de que, mesmo em um país com a diversidade linguística angolana, o caráter de língua oficial tem feito o português se estabelecer como a principal língua entre os falantes mais jovens, uma vez que estes nasceram com o país já independente da colonização portuguesa e com a língua portuguesa já consolidada nacionalmente. A fim de discutir e analisar essa condição, este artigo está divido em quatro seções, além da introdução e das considerações finais. A seguir, apresenta-se um breve panorama da situação da língua portuguesa em Angola; depois uma seção traz à baila a fundamentação teórica e outra os procedimentos metodológicos que guiam este trabalho, resultando, assim, na análise de dados.

2. A Língua Portuguesa em Angola

A Constituição angolana (2010), em seu artigo décimo nono, afirma que "i) a língua oficial da República de Angola é o português" e "ii) o Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional". Observa-se, assim, um panorama plurilíngue reconhecido e reafirmado em políticas linguísticas do Estado angolano. Hodges (2002) informa que 90% da população angolana fala a língua portuguesa. Entretanto, tal realidade não é suficiente para a existência de uma realidade monolíngue no país.

Como já mencionamos, no território angolano, são faladas dezenas de línguas de origem banto. Mingas (2000: 55), fazendo referência à Resolução nº3 do Conselho de Ministros, de 1987, esclarece que, dentre estas, as mais faladas, línguas consideradas nacionais pelo Estado, são o umbundo, o quimbundo o quicongo, respectivamente, primeira, segunda e terceira línguas mais faladas no país. Entretanto, conforme Santos (2018):

> No século XX, a língua portuguesa torna-se a mais falada em Angola por conta do **aumento do número de portugueses no país** e, também, por conta do **desenvolvimento dos centros urbanos angolanos**, resultado do cenário que já se desenhava no século XIX com o plano de dominação e colonização efetiva do interior do território. (Santos 2018: 31, grifo nosso)

Dessa forma, podemos observar duas razões para o crescimento do domínio da língua portuguesa no país. Como sabemos, Portugal é uma nação monolíngue e desenvolveu políticas linguísticas de dominação de suas colônias também a partir da língua. A ampliação do número de portugueses em solo angolano, bem como o crescimento de centros urbanos (onde a língua portuguesa era majoritariamente utilizada nas relações econômicas) são razões bastante plausíveis para esta expansão da língua portuguesa no país.

No período de resistência anticolonial, de 1961 a 1974, o português se fortalece, pois, como nos descreve Coelho (2002: 29), "a necessidade de intercomunicação impunha o uso do português, idioma neutro em relação às línguas nacionais e garantia a unidade como um só idioma para todos". A partir da independência de Angola da dominação portuguesa, em 1975, o objetivo de construção de uma unidade nacional se mantém, o Estado opta pela adoção da língua portuguesa para alcançar tal unificação, tornando-a única língua oficial do país.

Com relação ao português falado em Angola, Mingas (2002: 47) o compreende como "uma variante balbuciante do português", resultado do contato com as línguas locais angolanas. A compreensão de que existe um português de Angola (PA) e este precisa ser estudado é crescente entre pesquisadores. Para citar alguns estudos: Mingas (2000) reflete sobre a influência, principalmente lexical e morfossintático, do quimbundo no português falando em Luanda, capital da Angola; Miguel (2003) aborda a diferença no emprego dos pronomes pessoais no português também falado na capital do país; Inverno (2011) faz uma descrição do cenário sociolinguístico, além da análise da estrutura dos sintagmas nominal e verbal do português angolano falado no Dundo, província de Lunda Norte

Miguel (2008: 41), aponta quatro aspectos que corroboram com a criação desta variante, a saber: a) convívio do português com numerosas línguas africanas angolanas (como já havia mencionado Mingas); b) aquisição do português como língua segunda, em muitos casos, em situação informal, por meio da imersão; c) deficiência na formação dos professores que, em sua maioria, não detinham o domínio da norma padrão do português de Portugal e d) escolaridade em língua portuguesa desde os primeiros anos na escola, mesmo que os estudantes não possuam quaisquer conhecimentos da língua em questão.

Dos pontos apresentados por Miguel (2008) para o surgimento da variante angolana, há que se considerar que um posicionamento político é que poderá consagrar o PA. Considerando os dois últimos pontos "formação de professores e ensino da língua portuguesa nas escolas", o Estado pode (ou não) fortalecer a constituição e o uso desta variante, assumindo que ela existe (como já demonstrado nos estudos citados acima) e, a partir deste posicionamento, propiciar a formação de professores, considerando esta realidade, o que acarretaria dois desdobramentos necessários: a) a formação de professores em PA e b) o ensino de língua portuguesa nas escolas como segunda língua. É necessário considerar que, ainda que falada pela maioria da população, a língua portuguesa assume um status de segunda língua (aprendida após a aquisição de uma primeira língua local em ambiente familiar). Como esclarece Lopes (2002), a grande maioria das crianças só entra em contato efetivo com a língua portuguesa a partir dos 5 ou 6 anos de idade, quando são inseridos no ambiente escolar. Abrir espaço para este posicionamento pode gerar resultados mais significativos no ensino e na aprendizagem, bem como fortalecimento da língua portuguesa angolana.

3. A língua como identidade cultural

A Sociolinguística laboviana busca explicar a variação e a mudança linguística a partir do estudo da identidade, de crenças e de atitudes de falantes em relação à língua. Como dito anteriormente, entende-se por *identidade* o sentimento de pertencimento a uma comunidade, um povo ou uma cultura, podendo ser um dos fatores extralinguísticos condicionantes da variação em uma língua. Como exemplo, podemos citar o estudo de Labov na ilha de Martha's Vineyard que investigou a centralização da vogal nos ditongos /ay/ e /aw/. O pesquisador observou que os falantes que se identificavam com a ilha e eram contra o turismo crescente centralizavam mais esses ditongos como marca da identidade local; já os falantes que eram neutros ou reagiam positivamente ao turismo apresentavam o uso menos frequente dessa centralização ou não apresentavam. (Labov 2008[1972]); Calvet 2002; Coelho *et al.* 2018).

A essa variação marcadora da identidade do falante, geralmente, é correlacionado um significado social, gerando, desse modo, uma complexa relação entre língua, sociedade e identidade, que "provoca nos falantes posicionamentos frente à língua ou à variedade linguística e, consequentemente, aos usuários destas." (Silva & Aguilera 2014: 705). Assim, trazemos à baila os conceitos de crenças e de atitudes que podem, assim, ser compreendidos:

> [...] os indivíduos desencadeiam atitudes movidas pelas crenças linguísticas impregnadas, ao longo do tempo pela sociedade, na língua e nos dialetos, manifestando, assim, atitudes de rejeição ou de aceitação, de preconceito ou prestígio, de correção ou de erro, dentre outras. (Silva & Aguilera 2014: 705).

Calvet (2002: 57), ao abordar os valores subjetivos dos sujeitos em relação à língua, chama a atenção para as diversas atitudes e sentimentos desses falantes em relação a determinada variedade linguística e às pessoas que dela se utilizam, relacionando tais atitudes com o comportamento linguístico desse grupo. Sobre a relação de influência entre atitudes e comportamento linguístico, Bagno (2017: 50) explica:

> A atitude linguística dos falantes individuais ou das comunidades particulares constitui uma das muitas formas que se assume aquilo que se entende por *comportamento*, isto é, " a reação de um indivíduo, de um grupo ou de uma espécie ao complexo de fatores que compõem o seu meu ambiente" (*Dicionário Houaiss da língua portuguesa*). O comportamento linguístico é o resultado da interação de diversos fatores de ordem psicológica, ideológica, étnica, política etc. e depende, em boa medida, da cultura linguística vigente numa dada sociedade.

Destacamos, ainda, os estudos de avaliação a partir da visão da Sociolinguística laboviana. Para Labov (2008: 326), a avaliação diz respeito ao modo como membros da comunidade reagem às mudanças na língua e sobre as informações subjetivas vinculadas aos usos linguísticos. Desse modo, podemos notar que o autor correlaciona a avaliação social aos valores vinculados à língua ou, como explica Coelho *et al.* (2015: 92), "a avaliação linguística é, geralmente, permeada por uma avaliação social".

Na mesma perspectiva laboviana, Oushiro (2015: 54) faz uma diferenciação

conceitual entre avaliação e percepção[152] linguística, para a autora:

> o primeiro é empregado para fazer referência ao discurso metalinguístico dos falantes sobre variantes. O segundo diz respeito a inferências feitas pelos usuários de uma língua ao ouvir outro falante - e que, portanto, podem não ser objeto de comentário metalinguístico.

Com base nessas ideias, como dito anteriormente, partimos da hipótese de que, mesmo em um país com a diversidade linguística presente em Angola, o caráter de língua oficial tem feito o português se estabelecer como a principal língua entre os jovens angolanos. Destacamos, ainda, no que se refere aos comportamentos, crenças, avaliação e percepções, o conceito de preconceito linguístico, uma vez que ele reflete segurança e insegurança linguística em relação a sua norma e a de outros indivíduos ou comunidade.

Entendemos por preconceito linguístico o julgamento sobre a língua que se manifesta em atitudes negativas e discriminatórias, a partir de uma crença pré-concebida socialmente deque há uma forma de falar/escrever mais correta, mais bonita e melhor. Tal como os demais modos de preconceito, o linguístico é um fenômeno social e leva falantes ou a comunidade inteira a uma avaliação subjetiva sobre os usos linguísticos. Coelho *et al.* (2010: 35) alertam: "A aceitação dessa ideia, e da noção de erro no uso linguístico que está por trás dela, autoriza a exclusão social gerada pelo preconceito linguístico – uma exclusão que, em muitos casos, é bastante dura".

No que se refere aos dados analisados neste trabalho, chamamos atenção para um dos mitos que compõem o discurso sobre o preconceito linguístico, o de que "só em Portugal se fala bem português" (Bagno: 2000). Uma crença como essa não leva em conta a variação inerente às línguas nem o contexto sócio-histórico e cultural de todas as variedades geográfica de uma língua falada nas mais diversas localidades do planeta. Esse encontra ainda mais necessidade de desconstrução em comunidades plurilíngues, como é o caso do Português Angolano.

4. Metodologia

Este trabalho é vinculado ao projeto "O português falado nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor-Leste", desenvolvido na Universidade Federal do Ceará que tem como objetivo disponibilizar um banco de dados de diferentes variedades do português. Assim, esta pesquisa utilizou um *corpus*[153] organizado pelo projeto.

O *corpus* foi construído a partir do controle de três variáveis sociais: a) país de procedência do informante (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor – Leste); b) sexo do informante (homem e mulher) e c) tempo

[152] Labov faz uso do termo percepção (2008: 235 e 247), mas com o significado diferente do utilizado na atualidade por Oushiro e outros autores, para ele o conceito é mais amplo, podendo ser entendido como o ato de perceber algo relacionado à língua ou ao estudo dela.

[153] Soares, Maria Elias (org). O português falado nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor-Leste: corpus do projeto. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará – UFC. Disponível em: www.profala.ufc.br. Acesso em: 25/06/2020.

de permanência do informante no Brasil (menos de seis meses e mais de seis meses no Brasil). Os participantes da pesquisa foram universitários, residentes no Ceará, mais precisamente, nas cidades de Fortaleza e de Redenção, vinculados a cursos de graduação da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB) e da Universidade Federal do Ceará (UFC), bolsistas participantes do Processo Seletivo de Estudantes Estrangeiros (PSEE).

Os resultados aqui presentados dizem respeito apenas aos dados de estudantes angolanos, pois, conforme apresentado anteriormente, trabalhamos com o conceito de *comunidade de práticas*, a fim de observarmos os significados sociais que constituem a identidade desse grupo.

- **As entrevistas**

A equipe do projeto *O português falado nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP) e Timor-Leste* utilizou em suas entrevistas os questionários[154] do Atlas Linguístico Brasileiro (ALiB), adaptando, porém, as questões metalinguísticas[155] à realidade plurilíngue dos participantes entrevistados.

Para este trabalho, analisamos as respostas dadas às perguntas metalinguísticas, pois acreditamos, assim como Coelho *et al.* (2018: 105), que "nesse bloco da entrevista, voltada a fatos linguísticos, podem emergir aspectos interessantes relacionados à identidade, fazendo com que os falantes possam identificar traços linguísticos regionais e socioculturais." Assim, as análises apresentadas nesta pesquisa são ancoradas nas respostas dos informantes a partir das seguintes perguntas:

[154] Os questionários do ALiB são organizados da seguinte forma: Questionário Fonético-Fonológico (QFF) - 159 perguntas, às quais se juntam 11 questões de prosódia; questionário Semântico-Lexical (QSL) - 202 perguntas; questionário Morfossintático (QMS) - 49 perguntas; questões Metalinguísticas – 06 perguntas; questões Pragmáticas – 04 perguntas; Temas para Discursos Semidirigidos - relato pessoal, comentário, descrição e relato não pessoal e uma parábola a ser lida pelos entrevistados, a "Parábola dos sete vimes". Disponíveis em: https://alib.ufba.br/content/question%C3%A1rios. Acesso em 30/06/2020.

[155] No questionário do ALiB, as perguntas metalinguísticas têm como principal objetivo flagrar a consciência linguística dos informantes brasileiros sobre as variantes do português falado no Brasil. Essa especificidade das questões impossibilitava analisar o contexto plurilíngue e dos países africanos em análise, em que o português é língua oficial.

Quadro 1: Perguntas Metalinguísticas

1. Quais as línguas que você fala?
2. No seu país as pessoas falam da mesma maneira em todas as regiões? De que forma?
3. E no Brasil, você acha que as pessoas falam da mesma maneira? De que forma?
4. E em Fortaleza/Redenção, você acha que as pessoas falam da mesma maneira? De que forma?
5. Em que situação você fala a língua portuguesa?
6. No seu país você percebeu que antigamente as pessoas falavam diferente de hoje? De que forma?
7. Você tem dificuldade em falar em língua portuguesa? Em quais situações?
8. Qual a importância da língua portuguesa em sua vida?
9. Fale sobre seu processo de alfabetização em língua portuguesa.
10. Fale sobre o papel da sua língua materna nesse processo de alfabetização.

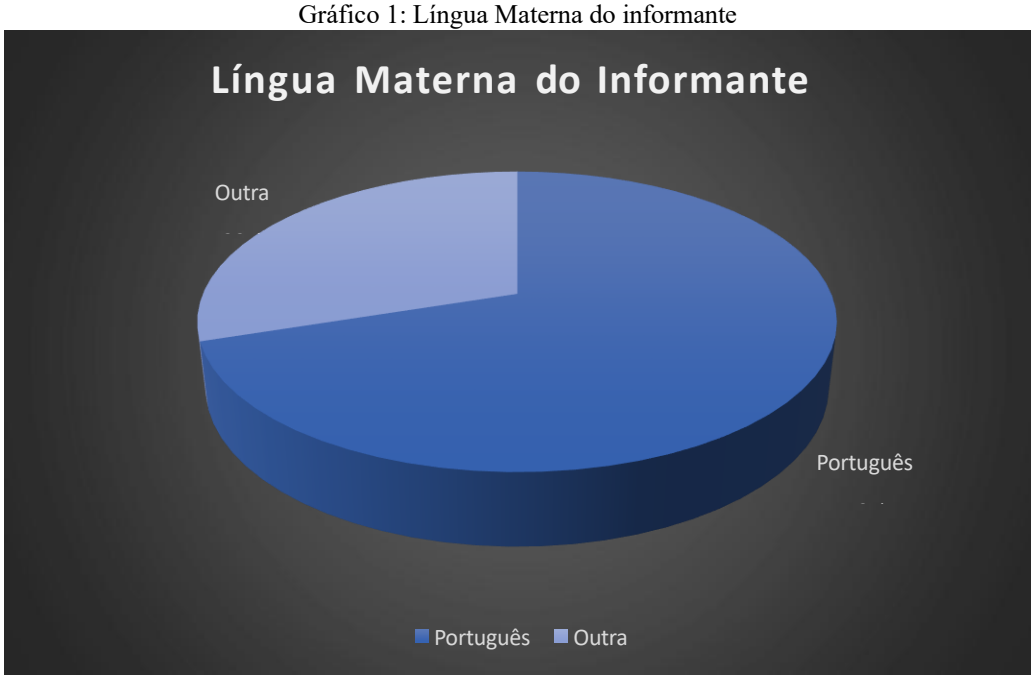
Fonte: Projeto PROFALA

Na seção a seguir, serão apresentadas e analisadas as respostas dadas às questões acima por um grupo de vinte informantes angolanos, dez homens e dez mulheres, entrevistados pelo projeto.

5. Análise dos dados

O primeiro fator relevante identificado nas narrativas dos estudantes angolanos foi a constituição identitária a partir da língua materna do informante. Conforme dito anteriormente, em Angola, um número considerável de jovens, sobretudo os da região de Luanda já têm o português como língua materna. O gráfico 1 ilustra que, em nossa amostra, esse tipo grupo de angolanos são maioria.

Gráfico 1: Língua Materna do informante



Fonte: elaborado pelas autoras.

Conforme o gráfico, 30% dos entrevistados (seis alunos) têm uma língua angolana como materna. Se considerarmos o sexo/gênero do informante, entre os homens, esse número chega a 50% e, entre as mulheres, apenas uma, 10%, não tem a língua portuguesa como materna. Esses números corroboram com a nossa hipótese inicial de que, mesmo em um país com a diversidade linguística angolana, o caráter de língua oficial tem feito o português se estabelecer como a principal língua entre os jovens angolanos, sobretudo na comunidade de prática por nós analisada, estudantes de nível superior.

Em (1) e (2), temos exemplos da identidade linguísticas desses grupos. O primeiro é falante apenas do português e o segundo adquiriu o português no processo de escolarização.

(1) *só falo português in::felizmente (...) gostaria de aprender dialeto da minha língua a lín::gua da minha província é o kibundo mas:: os meus pais falam mas eles não me ensinaram não tive oportunidade de aprender gostaria mui::to de aprender minha língua mas eu não falo (*AN6M_42*)*

(2) *é:: esse processo de alfabetização sobre a minha língua materna ela ajudou-me né " para explicar os mais velhos que não falavam o português em condições então você capitava aqui em português e transmitia pela língua materna pra outra/ pos mais velhos poderem entender só assim que ele poderia fazer voltar a dar sequência do procedimento* (AN6H_25)

Nota-se, nesses trechos, atitudes positivas dos falantes tanto com relação às línguas angolanas, quanto ao português. Outro fator percebido em nossos dados foi o fato de a língua portuguesa como marca da identidade histórica do povo angolano, uma vez que, mesmo os indivíduos que não falam uma das línguas étnicas têm-nas como uma marca de sua ancestralidade africana e lamentam o fato de não ter "herdado" a língua materna de seus pais e avós.

Nascimento (2019) lembra-nos que as línguas, ao serem politizadas, funcionam como um lugar de desenhar projetos de poder, como ocorreu com o colonialismo. Nos exemplos (3) e (4), a história da língua portuguesa em Angola é narrada por esses informantes dentro desse ponto de vista:

(3) *é:: houve algumas mudanças porque antigamente se falava assim:: nos dialetos nas etnias:: que tavam lá é:: só que depois da colonização só assim que surgiu já:: essa língua oficial que é o português:: que as pessoas agora:: falam* (AN6M_13)

(4) *(+) mudança muita mudança não mas houve uma mudança devido a evolução porque antigamente na angola se falava tanto/ quer dizer não se:: cultivava muito o português né" porque dificilmente se encontrava uma pessoa que só falava português sempre era o próprio dialeto aí:: quer dizer a pessoa que falava mais português mais que na capital então:: é consoante quer dizer (+) quando a guerra terminou a pessoa já estava na província emprego nas outras províncias aí cada qual levava os costumes né " costumes hábitos de como falar para os outros* (AN0H_28)

É possível observar, ainda, a percepção da variação e da mudança linguística, refletindo as mudanças linguísticas na estrutura social (Weinreich & Labov & Herzog (2006[1968]); Labov (2008[1972])) que continuam frequentes e atualizando-se devido à situação de contato entre as diversas línguas em contato com a língua portuguesa, marcando, desse modo, as características que particularizam o português angolano, como ilustra o exemplo (5).

(5) *(...) e outra coisa que eu percebi:: e que ao lon::go dos tempos a língua portuguesa no meu país começou a sofrer influências começou a ser misturada com a língua nati::va a professora ir pra lá:: (+) a professora encontrar alguém lá do meu bairro falando em português ela não vai entender nada (+) mas é português* (AN6H_ 94)

No que se referem às crenças linguísticas, é interessante observar a diferenciação *status* feita entre as noções de **dialeto** [156] , **crioulo** [157] e **língua**, respectivamente, nas falas em a (9):

(6) *é:: pra mim não houve porque a língua (+) assim dialeto dialeto (+) é uma coisa e língua é eu sei que dialeto são línguas criadas pelos homens que não têm gramática não têm ordem não têm regra as línguas de angola são línguas oficiais mesmo (AN0M_77)*

Percebemos, no exemplo acima, uma crença sobre a superioridade das línguas de prestígio, materializando-se numa avaliação linguística negativa no que se refere ao dialeto. O caráter divino, já que somente já que "dialeto são línguas criadas pelos

[156] Variedade regional de uma língua, caracterizada por pronúncia léxico e morfossintaxe distinta. Na sociolinguística moderna, é possível falar, ainda, em dialetos sociais e dialetos regionais. (Bagno 2017).
[157] Em sua definição tradicional, um crioulo é uma nova primeira língua de uma comunidade que anteriormente tivera de recorrer a um pidgin como sua língua franca. As línguas crioulas tendem a extrair seu vocabulário da língua sociopoliticamente dominante numa comunidade (superestrato) e, por essa razão, recebem rótulos como "crioulo português", "crioulo francês" etc. (Bagno 2007: 70)

homens", afasta as línguas oficiais do 'caos' da falta de regra que o informante acredita não ter o dialeto. Vemos aí uma noção do senso comum que concebe a noção de gramática como um conjunto de regras sistematizadas e homogêneas, ligada à ideia de prescrição e normatividade da tradição histórica e de estudos científicos; distanciando-se da noção de gramática como os usos de diferentes variedades adquiridas socialmente pelos indivíduos em seu processo de aquisição da linguagem.

Em (7) e (8), é dito que o crioulo não é um traço que identifica linguisticamente os angolanos. Na formação do *corpus*, foram entrevistados estudantes de mais cinco países advindos dos PALOP, entre eles caboverdianos, guineenses e santomenses, estudantes em cujos países de origem há uma língua crioula que ocupa o status de língua franca ou de comunicação nacional. Desse modo, os exemplos ilustram a necessidade de demarcação da identidade linguística, que individualiza os angolanos, dentro da comunidade universitária em que estão inseridos.

(7) *não os que falam crioulo dos países africanos é cabo verde guiné-bissau e são tomé:: (AN0H_58)*

(8) *os angolanos não falam crioulo os angolanos falam português só português porque os que aprendem aquelas línguas lá do umbundo e tal são aqueles que nasceram no interior da província nós assim que somos mais par lá pra capital:: não temos aquela interação com outras línguas o português (AN0H_72)*

Ainda no que se refere à identidade geográfica, percebemos ainda em (8) a necessidade de *status* geográfica dentro da própria Angola ao ser feita a marcação identitária entre o falar da capital e o falar do interior. Conforme dito anteriormente, Banza (2014) e Severo (2015) esclarecem que a língua portuguesa é amplamente falada na capital angolana e nos centros urbanos do país. Mais uma vez, na fala transcrita no exemplo acima, observamos uma valoração sobre uma língua "melhor" e, por extensão, os falantes que a dominam estão em uma posição de prestígio.

Sobre as identidades geográfica perceptíveis na língua, Bagno (2015: 276-277) faz referências aos sotaques como a manifestação mais imediata da identidade linguística de um falante. Segundo as palavras do autor, "ao abrir a boca, todo e qualquer falante, de toda e qualquer parte do mundo, exibe os traços prosódicos característicos de sua variedade linguística, de sua região, de sua classe social etc." Tal percepção linguística fica evidente no exemplo (9).

(9) *é:: um nós de luanda nós temos um:: português assim mais refinado um português idêntico ao português de portugal:: (+) os de luanda tem um português assim:: com um sotaque um pouco mais estranho mas falam bem também:: tipo os sotaques só que muda (AN0H_58)*

Ainda, no exemplo (9), é interessante perceber a imagem que o entrevistado faz de si e a relação de alteridade com a variedade portuguesa. A esta, o falante atribui a adjetivação "mais refinado', enquanto o sotaque angolano é visto como "mais estranho", afirmação que é suavizada ao complementar que os habitantes de Luanda também falam bem. Notamos no trecho uma relação de poder assimétrica, corroborando com o mito de que apenas em Portugal se fala bem a língua portuguesa e que o parâmetro de valoração

da variedade angolana seria aproximar-se linguisticamente da norma europeia ou, conforme o depoimento do entrevistado, ter um português 'idêntico ao português de Portugal".

Diferente do que ocorre em relação à variedade portuguesa, a relação de poder entre o Português Angolano e o Português Europeu é simétrica, de acordo com o que pode ser lido no exemplo (10).

(10) *(...) eu me sinto satisfeito com que eu to falando/ falo português aí quer dizer pra mim o português é importante entendeu" é importante sim orgulho de falar o português falar português por ter língua vindo aqui já me sinto tipo assim sou brasileiro falo mesma língua convosco (AN0H_58)*

No exemplo acima, podemos observar as relações de proximidade e pertencimento na relação entre angolanos e brasileiros mediada através da língua. Diferente de exemplos anteriores em que variedades e línguas diferentes tinham *status* diferente e uma avaliação negativa a tudo que se distanciava da norma do colonizador, em (10), temos um sujeito orgulhoso de seus usos linguísticos, uma vez que é o domínio da língua portuguesa que o faz acrescentar um novo traço à sua identidade: "sou brasileiro falo mesma língua convosco".

6. Considerações Finais

Este artigo teve por objetivo analisar a avaliação linguística sobre a língua portuguesa de estudantes angolanos residentes no Brasil, partindo da hipótese de que, na faixa etária dessa comunidade de prática, a língua portuguesa gozava de uma avaliação positiva e um *status* de prestígio social, por se tratar da língua oficial, ainda que não seja a língua materna da maioria dos habitantes do país.

Dentro desse contexto, um dado que se mostrou relevante em nossa amostra foi o de a maior parte dos entrevistados, 70%, ter a língua portuguesa como língua materna. Relacionamos esse número às informações apontadas por Banza (2014) e Severo (2015) de que na capital do país o português é amplamente falado, assim sendo, observamos uma mudança dentro da comunidade linguística: os jovens luandenses já estão incorporando a língua portuguesa como a única língua materna adquirida por eles.

O nosso estudo apontou ainda que, mesmo havendo uma avaliação social diferente entre a língua portuguesa e as demais línguas africanas nacionais faladas nos país, na qual estas gozam de menor prestígio em relação àquela, os estudantes reconhecem a importância de preservar e ensinar as línguas de seus antepassados, para dessa forma carregarem consigo a identidade histórica do povo angolano.

Por fim, destacamos a avaliação da língua portuguesa como um modo de integração entre os jovens estudantes angolanos e os demais falantes lusófonos. Observamos, a partir das reflexões dos entrevistados, uma avaliação positiva por integrar a comunidade de falantes do português, demonstrando, assim, a importância de políticas de integração, internacionalização e divulgação da língua portuguesa.

Referências

Angola. 2010. *Constituição da República de Angola.* Vista e aprovada pela Assembleia Constituinte aos 21 de janeiro de 2010 e, na sequência do Acórdão do Tribunal Constitucional n.º 111/2010, de 30 de janeiro, promulgada aos 3 de fevereiro de 2010.

Bagno, Marcos. 2000. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz.* 3ª ed. São Paulo: Loyola.

Bagno, Marcos. 2017. *Dicionário crítico de sociolinguística.* São Paulo: Parábola Editorial.

Banza, Ana Paula. 2014. O português em Angola: uma questão de políticas linguísticas. In *O universal e o particular: uma vida a comparar*, 29–38. Lisboa: Edições Colibri.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2005. *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e educação.* São Paulo: Parábola Editorial.

Coelho, Izete Lehmkuhl et al. 2010. *Sociolinguística.* Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.

Coelho, Izete Lehmkuhl et al. 2018. *Para conhecer sociolinguística.* São Paulo: Editora Contexto.

Coelho, Sebastião. 2002. Angola – língua oficial e línguas nacionais. *Revista Internacional da Língua Portuguesa* 2. 25–40.

Hodges, Tony. 2002. *Angola: do afro-estalinismo ao capitalismo selvagem.* Cascais: Principia.

Inverno, Liliana. 2011. *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola: Evidence from Dundo (Lunda Norte).* Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Coimbra.

Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos.* Trad. Marcos Bagno & Maria Marta Pereira Scherre. São Paulo: Parábola Editorial.

Le Page, Robert. 1980. Projection, focussing and diffusion. *York Papers in Linguistics.*

Miguel, Maria Helena. 2003. *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda.* Luanda: Editorial Nzila.

Miguel, Maria Helena. 2008. A língua portuguesa em Angola: normativismo e glotopolítica. *Lucere* 5(4). 35–48.

Mingas, Amélia. 2000. *A interferência do kimbundu no português falado em Luanda.* Porto: Campo das Letras.

Nascimento, Gabriel. 2019. *Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo.* Belo Horizonte: Letramentos.

Oushiro, Lívia. 2015. *Identidade na pluralidade: avaliação, produção e percepção linguística na cidade de São Paulo.* Tese (Doutorado em Linguística). São Paulo: Universidade de São Paulo, FFLCH.

Santos, Eduardo Ferreira dos. 2018. Aspectos da língua portuguesa em Angola. *Papia* 28(1). 25–49. https://file:///C:/Users/angel/Downloads/3047-8398-1-PB.pdf.

Severo, Cristine Gorski. 2015. Língua e políticas linguísticas em Angola. In Ilka Boaventura Leite (org.), *Línguas atuais faladas em Angola: entrevista com Daniel Perez Sassuco.* Florianópolis: NUER – Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas.

Silva, Hélen Cristina da & Vanderci de Andrade Aguilera. 2014. O poder de uma diferença: um estudo sobre crenças e atitudes linguísticas. *Alfa: Revista de Linguística* 58(3). 703–723. http://dx.doi.org/10.1590/1981-5794-1409-8.

Weinreich, Uriel, William Labov & Marvin Herzog. 2006. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística.* Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

BASES TEÓRICAS DA “NEW PHILOLOGY”, DE CERQUIGLINI E NICHOLS, PARA AS EDIÇÕES DIGITAIS

THEORETICAL BASES OF CERQUIGLINI AND NICHOLS' “NEW PHILOLOGY” FOR DIGITAL EDITIONS

Mario Cesar Newman de Queiroz
Departamento de Letras e Comunicação Social (DLC), Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Seropédica, Rio de Janeiro, Brasil
mcnqsofocles@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4003-7150

Resumo

De 1989 para 1990, condições materiais já podiam ser vistas, ainda que ao longe, para se realizarem profundas transformações no, então, engessado campo da ecdótica. As bases teóricas já estavam traçadas na filosofia pós-estruturalista, na sociologia dos textos, na teoria da literatura, na teoria da história, na teoria dos discursos, mas as condições materiais para realizar essas transformações ainda não. Campo complexo, que reúne o fazer intelectual, análises contextuais e textuais rigorosas, enorme esforço de atenta leitura, com um fazer que se pode dizer artístico, a ecdótica requer para sua realização condições materiais de realização. O texto impresso permitiu que essa arte-intelectual letrada se fizesse em torno da ideia de uno. A unidade íntegra do autor, a unidade pura do texto, a unidade de vontade no autor, e (por que não?) a correta interpretação de leitura, a unidade atemporal do leitor, o texto ideal podia descer do mundo das ideias e caber pleno na página impressa. Como diz Cerquiglini, “o antigo sonho do texto único tornara-se possível”, acrescentemos, e reproduzível ao infinito enquanto houvesse consumidores e árvores. Era também uma unidade que respondia mais ao desejo do editor que qualquer outra coisa. Entretanto, muitos estudiosos apontavam que esse domínio do uno não se harmonizava com as constituições de seus objetos textuais de estudo. O desenvolvimento das tecnologias de informática trouxe as bases materiais para novas formas de apresentação, novas dinâmicas de trabalho, novas reflexões sobre os textos, suas recepções, modos de produção e transmissão. Mas as edições digitais trouxeram novos problemas inerentes a sua natureza também. Neste trabalho apresentaremos, brevemente, as principais bases teóricas da “New Philology”, de Bernard Cerquiglini e Stephen Nichols, a antevisão deles sobre o que viria da informática, a expansão de uma ecdótica do múltiplo, do diverso e novos problemas inerentes à natureza das edições virtuais.

Palavras-chave: Ecdótica; new philology; filologia da diferença.

Abstract

From 1989 to 1990, the material conditions for profound transformations in the then rigid field of textual criticism (ecdotics) began to emerge, albeit distantly. The theoretical foundations were already established within post-structuralist philosophy, the sociology of texts, literary theory, historiography, and discourse theory, but the material means to realize these transformations were not yet available. Ecdotics, a complex field that combines intellectual labor, rigorous contextual and textual analyses, and an artistic dimension, requires specific material conditions for its practice. The printed text allowed this intellectual-artistic endeavor to be centered around the concept of unity: the integral unity of the author, the pure unity of the text, the unified intent of the author, and even the timeless unity of the reader. This ideal text, as Cerquiglini puts it, could “descend from the realm of ideas and fit perfectly onto the printed page.” He notes that "the

ancient dream of the unique text had become possible," to which we may add that it was infinitely reproducible as long as there were consumers and trees. This unity, however, catered more to the desires of publishers than to the inherent characteristics of the textual objects under study. Many scholars observed that this dominance of unity was misaligned with the constitutive nature of their textual objects. The development of information technology brought the material conditions for new forms of textual presentation, dynamic workflows, and fresh perspectives on texts, their reception, production, and transmission. However, digital editions have also introduced new challenges inherent to their nature. This paper briefly presents the main theoretical foundations of the "New Philology" as proposed by Bernard Cerquiglini and Stephen Nichols, their anticipation of what digital technologies would bring, the expansion of a plural and diverse ecdotics, and the new challenges posed by virtual editions.

Keywords: Ecdotics; new philology; philology of difference.

> A ideia, como a considerava Dostoiévski-artista, não é uma formação psicológico-individual subjetiva com ‘sede permanente’ na cabeça do homem; não, a ideia é interindividual e intersubjetiva, a esfera da sua existência não é a consciência individual, mas a comunicação dialogada entre as consciências. A ideia é um acontecimento vivo, que irrompe no ponto de contato dialogado entre duas ou várias consciências. Neste sentido a ideia é semelhante a palavra, com a qual forma uma unidade dialética. Como a palavra, a ideia quer ser ouvida, entendida e ‘respondida’ por outras vozes e de outras posições. Como a palavra, a ideia é por natureza dialógica... (Bakhtin 1981: 73)

Podemos colocar o marco em 1989, com desdobramento decisivo em 1990, e começarmos a análise da situação a partir dali. Mas sabemos que as questões vêm de muito antes, muito além. Como atribuir autoria, por exemplo, numa obra como as das mais famosas Epopeias da Grécia Antiga, das narrativas medievais? Como determinar o que é aquele texto? Por quantos acontecimentos históricos aqueles textos passaram? Como sobreviveram? Como se transformaram e por quê? Como circulavam? Qual a necessidade de datar textos que repercutem na alma humana há centenas, milhares de anos? O século XVIII certamente é importante como marco de uma virada epistemológica forte. É a grande sacudida na ordem Medieval e Clássica, ela consolida a sociedade capitalista e abre o ocidente para a industrialização movida por lenha e combustíveis fósseis. Nunca dantes houve exploração da natureza em tão larga escala, nunca o homem pareceu a si mesmo tão senhor de si e do planeta.

O desenvolvimento da imprensa de tipos móveis já transformara a relação do corpo social com os livros, enorme desenvolvimento no campo dos conhecimentos, das artes, no entanto, serão as grandes máquinas rotativas de impressão, surgidas na metade do século XIX, que acelerarão tudo, dispondo de florestas do mundo todo para devastar e fazer papel, poderão imprimir 10 mil cópias de um texto por dia. O livro clássico é o livro raiz central, o livro como uma árvore, Padre Antonio Vieira, no século XVII, no sermão da Sexagésima de 1655, ensinava que um bom sermão será tal como uma árvore. Unidade biológica organizada a partir de uma raiz e desenvolvida em torno de um tronco central. Tudo remete à unidade, por mais que a modernidade do século XX busque novos padrões de livro, na literatura principalmente, o disperso, o fragmentário... há ainda uma unidade na imagem do autor. Mas uma nova forma se manifesta pelos poros do que se pensa hegemônico. De certa forma já estava lá na diversidade por vezes despercebida dos

editores, nos jornais. Grandes livros multiautorais, em parte anônimos, em grandes tiragens, baratos, efêmeros. Se esboçava?

Quando a crítica textual, a ecdótica, que hoje chamamos de tradicional, se formou, de fins do século XVIII para meados do século XIX uma profunda mudança de paradigma geral do pensamento se dava. Do paradigma do mundo clássico, privilegiando o uno imutável, para o paradigma da transformação incessante e cada vez mais acelerada. Clio, a musa da história, assumia o centro da *mathesis*, o domínio da episteme. Tudo se dava em transformações, desde o nascimento dos planetas, o surgimento do solo do planeta Terra, a vida sobre o planeta, formas que se extinguiam, novas que surgiam, as espécies tiveram origens e todas terão fim, como os planetas, as estrelas, as galáxias. Tudo passa a ser visto sob a luz de processos de transformação. Assim, os textos através da história. Encontrar a origem é flagrar o momento chave da criação sem igual, como alcançar a substância em estado bruto, concentrado. Buscar a origem, o original é buscar a raiz que permite reverter o diverso, o múltiplo no uno, ainda que por um original suposto. A partir do romantismo a busca pela origem se torna obsessiva, nesse rastro valorizam-se as formas em desenvolvimento, as crianças surgem sob interesse especial. Não apenas as formas adultas e prontas, buscar as formas embrionárias e, no caso dos textos, sua forma original.

Os regimes sociais, as normas tácitas, escritas ou as implícitas que regulam os comportamentos, as figurações sociais se transformaram muito de fins do século XVIII para o século XXI. A percepção entre seus agentes da mudança dos regimes em todas as suas consequências não se dá de maneira rápida, é lenta, às vezes muito mais lentas do que é possível ao óbvio se mostrar como tal. E há todo um movimento educacional necessário para que certas matrizes de pensamento se transformem de uma geração para outra, lamento informar aos jovens, várias conquistas de conhecimento de gerações e gerações não são passadas geneticamente para as novas gerações. Por vezes, um cientista, um professor, um artista... falece sem conseguir transmitir parte de seu conhecimento de modo a que parcela significativa da sociedade se quer tenha percebido o que ele trazia de importante para o mundo. Pode-se falar em dois nomes aqui, Celso Cunha e Sílvio Elia. Os dois se afinavam àquela transformação da ecdótica tradicional, "amigos da movência", com o que propunham Cerquiglini e Nichols a partir de 1989-90. Um vazio se dá, um recuo se forma. É preciso que todo um corpo sofisticado de "leitores" retome aqueles conhecimentos e, claro, serão parte também daquela criação toda, para transmiti-los às novas gerações. Sugiro um jogo de imaginação. Pensem em um grande cientista específico, um desses incontestavelmente importante, Darwin, Einstein, Pauling ou um Hawking. Agora, imaginem quantos agentes sociais, quantas instituições, econômicas, políticas, sociais, de conhecimento, de pesquisa estão no movimento para que o conhecimento produzido por esse cientista e seu nome chegue até você.

Recentemente, uma pesquisadora revelou com algum espanto que um texto do mais renomado ficcionista brasileiro é na verdade a tradução de um texto francês. O escritor traiu as expectativas da leitora futura? Não terá traído algo que os autores sabem, seus escritos são tais como "fragmentos de um discurso amoroso". A formação da psiquê é por demais complexa, não se crê mais na unidade e inteireza de uma alma que vem do céu de Deus, toda uma história, mesmo intrauterina, com séries e séries de casualidades formarão

a subjetividade, até mesmo para determinar que essa pessoa se dedicará a essas ou aquelas funções na vida, ser leitor sistemático, escrever, construir em si um autor, por exemplo. Que determina essa personalidade autor? É sempre uma questão. De que instrumento ele fará uso para ser autor outras tantas. Uma fala é muito mais preenchida por elementos de gêneros discursivos, por tópicas, intertextualidades, outras vozes, que por qualquer traço de ineditismo. Será arte?

O texto silencioso inexiste até a ação de leitura que o desperte, não para ser o texto que quem o escreveu determinou que seria, mas um outro que a simples leitura, ou a inquietante interpretação farão dele. Sim, a bula de remédio pode ser lida como um poema, a crítica da razão pura pode ser um romance policial. As imagens e formas criadas nas forjas do capitalismo industrial que chegaram até nós, já podemos ver se perderem por dentro de rizomas que elas buscam percorrer ainda procurando supostas unidades, essas mesmas forjas criaram também condições de seu esgotamento e transformação para novas formas de sensibilidades, percepção, linhas de fuga, desterritorializações, reterritorializações. Lentas ou abruptas, novas problemáticas, trouxeram novas construções de conceitos. As lentes formadas por esses conceitos são as retinas de nossos olhos, através delas, se formos sinceros, veremos que as figuras que foram tão caras às análises e às críticas textuais, não é mais o nosso corpo pensante, nem mesmo o vestem mais como outrora, são fantasias anacrônicas. Foram formas triunfantes em algum tempo, insistem ainda por um poder de inércia institucionalizado.

Flagrar a ação do inconsciente no racional destrói a unidade consciente do autor como aquele que domina para todo o sempre o texto, descolar o eu autoral no texto, do eu personagem histórico de um autor, expõe a fragmentação do que um dia se figurou como um todo coeso e coerente. Um grande autor deslisa, cochila, escreve coisas que não queríamos ler, nem saber que ele escreveu aquilo. Um revisor que erra e muda a história já foi tema de obra ficcional, no entanto, os astrofísicos discutem hoje a possibilidade de universos múltiplos, ou multi-versos, e a possibilidade de interferências entre eles, inclusive no passado. O mundo foi dominado pela oralidade em grande parte da história do estranho bicho que somos, o domínio da escrita era a exceção, mas do século XVIII em diante, mais ainda que da invenção da imprensa móvel no século XV, a palavra escrita tem dominado. A imprensa possibilitou tornar realidade o velho sonho do texto como unidade, o sonho da cópia fiel, como diz Bernard Cerquiglini (1989: 18). Práticas institucionais, jurídicas, policiais, médicas, escolares tornaram possível imaginar o eu como uno, mas sempre houve poros por onde uma inquietude, um comichão, um bulício trazia desconfiança sobre essa unidade. Não é necessária uma esquizofrenia, basta uma histeria, ou novas vivências.

A oralidade está voltando a cena, agora em sons e imagens graváveis, e há influenciadores digitais incapazes de escrever um texto escrito, esse retorno começou há décadas, já vinha com o rádio, com o cinema, com a TV, as mídias digitais aprofundam a intensidade desse retorno. Com essa nova oralidade aprendemos a rever as antigas sociedades de predomínio da oralidade. O texto medieval é variante, o contemporâneo também pode ser. O paradigma da transformação que produziu a crítica textual moderna (daí a importância da "recensio") é o Deus Proteu a tornar-se outro sendo o mesmo. Por baixo das transformações o original está lá. Mas esse paradigma de pensamento, em seus

200, 300 anos, começa a abrir o cenário para um novo paradigma (ele estava lá no corpo da modernidade subjacente nos jornais impressos) o paradigma do múltiplo.

Mais importante que apresentarmos aqui os conceitos de novos propositores de filologia, ecdótica, seus elementares, autor, obra, texto, leitor, e suas estruturas subjacentes formação de subjetividades, sociedade, meios de transmissão etc. Consideramos enfatizar, ainda que *en passant*, o movimento dos eixos de força que agindo por dentro dessas conceituações problemas trazem mudanças de paradigmas. A *new philology* não é resultante de um esforço de reconceituação, ela nem mesmo se propõe ser nova de fato, como a *nouvelle cuisine*, (Cerquiglini, em texto de 2007, se indagava sobre serem suas propostas fundadoras de uma "nova filologia" e ele iniciava dizendo não ser admirador da *nouvelle cuisine*) ela é a erupção de um novo paradigma de pensamento por dentro de uma instituição acadêmica, intelectual, editorial. Ela surge na valorização da diferença sobre "o mesmo", na reversão da relação original e cópias, como reversão dos simulacros. Como potência do pensamento que aspira ao fora do entrecruzar do múltiplo, das incertezas das análises incessantes sobre o sonho da lição fechada. Uma variante pode nos dizer mais sobre a recepção, as expectativas de recepção de uma sociedade que o estabelecimento de um suposto original. Toda e qualquer variante esta prenhe de riquezas a serem estudadas.

Para concluir, gostaria de acrescentar três coisas: a primeira é que neste texto podem ser vistas as vozes de muitos autores, salvo exceção, não as nomeei, poderíamos enfileirar citações Lachamnn, Mass, Copérnico, Galileu, Kepler, Koyré, Newton, Haley, Lyell, Darwin, Comte, Spencer, Einstein, Marx, Carr, Veyne, MacLuhan, Nietzsche, Freud, Lacan, Bakhtin, Foucault, Derrida, Deleuze, Guattari, pois são conhecidas deste público. A outra, é sobre a dificuldade de nomear a *new philology* em língua portuguesa por uma simples tradução, pois houve outras novas filologias, assim gostaria de propor que a chamemos de Filologia da Diferença ou Filologia do Múltiplo. A terceira é que mais do que de simples conceitos, do que tratamos é de transformações de paradigmas, todo um solo de conceitos se transformou como já nos dizia o mestre Sílvio Elia em texto de 1991, ao tratar dos rumos da crítica textual na crítica genética e na *new philology*.

> Humanismo, Romantismo, Naturalismo, Culturalismo, Pluralismo, o mundo gira e, com ele, as constelações paradigmáticas de céu histórico. Já Meillet refletia: 'chaque époque a la grammaire de sa philosophie'. E, também, acrescentemos, a sua Crítica Textual. *Sic transit scientia mundi*. (Elia 1993: 64).

Em pequeno balanço, realizado em 2010, na revista *Genesis*, Cerquiglini ratificaria a projeção de Sílvio Elia, para ele, apesar das significativas diferenças de objeto, a *new philology* e a crítica genética "marcham par a par" (2010: 16).

Referências

Azevedo Filho, Leodegário A. de. 1987. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença; São Paulo: EdUSP.

Bakhtin, Mikhail. 1981. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trans. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Barthes, Roland. 1985. *Fragmentos de um discurso amoroso*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
Bédier, Joseph. 1970 [1913]. *La tradition manuscrite du Lai de l'Ombre: Réflexion sur l'art d'éditer les anciens textes*. Paris: Honoré Champion.
Cassin, Barbara. 2022. *Elogio da tradução: Complicar o universal*. Trans. Daniel Falkemback & Simone Petry. São Paulo: WMF Martins Fontes.
Cerquiglini, Bernard. 1989. *Éloge de la variante: Histoire critique de la philologie*. Paris: Seuil.
Cerquiglini, Bernard. 2007. Une nouvelle philology? Hungria. https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/vers-une-nouvelle/ch01.html (10 Maio, 2019)
Cerquiglini, Bernard. 2010. Vingt ans après. *Genesis* 30. Online 30 Maio, 2012. http://journals.openedition.org/genesis/94 DOI: 10.4000/genesis.94. (2 Maio 2019)
Cunha, Celso. 1985. *Significância e movência na poesia trovadoresca*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
Darwin, Charles. 1998 [1859]. *The origin of species*. Intro. Jeff Wallace. London: Wordsworth.
Deleuze, Gilles. 2002. *Logique du sens*. Paris: Minuit.
Deleuze, Gilles & Félix Guattari. 2001. *Mille plateaux*. Paris: Minuit.
Derrida, Jacques. 1973. *Gramatologia*. Trans. Mirian Schnaiderman & Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva.
Elia, Sílvio. 1993. A crítica textual em seu contexto sócio-histórico. In *Anais do III Encontro de Ecdótica e Crítica Genética*. João Pessoa: UFPB/APML/FECPB/FCJA. 57–64.
Foucault, Michel. 2006 [1969]. O que é um autor? In Michel Foucault, *Estética: Literatura e pintura, música e cinema*. Ed. Manoel de Barros da Motta. 2nd edn., 264–298. Rio de Janeiro: Forense Universitária (Ditos & Escritos III).
Freud, Sigmund. 2011 [1923–1925]. *O eu e o id, "Autobiografia" e outros textos*. Trans. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras.
Gabler, Hans Walter. 2005. Textual criticism. In Michael Groden, Martin Kreiswirth & Imre Szeman (eds.), *The Johns Hopkins guide to literary theory and criticism*. 2nd edn., 901–908. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
Gabler, Hans Walter. 2013. Editing text – editing work. *Ecdotica* 10. 42–50. Bologna: Università di Bologna; Madrid: Centro para la edición de los Clásicos Españoles; Rome: Carocci Editore. http://ecdotica.org (10 Abril, 2018)
Hawking, Stephen & Leonard Mlodinow. 2008. *Uma nova história do tempo*. Trans. Vera de Paula Assis. Rio de Janeiro: Pocket Ouro.
Koyré, Alexander. 2001. *Do mundo fechado ao universo infinito*. 3rd edn. Trans. Donaldson M. Garchagen. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
Maas, Paul. 2017 [1927]. *La critica del testo*. Trans. Giorgio Ziffer. Rome: Edizioni di Storia e Letteratura.
Nichols, Stephen G. 1990. Introduction: Philology in a manuscript culture. *Speculum* 65(1). 1–10. Medieval Academy of America.
Nichols, Stephen G. 2005. Writing the new Middle Ages. *PMLA* 120(2). 422–441. https://www.jstor.org/stable/25486169 (8 Outubro, 2017)
Prigogine, Ilya. 1996. *O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. Trans. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP.
Reggiani, Nicola. 2018. The corpus of the Greek medical papyri and a new concept of digital critical edition. In Nicola Reggiani (ed.), *Digital papyrology II: Case studies on the digital edition of ancient Greek papyri*, 3–61. Berlin & Boston: De Gruyter.
Robinson, Peter. 2013. The concept of the work in the digital age. *Ecdotica* 10. 13–42. Bologna: Università di Bologna; Madrid: Centro para la edición de los Clásicos Españoles; Rome: Carocci Editore. http://ecdotica.org (10 Abril, 2018)
Sargent, Michael G. 2013. Editing Walter Hilton's *Scale of Perfection*: The case for a rhizomorphic historical edition. In Vincent Gillespie & Anne Hudson (eds.), *Probable truth: Editing medieval texts from Britain in the twenty-first century*. Turnhout, Belgium: Brepols.
Shillingsburg, Peter. 2009. How literary works exist: Convenient scholarly editions. *Digital Humanities*

Quarterly 3(3). http://digitalhumanities.org/dhq/vol/3/3/000054/000054.html (16 Agosto, 2020.)
Spaggiari, Barbara & Maurizio Perugi. 2004. *Fundamentos da crítica textual*. Rio de Janeiro: Lucerna.
Vieira, Antônio. 1985. *Sermão da Sexagésima*. Intro. & ed. Gladstone Chaves de Melo. Niterói: EDUFF.
Zumthor, Paul. 1972. *Essai de poétique médiévale*. Paris: Seuil

CAIU NA REDE, É PEIXE? A (ANTI)ÉTICA DOS CONTEÚDOS DIRECIONADOS A CRIANÇAS E ADOLESCENTES NAS REDES SOCIAIS

IS FISH ALL THAT COMES TO THE NET? THE (ANTI)ETHICS OF CONTENTS AIMED AT CHILDREN AND TEENAGERS ON SOCIAL MEDIA

Catarina Barbosa Torres Gomes
Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica (CEFET-MG), Araxá, Brasil
catarinagomes@cefetmg.br
ORCID: 0000-0001-6133-7908

Maria Gabriela Almeida Silva
Centro Federal de Educação Técnica e Tecnológica (CEFET-MG), Araxá, Brasil
mariagabriela587@gmail.com

Resumo
Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa por meio da qual investigou-se a exposição de crianças e adolescentes aos conteúdos produzidos nas redes sociais, que, na atualidade, constituem-se como fenômeno e objeto de estudo examinado recortado à luz da ética utilitarista e do campo da filosofia da Tecnologia. Para tanto, foi realizado um levantamento, seguido de uma seleção e amostragem de conteúdos presentes nas redes sociais (Instagram, Tik-Tok, Youtube). O material selecionado também foi orientadado pelas leituras do Projeto de Lei 2630/20 que institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na internet e o Estatuto da Criança e doAdolescente. A metodologia aplicada ao estudo foi análise documental, e para discussão dos dados, a análise de conteúdo, conforme Bardin. Os resultados, apresentam 114 violações aos direitos da criança e do(a) adolescente, que subdivididas em várias categorias foram subdivididas em subcategorias, analisadas pontualmente e subsidiadas pelo aparato legal e pelo escopo da ética de Stuart Mill.

Palavra-chave: rede social; criança e adolescente; ética; políticas de regulamentação das redes sociais.

Abstract
This paper presents the results of a study that investigated the exposure of children and adolescents to content produced on social media, which currently constitutes a phenomenon and object of study examined considering utilitarian ethics and the field of philosophy of technology. To this end, a survey was conducted, followed by a selection and sampling of content present on social media (Instagram, Tik-Tok, YouTube). The selected material was also guided by readings of Bill 2630/20, which institutes the Brazilian Law of Freedom, Responsibility and Transparency on the Internet and the Statute of Children and Adolescents. The methodology applied to the study was documentary analysis, and for the discussion of the data, content analysis, according to Bardin. The results show 114 violations of the rights of children and adolescents, which were subdivided into several categories, analyzed specifically and supported by the legal apparatus and the scope of Stuart Mill's ethics.

Keywords: social network; children and adolescents; ethics; social network regulatory policies

1. Introdução

Esta pesquisa integra o escopo das discussões realizadas no âmbito da disciplina de Filosofia da Tecnologia integrada ao currículo das graduações, pois, o processo de formação técnica e tecnológica deve contemplar, necessariamente, a dimensão teórico-crítica e ética. Para tanto, tem comopropósito investigar a exposição das crianças e dos(as) adolescentes aos conteúdos produzidos nas redes sociais, que, na atualidade, constitui-se como objeto de estudo em diversas frentes de pesquisa, sobretudo nas Ciências Humanas.

Nesse sentido, o objeto de estudo é recortado à luz da ética, e situa-se no campo da Filosofia,e mais especificamente, no âmbito da ética utilitarista, cujo princípio fundamental incide sobre a compreensão do valor moral como uma ação que depende de suas consequências. Nessa perspectiva, tudo aquilo que se espraia nas redes sociais e que contraria o Estatuto da Criança e do Adolescente precisa ser interrogado. Precisa-se interrogar como as redes sociais afetam a vida das crianças e dos(as) adolescentes? Como enfrentar essa questão contemporânea e controversa sobretudo quando colocada como antítese dos princípios que regem a proteção das crianças e dos(as) adolescentes? Objetivamente, o Projeto de Lei 2630/20 que visa regular e responsabilizar as plataformas peladivulgação dos mais diversos conteúdos nas redes sociais e o ECA, podem constituir-se em uma referência para os brasileiros enfrentarem a questão da exposição desse público a conteúdos que ferem valores consolidados como parâmetros para uma existência pautada por princípios éticos.

Assim sendo, cada trabalho de pesquisa que se aprofundar no estudo dessas questões pode contribuir para que a opinião pública se atente para a relevância dos estudos éticos sobre a divulgação de conteúdos digitais que afetam a vida desse público cada vez mais vulnerável a essa realidade que inclui empresas multimilionárias que se desenvolvem, valendo-se da falta de regulamentação.

Desse modo, o objetivo Geral consiste em estudar os conteúdos produzidos nas redes sociais: Instagram, Tik-tok, YouTube e Facebook, direcionados ao/à adolescente, concebendo como referência a abordagem da ética utilitarista, de Stuart Mill, do projeto de Lei 2630/20 e do Estatutoda Criança edo Adolescente, sendo que, esse último é reconhecido por apresentar dois fundamentos basilares, que são: a) garantir que as crianças e adolescentes brasileiros, até então reconhecidos como meros objetos de intervenção da família e do Estado, passem a ser tratados como sujeitos de direitos; b) o desenvolvimento de uma nova política de atendimento à infância e juventude, informada pelos princípios constitucionais da descentralização político-administrativa (com a consequente municipalização das ações) e da participação da sociedade civil.

2. Referencial Teórico

A expansão das redes sociais inseriu no contexto da internet, milhões de usuários que alimentam essas mídias digitais com os mais diversos conteúdos. No que concerne

ao público infanto-juvenil, é muito comum o uso de imagens e vídeos que os expõem, na maior parte das vezes, produzidos por terceiros ou por eles mesmos. Qual é o problema dessas exposições?

Para entendermos a natureza das violações é preciso consultar os documentos jurídicos que orientam a proteção da criança e o(a) adolescente, bem como os princípios da ética, que nesse estudo, será referenciado pela ética utilitarista de Stuart Mill. Nessa abordagem da Ética, o Princípio da Utilidade ou da Maior Felicidade, consiste no reconhecimento de que a ação moralmente certa é aquela que maximiza a felicidade para o maior número de pessoas, de modo imparcial. E, nesse sentido, a sua felicidade não conta mais do que a dos outros, pois o que realmente conta é saber se uma determinada ação maximiza a felicidade, o que implica conhecer as consequências desta ação.

> Dizer que a felicidade é o fim último de cada pessoa significa que tudo o que as pessoas desejam é um meio para assegurar esse fim. Se desejares que as crianças sujeitas a maus-tratos recebam amor e proteção, Mill diz que queres isto como um meio para assegurar a tua felicidade. Mas a verdade é que o bem-estar dos outros tem uma importância que não depende da importância que dás à tua felicidade. (Mill, 2005: 53)

De acordo com o paradigma utilitarista da moralidade, esse implica em um modelo teleológico, que toma como ponto de partida saber determinar o que é o "bom" a finalidade (télos) da vida humana. Nesse sentido, o que deve "ser maximizado é o bem, sempre relacionado a uma ideia de ética substancial" e que determina que uma teoria moral só pode desenvolver-se a partir de uma concepção específica do bem, ou até, de uma hierarquia de bens. (Silveira, 2011: 10).

Conforme os objetivos deste estudo, a compreensão de que a proteção dada à criança e ao/a adolescente, desde a Constituição Federal, conforme o enunciado do art. 227, "procura deixar claro que a defesa dos direitos fundamentais assegurados à criança e ao adolescente, não é tarefa de apenas um órgão ou entidade, mas deve ocorrer a partir de uma ação conjunta e articulada entre família, sociedade/comunidade e Poder Público". (cf. arts. 86 e 100, par. único, inciso III, do ECA).

A comunhão entre a ética e sua fundamentação da norma moral como aquela que deve garantir a maximização do bem para a humanidade, orienta as interpretações deste estudo, o qual considera, de acordo com a Constituição Federal, em seu artigo 227, o princípio da prioridade absoluta à criança e ao adolescente, o qual deve nortear a atuação de todos, em especial do Poder Público, para defesa dos direitos assegurados a crianças e adolescentes.

No art.5º do ECA no qual se afirma que "nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão", estão explícitas as ações que implicam em reconhecer as formas de abusos contra o público infanto-juvenil. Contudo, quando se trata de ambiente digital, muitas vezes esses abusos não são evidentes. Por exemplo, a exposição da criança e do(a) adolescente nas redes sociais, por meio de fotografias, não se constitui abuso, e é inclusive, muito comum. Contudo,quando analisamos que tais exposições ocorrem a despeito da capacidade desse público entender o alcance dessa exposição, então caracteriza-se um fenômeno ético, uma vez que, a ação ética implica em disposição

racional para sua compreensão.

Entretanto, se, por um lado, existem tais situações antiéticas as quais podem ser classificadas como involuntárias, por outro lado, há aquelas que se desnudam explicitamente como abusivas, como agressões, apelo à erotização infantil, uso deliberado de tecnologias com a IA para modificação de imagens, cyberbullying, doutrinação ideológica, exposição da rotina diárias, entre muitas outras, todas exibidas nas redes sociais. E quem está ganhando com isso? Quem está perdendo e o que se está perdendo com isso? Sabemos que as redes sociais estão vinculadas a grandes empresas que não regulamentam suas redes sociais, o que deu origem à uma das poucas iniciativas no Brasil, o PL 2630/20, ainda não aprovado por questões de conflitos de interesse político, e cujo objetivo é proteger os usuários de várias plataformas digitais, de desinformações e abusos praticados nos diversos meios virtuais. Tais empresas, hoje, são as que mais concentram renda no mundo. Portanto, são elas quem, principalmente lucram por não se orientarem pelos princípios de proteção à esse público tão vulnerável. E quem perde, é toda a sociedade, que a cada dia, se vê diante de uma tecnologia cada vez mais refinada, capaz de atrair crianças e adolescentes de todas as origens, sem considerar sua vulnerabilidade social e racional. Infelizmente, até mesmo a família ou as entidades que deveriam proteger esse público, muitas vezes, são incapazes de enxergar os riscos criados pelos ambientes virtuais. Tudo isso, visto como objeto de estudo da Filosofia da Tecnologia, a qual nos submete ao escrutínio da razão e da ética, deve ser interrogado, problematizado, porque subverte a lógica de nosso desenvolvimento social. Podemos estar criando um mundo adoecido, porque fomos incapazes de enxergar o grau de violênciacausado pela superexposição das crianças e adolescentes nas redes sociais.

3. Metodologia de Pesquisa

É importante frisar que o conceito de documento transcende a concepção de textos escritos e/ou impressos, pois o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, *slides*, fotografias ou pôsteres. De acordo com pesquisador (Figueiredo, 2007: 15). Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazemseu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador.

Nesse sentido, cumpre definir alguns passos para a realização do trabalho proposto: a) Levantamento dos conteúdos digitais direcionados a adolescentes nas redes sociais Instagram, Tik- tok, Youtube, Facebook, definindo uma amostragem para análise. Nessa etapa, os conteúdos serão visualizados com a finalidade de se realizar uma triagem que possa priorizar aqueles que ferem princípios éticos; b) Análise de conteúdos digitais visando identificar e aprofundar as análises dos conteúdos e situações antiética, situando-os de acordo com a teoria ética de John Stuart Mill c) Discussão e análise dos conteúdos digitais, situando-os em relação ao PL 2630/20, prevendo possíveis possibilidade de aplicação da regulamentação prevista nessa referência legal. d) Aplicação de técnicas da metodologia de análise documental, Figueiredo (2007) e de análise de conteúdo,

conforme Bardin (1977) que permitam organizar informações em categorias simbolicamente significativa para o campo da ética. e) Elaborar uma síntese tendo em vista o marco teórico ético e o marco da regulamentação legal, conforme o PL2630/20.

4. Descrição e Análise de Dados

4.1 Dados em vídeos

Ao todo, encontraram-se 114 vídeos que continham alguma forma de abuso contra a criança e o(a) adolescente, por meio das redes sociais, violando os códigos de Ética e de proteção desse público altamente vulnerável, sendo que em alguns casos, trata-se de crimes que ferem todo o aparato legal, principalmente o Estatuto da Criança e do(a) adolescente. Todos os vídeos analisados foram gravados nas quatros redes sociais mais utilizadas no Brasil, que são: o TikTok, o Instagram, o Youtube e o Facebook e constituem, apenas, uma pequena amostra de um universo que se sabe muito maior, mas que, no caso desse estudo que se pretende qualitativo, a quantidade tem menos relevância do que a qualidade do conteúdo em análise.

Dentre os 114 vídeos levantados, observaram-se 17 vídeos com conteúdo de agressão, sendo 5 vídeos contendo agressões verbais e psicológicas, 12 vídeos contendo agressões físicas, conforme a tabela 01.

Tabela 01 - Agressões contra crianças e adolescentes

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
17	Agressões	Físicas	12
		Verbais	5

Fonte: Elaboração própria, 2024

Outra categoria presente nos vídeos levantados em nossa investigação é a "Erotização Infantil", que subdividida acabou por revelar três vídeos contendo vocabulário adulto, outros 15 vídeos em que crianças e adolescentes demonstram postura adulta e outros 10 vídeos de apologia a práticas sexuais e gravidez na adolescência, como se pode observar na tabela 02.

Tabela 02 - Erotização infantil

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
28	ErotizaçãoInfantil	Vocabulário Típico de adultos	3
		Postura adulta	15
		Apologia a práticas sexuaise gravidez na adolescência	10

Fonte: Elaboração própria, 2024

Outra categoria analisada foram os relatos que, de alguma forma, expõem as

crianças nas redes sociais. Tais relatos foram classificados em duas subcategorias, sendo três deles os que relatam sobre como a exposição nas redes afetou suas vidas, e outros três utilizando as redes sociais para denunciar, como se vê na tabela 03.

Tabela 03 - Relatos

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
6	Relatos	Exposição na internet que afetou a vidada criança e do(a) adolescente	3
		Relato realizado pelas vítimas utilizando as redes sociais comoportal de denúncia	3

Fonte: Elaboração própria, 2024

Dentre as modalidades de exposição das vítimas na internet, ressalta-se o uso de Inteligência Artificial como tecnologia de difusão de fotografias alteradas, com a finalidade de dispersar materiais de abuso sexual, que alimentam a *deepweb*. No levantamento realizado para esta pesquisa, encontraram-se cinco vídeos resultantes do uso dessa tecnologia, na internet convencional.

Tabela 04 - Inteligência Artificial e abusos

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
5	Uso de inteligência artificial	Uso de fotos modificadas que expõem crianças e adolescentes	5

Fonte: Elaboração própria, 2024

Outro modo de violação dos direitos da criança e do(a) adolescente, muitas vezes, têm origem no âmbito da própria família, constituindo-se em exposição excessiva, por parte dos pais, da rotina dos filhos e filhas que não percebem ou não entendem sua prática de violação dos direitos da criança e do(a) adolescente, e do quanto essa superexposição pode afetar as vítimas, ao longo da vida. Há casos em que pais famosos expõem os filhos e filhas em comemorações de cunho privado, e que os internautas fazem comentários pejorativos sobre a criança ainda bebê, ou no caso de adolescentes, comentem *bullying* entre outros abusos, podendo causar transtornos psicológicos. Muitas vezes, a rotina da criança é gravada desde seu nascimento, de modo que o direito de escolha por ter a própria vida exposta e observada jamais tenha ocorrido.

Tabela 05- Superexposição

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
25	Exposição excessiva nas redes sociais	Pais gravam excessivamente a rotina dos filhos e ferem sua privacidade.	20
		A própria criança e/ou adolescente grava sua rotina e fere sua própria privacidade.	5

Fonte: Elaboração própria, 2024

Um fenômeno interessante que se manifesta no contexto da internet e que integra a perspectiva dos *youtubers*, é a questão das crianças e adolescentes que são preparadas para serem *coachs* e que, por meio dessa atividade, não apenas exercem trabalho infantil, como também apresentam um viés de forte doutrinação ideológica, que pode ser de cunho político, filosófico e/ou religioso. Durante a realização do levantamento de dados para esta pesquisa, encontraram-se cinco vídeos de crianças exercendo a atividade de *coach*, que instruíam sobre economia, e outros três vídeos que apresentavam crianças ministrando cultos religiosos e exercendo um papel de doutrinação com esse viés.

Tabela 06- Trabalhos de cunho ideológico

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
14	Criança e adolescente *coachs*	Adolescentes instruindo sobre economia	11
		Adolescentes praticando doutrinação religiosa	3

Fonte: Elaboração própria, 2024

Uma das categorias constantes nas análises é a do *cyberbullying*, ou seja, quandoessa prática ocorre diretamente nas redes ou quando as redes sociais são utilizadas para a exposição do fenômeno. Ao todo, foram analisados nove (9) vídeos, sendo três (3) deles contendo diretamente a prática do *bullying* e outros seis (6) contendo um registro do fenômeno por meio da exposição nas redes.

Tabela 07- *Cyberbullying*

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
9	*Cyberbullying*	O *bullying* ocorre na internet	3
		O *bullying* é registrado e exposto nasredes sociais	6

Fonte: Elaboração própria, 2024

Outra perspectiva de análise estabelecida nesta pesquisa consistiu em encontrar nas redes sociais, fotos de filhos de pessoas famosas, em que há uma superexposição dos

filhos, geralmente menores de idade, que não têm autonomia para decidirem se querem ou não esse tipo de exposição nas redes sociais.

Observou-se que algumas crianças, cinco dentre 11, tornaram-se famosas porque os pais criaram perfis por eles e os estimularam a desenvolver vídeos para canais em todas as redes sociais. Ademais, outros seis perfis expõem crianças como alvos de comentários maldosos, que intencionam afetar seus pais.

Tabela 08 - Superexposição pelos pais famosos

Quant.	Categoria	Subcategoria	Quant.
11	Exposição dos filhos(as)por pais famosos	Criança famosa por perfil ou carreira criada pelos pais	5
		Criança se torna alvo decomentários por ter pais famosos	6

Fonte: Elaboração própria, 2024

4.2 Estudo de Casos representativos

Nesta seção, buscamos demonstrar como formas de abusos contra menores em redes sociais. Realizou-se um levantamento, seguido de uma seleção e amostragem de vídeos presentes nas redes sociais (Instagram, TikTok, YouTube, Facebook).

O primeiro caso é o de uma jovem de 14 anos que tem um perfil criado no Tik Tok, conjugado com sua mãe. É a mãe que grava vídeos da filha e recebe os comentários misóginos e sexistas, porém, continua com a exposição, pois, os comentários geram engajamento. Os vídeos presentes no perfil, em grande parte, expõem a garota com o seu corte de cabelo "*low fade*" (corte unissex). Em todos os vídeos a mãe chama a menina pelo nome feminino e a trata com pronomes como ela/dela. Entretanto, os mesmos perfis insistem em tratá-la como ele/dele. A mãe da menor grava vídeos pedindo conscientização, dizendo que ela é só uma criança- Contudo, é a mãe que gerencia o perfil, e, portanto, poderia evitar esse tipo de agressão.

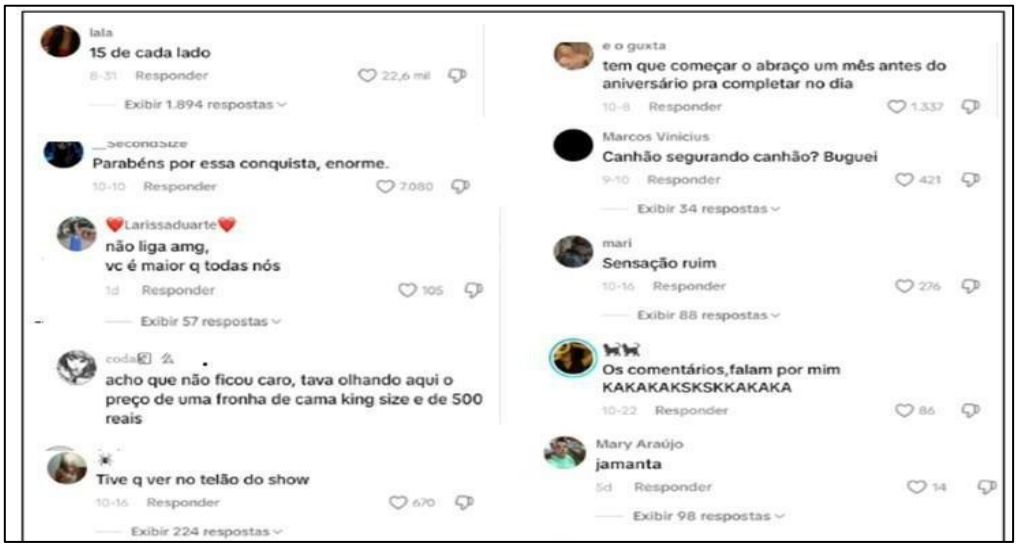
Figura 01- Comentários misóginos no perfil de uma adolescente de 14 anos



Fonte: Elaboração própria, 2024

O próximo caso, acontece em um perfil criado no Tik Tok por uma criança que posta com frequência na plataforma. Em suas publicações, a garota recebe uma quantidade absurda de comentários gordofóbicos e abusivos. A adolescente que acaba de completar 15 anos, comemorou com festa, a qual ela gravou e postou nessa rede. Em suas publicações sobre a festa, houve uma quantidade enorme de pessoas chamando-a de apelidos pejorativos e constrangedores. Um agravante nesse caso é que a pesquisa no TikTok é baseada nos comentários, e como uma grande rede neural que conecta palavras, ela vincula temas e pessoas ao analisar a conversa que acontece nos comentários. Assim, o TikTok é capaz de classificar o contexto de cada publicação e oferecer resultados de pesquisa relacionadas. Por meio dessa ferramenta, a jovem foi vinculada ao apelido jocoso de "a jamanta de 15 anos", e ao pesquisar por este nome, aparecem seus vídeos, em sua festa, formando assim um ciclo de abusos que vai se ampliando. Abaixo, a figura 02 evidencia os abusos mencionados.

Figura 02- Comentários ofensivos contra adolescente de 15 anos



Fonte: Elaboração própria, 2024

Outro caso é divulgado pela reportagem de Gabriela Ramos, realizada para o *site* G1 em novembro de 2024, intitulada "o que os nudes falsos em Itararé ensinam sobre o aumento de casos de *deepfakes* pornográficos em escolas". O caso aconteceu em uma escola estadual, na cidade Itararé do interior de São Paulo, onde, em uma investigação o *site* g1 apurou que 36 adolescentes com idades entre 13 a 17 anos, e outras quatro pessoas maiores de 18 anos (incluindo uma professora) foram vítimas de "falsos nudes". Nesse caso, os criminosos recorreram à inteligência artificial para executarem montagens pornográficas feitas a partir de fotos publicadas pelas vítimas nas redes sociais. Os criminosos eram oito adolescentes.

A reportagem também alude ao estupro facilitado pela tecnologia, que de acordo com a entrevistada, a psiquiatra Maria Teresa Ferreira Côrtes, trata-se de um conjunto de violências sexuais praticadas por meio das mídias digitais, como o *stalking* (perseguição que, nesse caso é uma ocorrência virtual) e o compartilhamento não consentido de material íntimo. Um estudo conduzido por psiquiatras do Hospital da Mulher da Unicamp (Caism), em Campinas, evidenciou que para "parte das adolescentes vítimas de abuso

sexual atendidas as redes sociais deixaram de ser um passatempo e se tornaram facilitadoras da violência. (Ramos, 2024).

A pesquisa das psiquiatras revelou que a violência sexual começou num ambiente digital. Quando o uso de um aplicativo começou e deu início ao contato entre o agressor e a vítima, e esse contato depois acabou resultando em um estupro. Ademais a vivência das médicas no ambulatório indica que cerca de 20% das adolescentes atendidas relatam interferências da tecnologia atualmente. O estupro virtual, apesar de não envolvimento físico direto entre agressor e vítima, é uma forma evidente de violência sexual que provoca danos psicológicos graves e irreparáveis, afirmam as pesquisadoras. Cabe reforçar que para as autoridades legais o contato físico não é indispensável para a caracterização do crime de estupro. Dados lev ONG SaferNet. revelou que o número de denúncias de imagens de abuso e exploração sexual infantil online, em 2023, foi o maior registrado em 18 anos.

Ainda, de acordo com a referida reportagem dados da ONG TIC Kids *online*, registrados no ano de 2023, 9% dos usuários de internet de 11 a 17 anos afirmam ter sido abordados por outras pessoas pedindo fotos sem roupa no ambiente virtual.

Para a vice-presidente da Associação Nacional das Vítimas de Internet (Anvint) e advogada de direito digital, Tanila Savoy, citada na reportagem, pode-se afirmar que os dados levantados pelas pesquisadoras supracitadas em relação às adolescentes refletem um cenário presente no dia a dia e ligado a características geracionais, e considera, ainda que, a vida desses jovens está na internet, eles já nasceram com esse mundo. Dados da Unicef, revelam que a cada dia 175 mil novas crianças são registradas como usuárias de internet ao dia, o que significa que a cada 30 segundos, uma criança adere ao mundo virtual.

5. Conclusão

Expôs-se, neste trabalho, dados ainda parciais de uma pesquisa de iniciação científica que evidenciam relações antiéticas e abusivas contra a criança e o(a) adolescente nas redes sociais, sendo que, parte delas, podem ser classificadas como abusos explícitos, como os casos que envolvem agressão, erotização infantil, *bullying* direto ou relatos de *bullying* nas redes sociais, usos de inteligência artificial (IA) para fins de adulteração de fotos desse público, entre outros, nem tão explícitos, como é o caso das crianças que doutrinam para fins religiosos ou ideológicos ou das crianças cujas vidas são documentadas desde cedo, sem que elas tenham consciência do impacto dessa exposição em suas vidas futuras.

Fato é que estamos diante de um agravamento das situações de abuso contra esse público vulnerável, tendo em vista que a internet aprofundou a natureza problemática desse fenômeno, ampliando de modo incontestável a suscetibilidade dessas vítimas a esse mundo deviolências virtuais, que ora, se adensa pela falta de entendimento e formação dos grupos de roteção, que não conseguem entender a natureza agravante da exposição de seus filhos ou entes queridos menores de idade, ora se adensa pela intencionalidade da prática criminosa.

Precisamos situar o problema de modo ético, mas também político, contando com dispositivos legais como possam viabilizar a proteção da criança e do(a) adolescente nomundo virtual.

Referências

Bardin, Laurence. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Brasil. 1991. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas.

Brasil. Câmara dos Deputados. 2020. *Projeto de Lei n. 2630/20.* Institui a Lei Brasileira de Liberdade, Responsabilidade e Transparência na Internet. Câmara dos Deputados.

Figueiredo, N.M.A. 2007. *Método e metodologia na pesquisa científica.* 2.ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis. Editora.

Mill, J. S. 2005. *Utilitarismo*. Porto: Porto.

Pimentel, A. 2001 O método da análise documental: seu uso numa pesquisa histórica. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 179-195, nov.

Ramos, Gabriela, 2024 . G1 *O que os nudes falsos em Itararé ensinam sobre o aumento de casos de deepfakes pornográficos em escolas*. Rio de Janeiro.

CARACTERÍSTICAS PROSÓDICAS DE NOMES PRÓPRIOS COMPOSTOS EM PORTUGUÊS BRASILEIRO[158]

PROSODIC CHARACTERISTICS OF COMPOUND PROPER NAMES IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Raquel Santana Santos
Departamento de Linguística/FFLCH/Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
raquelss@usp.br
ORCID: 0000-0002-0277-7994

Resumo

Nomes compostos apresentam desafios para o mapeamento de frases fonológicas de Nespor e Vogel (1986) por envolverem palavras fonológicas independentes que não estão necessariamente em uma configuração de reestruturação; e porque os processos fonológicos parecem ocorrer diferentemente nestas sequências vs sintagmas em frases fonológicas (e.g. elipse, apagamento de vogais, retração acentual). Estudos anteriores argumentaram que diferenças na estrutura morfossintática dos compostos em PB não afetam os processos fonológicos que se aplicam nos compostos (e.g. Silva 2010, Guzzo 2018). Interessantemente, a distribuição dos grupos tonais dos nomes próprios analisados por Vigário e Fernandes-Svartman (2010) aproximou-se de sequências de palavras prosódicas em não-compostos. Discutimos o mapeamento prosódico destas palavras a partir de Fabrega (2003) para o Espanhol, que defende que prenomes compostos formam uma unidade coordenada que é *spell-out* antes do resto do sintagma determinante, enquanto sobrenomes compostos envolvem recursividade de sintagmas locativos. Esta diferença no envio das informações para a fonologia gera um diferente mapeamento prosódico: prenomes compostos são mapeados em um único grupo prosódico, enquanto cada parte de um sobrenome composto forma um grupo prosódico separado. O comportamento para o PB é diferente, levando-me a argumentar que, nesta língua, sobrenomes também formam uma unidade coordenativa. Usando a retração acentual como evidência, percebe-se que ela ocorre entre nomes ou entre sobrenomes, mas não entre nomes e sobrenomes.

Palavras-chave: Nomes próprios compostos; prosódia; retração acentual; português brasileiro

Abstract

Compound nouns present challenges to Nespor and Vogel's (1986) phonological phrase mapping rule, as they involve independent phonological words that need not be in a restructuring configuration. Furthermore, several phonological processes occur between compounds, but not between words of a phonological phrase (e.g. ellipsis, deletion of vowels, stress-retraction). Previous studies have argued that differences in the morphosyntactic structure of compounds in Brazilian Portuguese (BP) do not affect the phonological processes that apply to them (Silva 2010, Guzzo 2018). Interestingly, Vigário and Fernandes-Svartman (2010) analyzed tonal groupings in BP compounds and among them were 3 proper names, which unexpectedly patterned like sequences of prosodic words in noncompounds. This paper discusses compound proper names and surnames in BP, building on Fabregas's (2023) work, according to which compound first names in Spanish form a coordinating unit that is spelled out before the rest of the Determiner Phrase, whereas compound surnames involve recursion of Locative Phrases. Hence, compounds names in Spanish are parsed into a single prosodic group, whereas each part of a compound

[158] Este artigo traz resultados de pesquisas desenvolvidas com auxílio FAPESP 2023/02191-0.

surname forms a distinct prosodic group. I argue that in BP, surnames also form a coordinative unit. Thus, stress-shift occurs between names, or between surnames, but not between names and surnames.

Keywords: Compound Proper names; prosody; stress-shift; Brazilian Portuguese

1. Introdução

A descoberta de que há fenômenos fonológicos que levam em conta informações de outros componentes gramaticais não é recente, mas o tratamento desses fenômenos ganhou alento quando do advento de Teorias Prosódicas, e de uma nova intepretação do que seria uma palavra, dentro dos estudos em Morfologia Distribuída. Um dos principais contributos da teoria prosódica é explicar a falta de isomorfia entre os constituintes de diferentes componentes – e.g. em *guarda-chuvinha* temos 1 palavra para a morfologia e sintaxe, mas 3 para a fonologia.

Modelos prosódicos defendem uma interação indireta, via regras de mapeamento entre a fonologia e demais componentes gramaticais, que criam domínios organizados hierarquicamente. Por consequência destas regras, estes domínios não são necessariamente isomórficos aos componentes com que a fonologia interage. Entretanto, ainda há muito a ser discutido sobre estes domínios criados, como a questão dos nomes/substantivos compostos. Por um lado, as regras de mapeamento levam em conta a noção de um núcleo e um complemento. Por exemplo, em *carro azul*, *carro* é o núcleo e *azul* modifica este núcleo; em *sozinho*, *so* é o núcleo e *zinho* um morfema modificador. Entretanto, em *João Carlos* não há como dizer quem é núcleo e quem é modificador - as propostas de mapeamento não dão conta destas sequências.

Também deve-se discutir os processos fonológicos que ocorrem nestas sequências: aproximamse de sintagmas sintáticos (e.g. substantivo + adjetivo), ou de uma palavra morfológica só (e.g. *sozinho*)? O português tem substanciais trabalhos sobre níveis prosódicos que contemplam os compostos (Schwindt 2000; Vigário 2003, 2010; Vigário, Fernandes-Svartman 2010; Toneli 2014; Guzzo 2018), mas normalmente eles classificam seus objetos por seus tipos de formação de palavra (morfológicos, morfossintáticos e sintáticos). Além disso, é difícil a comparação com sequências porque raramente os compostos apresentam os contextos segmentais necessários para uma comparação.

Este artigo discute um tipo especial de composto, os nomes próprios compostos em português brasileiro (doravante PB), utilizando a retração acentual como diagnóstico. Este tipo de composto é interessante porque ele não tem, à primeira vista, uma relação de núcleo-complemento, o que os torna diferentes de sequências de palavras que formam um sintagma, onde uma relação núcleocomplemento é sempre encontrada.

2. Os Domínios Prosódicos – palavras e sintagmas

As principais discussões sobre o mapeamento prosódico concentram-se, nos últimos anos, na questão dos clíticos (palavras fonologicamente fracas, como ***A*** *escola,*

*chamou-**me***) e em palavras compostas – especificamente, em substantivos comuns compostos, do tipo *guarda-chuva, azul-claro, sofá-cama.* Para tratar destas palavras, é necessário ter em mente como se mapeia prosodicamente a palavra prosódica.

A hierarquia prosódica é uma proposta de que componentes gramaticais (sintaxe, semântica, pragmática, morfologia) interagem com a fonologia via regras de mapeamento, criando unidades prosódicas a partir de unidades de outros componentes. Neste mapeamento, não há necessariamente isomorfia (isto é, as unidades geradas na fonologia não têm exatamente a mesma extensão da unidade no componente com que faz interface) e as regras de mapeamento são diferentes para cada nível prosódico (para cada interface com outro componente gramatical). Nespor e Vogel (1986/2007) propõem 7 níveis prosódicos (sílaba, pé, palavra prosódica, grupo clítico, frase fonológica, frase entoacional, sentença), hierárquicos, n-ários, e com princípios de boa-formação para sua organização. Interessa-nos aqui um princípio: não há recursividade (e.g., um pé forma palavras, não forma pés).

Segundo Nespor e Vogel (1986/2007), o domínio da palavra prosódica pode ter a mesma extensão ou ser menor do que um item lexical preenchedor de um nó sintático terminal (cf. Elordieta 2014). Em PB, ilustramos os dois casos com as palavras morfológicas *café*, *cafeteira* e *cafezinho* (cf. (1abc)). *Café* é formada apenas por uma raiz e considerada como uma única palavra fonológica. Em *cafeteira*, temos uma raiz seguida de dois sufixos (um que marca uma função do objeto e outro que marca, entre outras coisas, o gênero da palavra). Em *cafezinho*, também temos a mesma raiz seguida de dois sufixos, com a diferença que o primeiro deles marca o diminutivo. Entretanto, esses sufixos têm efeitos diferentes na fonologia. O [ɛ] de *café* é alçado para [e] em *cafeteira*. Esta neutralização segue a distribuição de vogais do dialeto paulista, em que [ɛ] só aparece nas sílabas que recebem o acento de palavra (acento primário). Explica-se que o [ɛ] se torna [e] porque o acento de palavra recai agora na sílaba [tei]. Toda a palavra *cafeteira* é uma palavra fonológica, que passa por um novo ciclo de acentuação. Entretanto, em *cafezinho*, observamos que a vogal [ɛ] não sofre alçamento, mantendose média-baixa mesmo com o acento em {-zinho}. O não alçamento das vogais média-baixas quando sufixadas por {-(z)inho} é uma das evidências para assumir que este sufixo funcionam como palavra fonológica do português (cf. *s**o**lzinho, colh**e**rinha*), pois (i) porta um acento, e (ii) não altera o acento da palavra base.

		Palavras morfológicas	Palavras fonológicas
(1)	a. Café	[café]w	[ka´fɛ]
	b. Cafeteira	[cafeteira]w	[ka.fe.´tej.ɾɐ]
	c. Cafezinho	[cafezinho]w	[ka.´fɛ][´zi.ɲʊ]

Em (2) temos a definição do domínio da Palavra Prosódica por Nespor e Vogel (2007/1986). Casos como (1c) seriam capturados pela interação entre BIc e II (caso se assuma que o morfema {inho} (como {-mente}) recebe uma marcação de que deve ser interpretado como uma palavra fonológica independente):[159]

[159] Os resultados de Zani (2009) indicam que tanto os diminutivos como os demais morfemas de grau ({-zão, -ão, -zona, ona}) são palavras fonológicas independentes em PB, já que com todos estes morfemas,

(2) ω domain

A. The domain of ω is Q.

or

B. I. The domain of ω consists of

a. a stem;

b. any element identified by specific phonological and/or morphological criteria;

c. any element marked with the diacritic [+W].

II. Any unattached elements within Q form part of the adjacent ω closest to the stem; if no such ω exists, they form a ω on their own. (2007/1986:141)

A questão sobre os limites da palavra fonológica torna-se mais controversa quando se trata de palavras compostas: pelo critério sintático, seriam uma única palavra; mas apresentam características fonológicas de palavras independentes (e.g. um acento primário para cada elemento do composto.

Pelos critérios descritos, este seria um caso de duas palavras fonológicas - cf. (3).

(3) guarda-chuva palavras fonológicas: ['gwaɾ.dɐ] ['ʃu.vɐ]

Embora as autoras apontem que "in a language in which w includes both members of a compound, there will be no affixes or sequences of affixes that form independent ws." (2007/1986:142), seus exemplos ilustram casos em que processos fonológicos ocorrem entre prefixos e raízes, mas não entre palavras de um composto.

Há que se perguntar quando estas palavras se unem em um único domínio. A proposta de Nespor e Vogel é que acima do nível da palavra prosódica tem-se o Grupo Clítico, em que palavras fracas fonologicamente (determinantes, conjunções e preposições monossílabos) se juntam a um hospedeiro. Não é esse o caso dos compostos, pois são formados por palavras acentuadas. Se é assim, somente depois do nível do Grupo Clítico é que as palavras de um composto se uniriam. O nível seguinte é a Frase Fonológica, regido pelo mapeamento de estruturas sintáticas, e cuja reestruturação sempre leva em conta relações de núcleo-complemento – cf. (4). Entretanto, palavras compostas nem sempre apresentam relação de núcleo-complemento. Além disso, as autoras não comparam sequências de palavras compostas com sequências de sintagmas.

(4) Phonological Phrase Formation

I. ϕ domain

The domain of ϕ consists of a C which contains a lexical head (X) and all Cs on its nonrecursive side up to the C that contains another head outside of the maximal projection of X.

II. ϕ construction

Join into an n-ary branching ϕ all Cs included in a string delimited by the definition of the domain of ϕ.

III. ϕ relative prominence

In languages whose syntactic trees are right branching, the rightmost node of ϕ is labeled s; in languages whose syntactic trees are left branching, the leftmost node of ϕ is labeled s. All sister nodes of s are labeled w. (2007/1986: 168)

ϕ restructuring (optional)

A nonbranching ϕ which is the first complement of X on its recursive side is joined into the ϕ that contains X. (2007/1986: 168)

vogais médio-baixas na raiz permanecem médio-baixas (cf. *cafézão, mulherão, colherzona, colherona*). Neste caso, o PB estaria sob BIb – morfemas de grau são interpretados como palavras independentes.

Olhando para o português, temos, no momento, 3 propostas prosódicas para os compostos, que reinterpretam ou modificam a hierarquia prosódica de Nespor e Vogel – cf. (5):

(5)	Vigário (2003)	Vigário (2007, 2010)	Vogel (2009)
	recursividade	Grupo palavra fonológica (PWG)	Grupo composicional (CG)
	a. [[cachorro]ω [quente]ω]ω	b. [[cachorro]ω [quente]ω]PWG	c. [[cachorro]ω [quente]ω]CG

Vigário (2003) sugere que a distinção entre palavras compostas e sintagmas pode ser capturada pela noção de recursividade (não assumida por Nespor e Vogel 2007/1986) – cf. (5a). A recursividade também é adotada por Schwindt (2008) para a discussão de prefixos composicionais, como *prémenstrual.* Vigário (2010), por outro lado, argumenta que os processos que ocorrem no português entre palavras que formam palavras compostas trazem evidências para um outro domínio prosódico, o Prosodic Word Group (PWG) – (cf. 5b) - e que este domínio não é simplesmente a recursão de duas palavras fonológicas (sobre a recursividade nos domínios prosódicos, cf. Elordieta 2015). O apagamento de vogal alta anterior em sequências V-V entre palavras, no português europeu (doravante PE) seria um dos processos que ocorrem no PWG. Esta vogal é apagada quando está na fronteira de palavra fonológica (6b, 7b), mas não se estiver na primeira palavra de um composto (neste caso, emerge como [j] – (6a, 7a). Este comportamento indica haver uma diferença de fronteira depois da primeira palavra, a depender se ela é parte de um composto ou não (exemplos de Vigário 2010):

(6) a. A penalidade ocorreu fora da grand**e**-área do adversário [j]/*-
[[[grande]**ω** **[**área]ω]PWG]ϕ = área do penalty

b. Esse campo tem uma grand**e** área de jogo. ??[j]/-
[[[grande]**ω]PWG [[**área]ω]PWG]ϕ = área grande

(7) a. onz**e**-avos finais [[[onze]**ω** **[**avos]ω]PWG [[finais]ω]PWG]ϕ [j]/*-

b. onz**e** ovos estragados [[[onze]**ω]PWG [[**ovos]ω]PWG [[estragados]ω]PWG]ϕ ??[j]/-

Este processo também ilustra que não se trata de recursividade de um domínio pois, se fosse esse o caso, seria possível também o apagamento na primeira palavra do composto: [[grand]ω [area]ω]ω e [[onz]ω [avos]ω]ω.

Toneli (2014) usa a redução e a elisão vocálica para mostrar a existência de processos fonológicos no PB que levam em conta a PWG. Em PB, as vogais átonas em final de palavra são reduzidas (cf. 8a). Essas palavras, quando no diminutivo, podem ter a vogal reduzida (cf. 8b), o que não ocorreria se não houvesse uma fronteira de palavra (cf. 8c):

(8) a. quibe [ki.b**e**] ~ [ki.b**ɪ**] b. quibezinho [ki.b**ɪ**.ˈzĩ.ɲʊ] c. quiberia [ki.b**e**. ɾi.ɐ] * [ki.bɪ.ɾi.ɐ]

A elisão vocálica aponta que fronteiras entre radicais são fonologicamente interpretadas como fronteiras de palavras fonológicas (Schwindt 2000, Toneli 2014). No PB, a elisão ocorre em um contexto V.V, apenas entre palavras, desde que as duas vogais

estejam em sílabas átonas (compare *maometano* [ma.o.me.ta. nʊ], [maw.me.ta.nʊ], *[mometanʊ] vs. *casa horrível* [ka.za.o.xi.vew], [ka.zaw.xi.vew], [ka.zo.xi.vew]). Observe que no caso de radicais, o processo também ocorre, indicando uma fronteira de palavra fonológica: *para-olimpíadas* [pa.ɾo.lĩ.pi.a.dɐs] [160], *ultra-ocupado* [uw.tɾo.ku.pa.dʊ].

A impossibilidade de redução de /e/ e a neutralização da média-baixa também são pistas de que em (9a), o radical é mapeado como uma palavra fonológica independente, enquanto (9b) é mapeada como uma única palavra:

(9) a. teleconferência	[tɛ.lɪ.kõ.fe.ɾẽ.si.ɐ]	[[tele] ω [conferência]ω]PWG	
b. telefonema	[te.le.fo.ˈne.mɐ]	* [te.lɪ.fo.ˈne.mɐ]	[[telefonema]ω]PWG

Vigário (2003) traz o apagamento de estruturas coordenadas no PE para ilustrar o comportamento similar de sequências com sufixos (10a), radicais (10b) e entre compostos morfossintáticos (formados por V+N – cf. 10c) – interessantemente esse processo não ocorre com compostos sintáticos (cf. 10d) (exemplos de Vigário):

(10) a. eles trabalham rápida(mente) e eficaz(mente).	>>	rápida e eficazmente.
b. macroeconomia e microeconomia	>>	macro e microeconomia
c. ele fabrica porta-lápis ou afia-lápis?	>>	porta ou afia-lápis?
d. ?* preferes azul-petróleo ou azul-bebê?	>>	azul-petróleo ou bebê?

A discussão de evidências de que palavras compostas por processos morfossintáticos (*vicereitor*) ou sintáticos (*guarda-chuva*) passa pela atribuição de pitch-accents, mas os resultados não são tão claros (Elordieta, Egurtzegi, in prep). O PB tem muito mais atribuição de pitch-accents que o PE, e segundo Vigário e Fernandes-Svartman (2010), as fronteiras de constituintes mais baixos que I são marcadas tonalmente em PB. Testando compostos e acrônimos, as autoras mostram que há uma associação quase obrigatória entre acentos tonais e o segundo w de PWG, por elas identificado como cabeça do PWG e esta associação ocorre independentemente de quantidade de sílabas, posição na frase fonológica ou na sentença. Interessantemente, os resultados de nomes próprios se aproximam mais do comportamento de sequências de w em não-compostos (um comportamento similar ao do PE). A diferença entre nomes próprios compostos e outros compostos está no fato de não haver uma relação núcleo-complemento. Entretanto, esta não pode ser a razão para o diferente resultado pois (i) a proeminência do PWG independe da posição do núcleo morfológico; (ii) no experimento, os acrônimos tiveram comportamento diferente dos nomes próprios, embora também não tenham relação de núcleo-complemento.

Toneli (2014) mostra que, nas declarativas neutras, os pitch-accents em PB aparecem tanto nas fronteiras de PWG quanto de Φ, de modo que não é claro em que fronteiras eles são atribuídos (cf. (11-12)). Para deixar o quadro ainda menos claro, a

[160] É possível também encontrar a forma *paralimpíadas*, que se tornou mais frequente a partir de 2016 nas propagandas governamentais sobre os jogos no Brasil. Entretanto, essa forma sempre foi preterida, causando estranhamento. Percebese uma clara tradução do termo em inglês, em desacordo com as propriedades da elisão do PB.

autora também encontrou casos de pitch-accents atribuídos à primeira sílaba de PWG compostos (tanto de compostos por palavras quanto por sufixos composicionais) e argumenta que os resultados apontam uma significância de w na distribuição tonal.

(11) Os brasil**ei**ros receb**e**ram luso- moçambica**nos** na reuni**ão.**
L*+H (H) L* L*+H (H) !H+L* H+L*

(12) os enge**nhei**ros projeta**ram** arquiteto**ni**ca**men**te o condo**mí**nio.
L*+H L* L+H H+L* L*+H H+L*L%

Comparando a atribuição de pitch-accents no PB e no PE, a autora defende que nas duas variedades há uma associação de acento enfático às sílabas iniciais ou à sílaba tônica de ω, e que, para o PB, há uma associação de acento inicial de PW na primeira ou segunda palavras de PWG. Entretanto, esta associação está condicionada a w ter no mínimo três sílabas pretônicas e estar a uma distância mínima de três sílabas pretônicas da sílaba que recebe o acento primário.

Em suma, a proposta de Vigário (2010) é que o PWG substitua o Grupo Clítico. O PWG inclui os casos de alguns sufixos composicionais, os proclíticos do PE (para o PB seriam os proclíticos e os enclíticos) e as palavras compostas. Para esta proposta, uma palavra é um item final (nó terminal da árvore sintática), o que leva a uma previsão de que não deveria haver diferença entre os diversos tipos compostos (compostos morfológicos, morfossintáticos e sintáticos – cf. seção 3).

Assim como para os sintagmas mapeados na Frase Fonológica (Φ), o PWG também é afetado pelo tamanho do constituinte – cf. Vigário (2010); Vigário, Fernandes (2010); Toneli (2014). Os resultados de divisão de PWG em w levam Vigário (2010) e Vigário e Fernandes (2010) a defender uma tendência rítmica com preferência por PWGs binários, e uma evitação de PWGs degenerados.

Vogel (2009) reinterpreta o Grupo Clítico como Grupo Composicional. A principal diferença entre esta proposta e a de Vigário (2010) não diz respeito aos compostos, mas ao tratamento dos afixos: Vogel defende que a unidade deste domínio não pode ser um item lexical porque processos fonológicos que ocorrem entre palavras de compostos ocorrem também com alguns afixos e clíticos. A autora também defende que o Grupo Composicional é o local de idiossincrasias linguísticas e exemplifica com a regra de acento de composto do inglês, que não é obedecida por nomes, como se percebe na posição diferente do acento em ***Fifth*** *Street* vs. *Fifth* ***A****venue* (em negrito, a sílaba que recebe o acento no composto).

Seguindo Vogel, Guzzo (2018) faz um detalhado levantamento mostrando que diferenças morfossintáticas não afetam o comportamento fonológico de compostos. Abaixo, trazemos alguns exemplos da autora, comparando-os com o que ocorre em outros domínios. Os exemplos em (13a), da autora, ilustram processos fonológicos que ocorrem nas palavras de um composto. Ilustramos, em (13b), os casos em que estes processos ocorrem em palavras que formam uma frase fonológica, e em (13c) os casos em que o processo ocorre dentro de palavras:

(13) alçamento:	a. pront[u]-socorr[u]	b. menin[u] bonit[u]
elisão:	a. águ[o]xigenada	b. menin[o]rrorosa

retração acentual: a. Amor-PRÓprio b. COmeu BOlo
degeminação: a. bat[i]staca b. cas[a]marela c. álc[o]l

impedimento de avanço de acento: a. *açuCAR-masCAvo c.hiPEraTIvo impedimento de elipse em estruturas coordenadas: a. sempre-viva e água-viva
b. *sempre e água-viva c. rápida e totalmente

Como se observa, os resultados não são claros: ora os processos fonológicos são encontrados em compostos e internamente em palavras, mas não em sintagmas; ora ocorrendo entre palavras de um composto e em palavras de um sintagma, mas não dentro de uma palavra. Além disso, muitas vezes as pesquisas reconhecem que há estruturas em compostos, mas acabam por olhar para tipologias de classe de palavras dos elementos constituintes (N+ N, N+A, V+N, A+A) – cf. seção 3.

Em suma, muito se discute sobre a questão de compostos que são formados por relações morfológicas ou sintáticas. Entretanto, exceto por Vigário e Fernandes-Svartman (2010), que testou 3 palavras, nada é dito na literatura sobre compostos do tipo Nomes Próprios. Por um lado, falta aos nomes próprios um aspecto importante desta discussão: uma relação morfossintática de núcleopredicado (mesmo que resultados anteriores defendam que o tipo de composto (morfológico, sintático ou morfossintático) não afete os resultados). Além disso, o estudo dos nomes próprios permite maior liberdade na criação de compostos morfossintáticos coordenados, tanto na distribuição de acentos (14a), na distribuição segmental (permitindo criar contextos para degeminação, elisão, e demais processos fonológicos - (14b)), e inclusive analisar casos de elipse - cf. (14c):

(14) a. **JOR**ge **CAR**los. vs. Jo**SÉ CAR**los
b. Caíque Henrique caíqu[en]rique
Juliana Ester julian[es]ter
c. Eu conheci as irmãs Juliana e Valéria Santos >> Juliana Santos e Valéria Santos

2. A retração acentual em compostos e sintagmas – julgamento de gramaticalidade

Para a discussão, é fundamental encontrar processos fonológicos que tenham (i) domínios de aplicação específicos, ou (ii) quantidades diferentes de aplicação a depender do domínio prosódico (Nespor, Vogel 2007/1986; Polo, Elordieta, 2016). Por exemplo, em PB os processos de elisão são obrigatórios dentro da frase fonológica, mas opcionais nos níveis superiores (Tenani, 2002, cf. exemplos a partir de Guzzo 2018). Os trabalhos apresentados acima, sobre o PB, utilizam fundamentalmente de alterações de pitch-accents para identificar PWGs. Entretanto, os resultados não são claros pois há muita variabilidade entre falantes.

Na literatura sobre o PB, a retração acentual é sempre descrita como ocorrendo dentro da frase fonológica (Abousalh 1997; Santos 2003; Nunes, Santos 2009). Este processo ocorre quando temos uma palavra com acento final seguida por uma palavra iniciada por acento. Neste caso, o acento da primeira palavra recua para a sílaba imediatamente anterior (fontes maiúsculas indicam a sílaba portadora de acento, negrito o contexto de encontro acentual) – cf. (15, 16a). Além disso, os acentos devem estar

dentro de uma mesma frase fonológica (Φ), o que seria a razão da impossibilidade de retração em (16bc):

(15) ca**FÉ QUEN**te >> **CA**fé **QUEN**te

(16) a. A mulher co**MEU BO**lo. >> a mulher **CO**meu **BO**lo. [a mulher]ϕ [comeu bolo]ϕ

b. A mu**LHER CO**me bolo. >> * a **MU**lher **CO**me bolo. [a mulher]ϕ [come bolo]ϕ

c. A mulher tomou ca**FÉ ON**tem. >> * a mulher tomou **CA**fé **ON**tem.
[a mulher]ϕ [tomou café]ϕ [ontem]ϕ

Interessantemente, ao discutir a retração acentual, Abousalh (1997) traz como um dos exemplos *Jesus Cristo*, um composto, em dados naturalísticos.[161] De fato, quando temos um nome próprio composto, julgamentos de gramaticalidade sugerem ser possível a retração acentual – cf. (17):

(17) o jo**SÉ VÍ**tor co**MEU BO**lo. >> o **JO**sé **VÍ**tor **CO**meu **BO**lo. [o José Vítor]ϕ [comeu bolo]ϕ

Entretanto, observe que a retração acentual nem sempre é aceita e os julgamentos variam a depender do tipo de nome próprio composto. A aceitação de retração em prenomes compostos, como em (17) ou (18a), ocorre sem estranhamento para aqueles que aceitam retração acentual nos PB. O mesmo ocorre com sobrenomes compostos (18b). Entretanto, a retração entre prenome e sobrenome é tida como estranha (18c):

(18) a. jo**ÃO MAR**cos	>>	**JO**ão **MAR**cos
da**VI LU**cas	>>	**DA**vi **LU**cas
b. jorge bran**DÃO NU**nes	>>	jorge **BRAN**dão **NU**nes
marcos a**SSIS JÚ**nior	>>	marcos **A**ssis **JÚ**nior
c. jo**ÃO SOU**za	>>	?? **JO**ão **SOU**za
da**VI SIL**va	>>	?? **DA**vi **SIL**va

A proposta de Sândalo e Truckenbrodt (2002) sobre um princípio de uniformidade, que privilegiaria o processo de retração em sentenças com frases fonológicas de igual tamanho, não parece explicar o que ocorre, dado os resultados diferentes entre (18a) e (18c), ambos formados por apenas 2 palavras. Vejamos, entretanto, diferentes combinações. Em (19) temos a combinação de 1 prenome mais sobrenomes complexos e os julgamentos são de aceitação da retração entre os sobrenomes. Observe em (19b) que a retração, quando há 3 palavras, pode ocorrer independentemente de a posição do encontro acentual ser entre as 2 primeiras ou 2 últimas palavras. Em (20) temos os casos de 2 prenomes mais 1 ou 2 sobrenomes e a retração é igualmente aceita,

[161] Gravina e Fernandes-Svartman (2013), discutindo a desambiguização de estruturas ambíguas, argumentam que a distribuição de pitch-accents também é sensível à frase fonológica em português brasileiro, testando pares como em (i), em que em (ia) temos um pitch-accent para *Jornal Hoje*, enquanto em (ib) temos 2 pitch-accents para a mesma sequência. Observe, entretanto, que *Jornal Hoje* está dentro de uma frase fonológica por ser um nome composto.

(i) a. Eu assisti (o Jornal Hoje). (o nome do jornal é Jornal Hoje)
b. Eu assisti (o Jornal)(Hoje). (Hoje é o momento em que assisti ao jornal)

independentemente de termos composições de quantidades diferentes de palavras. Em (21) trazemos contextos de encontro entre prenomes e sobrenomes, em casos em que há um equilíbrio na quantidade de palavras (21a), e quando não há (21bc). Em nenhum caso a retração foi aceita.

(19) a. {jorge} {bran**DÃO NU**nes} >> jorge **BRAN**dão **NU**nes
{marcos}{a**SSIS JÚ**nior} >> marcos **A**ssis **JÚ**nior
b. {cláudia}{MOta bran**DÃO NU**nes} >> cláudia mota **BRAN**dão **NU**nes
{carlos}{mo**RAIS NU**nes da SILva} >> carlos **MO**rais **NU**nes da SILva

(20) a. {jo**SÉ CAR**los}{SILva} >> **JO**sé **CAR**los SILva
b. {jo**ÃO MAR**cos} {SANtos SILva} >> **JO**ão **MAR**cos SANtos SILva

(21) a. {CARlos mi**GUEL**} {**SIL**va SANtos} >> ?? CARlos **MI**guel **SIL**va SANtos
b. {maRIa ra**QUEL**}{SANtos} >> ?? maRIa **RA**quel **SAN**tos
c. {ra**QUEL**}{**SAN**tos NUnes} >> ?? RAquel SANtos NUnes

Outro fator a ser considerado é a distribuição das demais proeminências nos nomes. Assim, se o resultado da retração acentual criar um novo contexto de encontro, a retração seria desfavorecida; enquanto que, se a retração criar uma sequência mais eurrítmica, seria permitida. Este último caso seria a explicação para a aceitação da retração em (19ab) e (20ab), por exemplo. Entretanto, observe que em (21ab) a retração tornaria a sequência mais eurrítmica, e nem por isso a retração é aceita. (22) traz casos em que a retração cria outros encontros acentuais, e mesmo assim ela é aceita:

(22) {joSÉ} {bran**DÃO NU**nes} >> {jo**SÉ**} {**BRAN**dão **NU**nes} {joÃO} {si**MÃO FREI**tas} >> {jo**ÃO**} {**SI**mão **FREI**tas}

3. Uma explicação morfológica para o fenômeno

Como mencionado, embora alguns trabalhos chamem a atenção para a estrutura morfológica dos compostos, essa discussão é baseada na descrição do tipo de morfema ou de palavras envolvidas. Os trabalhos sobre a estrutura morfossintática dos compostos costumam classificá-los em 3 tipos (Villalva 1994, 2008, 2020):

a) morfológicos: formados por radicais, podendo haver vogal de ligação. Ex: *biblioteca, vasodilatador*;
b) morfossintáticos: conhecidos como compostos coordenados. Cada constituinte do composto tem uma forma morfológica definitiva, sujeita a flexão de número. Neste tipo de compostos, as palavras se concatenam em ordem que não ocorre na sentença e não há elementos de ligação gramatical. Enfim, esses compostos não são bem formados de acordo com a sintaxe do português. Ex: *lusobrasileiro, sócio-econômico*;
c) sintáticos: formados por palavras que obedecem às regras sintáticas do português. Há 3 subtipos: (i) com núcleo (*bomba-relógio*); (ii) sem núcleo (coordenados) (*saia-casaco*); (iii) por reanálise, em que se encontra um tipo de estrutura de argumentos (*porta-voz, guarda-jóias*).

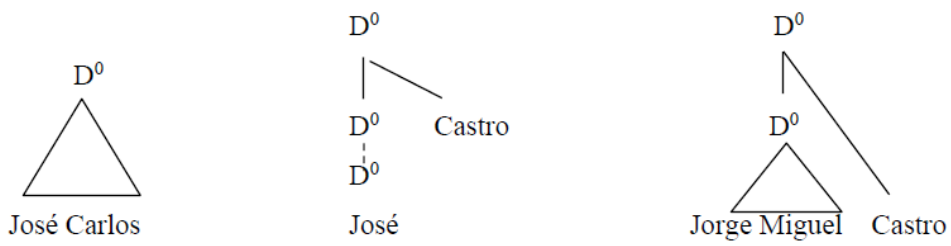
Entretanto, observando a ocorrência de processos fonológicos, o que se encontra é que há processos em que ocorrem nos 3 tipos; processos que apenas nos morfológicos; e processos que ocorrem nos morfossintáticos e sintáticos. Por exemplo, todos os tipos de compostos apresentam a mesma quantidade de domínios de acentuação quanto sejam as unidades que as integram – apesar de terem apenas um acento de palavra - cf. (23abc):

(23) a. morfológico: *luso-britânico* [lùzɔbritániku]
b. morfossintático: sócio-políticdco [sòsjopolítiku]
c. sintático: saia-casado [sàjakazáku]

Muito embora as pesquisas sobre compostos reconheçam haver estruturas internas diferentes, e algumas controlem o tipo de composto em análise (e.g. Vigário e Fernandes-Svartman 2010), muitas análises acabam por olhar para tipologias de classes de palavras de seus elementos constituintes: N+N, N+A, V+A, A+A (e.g. Vigário 2003, Guzzo 2018). Mesmo no caso de Vigário e FernandesSvartman (2010), os resultados foram de que o tipo de estrutura (morfológica, morfossintática ou sintática) não afetou o processo. Em suma, o tipo de informação morfológica analisado não está trazendo informações para o entendimento desse tipo de palavra.

O advento da morfologia distribuída trouxe a questão do tipo de estrutura interna à palavra. Vejamos como é esta estrutura no caso de nomes próprios. Enquanto para Strazny (1998), a diferença estes nomes e nomes comuns é puramente pragmática, Longobardi (1994: 637) argumenta que os nomes próprios são gerados em D, não em N. Assumindo Longobardi, no caso de nomes próprios compostos, temos aqueles que são formados por dois pronomes (como *José Carlos*), e aqueles formados por nome mais sobrenome (como *José Castro*). Enquanto *José Carlos* recebe uma estrutura por coordenação, há a possibilidade de *Castro* (e outros sobrenomes) serem analisados não como um item no nó mais baixo, mas como um item adjungido ao *José* – cf. (24ab). *Jorge Miguel Castro* mostra como seria o caso de um nome próprio composto por dois nomes mais sobrenome:

(24) a. b. c.



Dentro do quadro teórico da Morfologia Distribuída, Fabregas (2023) propõe uma diferença no mapeamento entre compostos por prenomes e por prenome e sobrenome, para o espanhol. Para tanto, o autor primeiro elenca características dos nomes próprios vs nomes comuns. Defendendo que estruturalmente há uma Area de Classificadores (área onde estão mapeadas as propriedades que distinguem as classes de palavras (nomes, verbos, adjetivos), também conhecida como área lexical), falta aos nomes próprios essa

área. Exemplo disso é que, enquanto nomes comuns são contáveis (25a), permitem modificadores (26a), permitem uma leitura coletiva (27a), os nomes próprios são incontáveis (25b), não permitem modificadores (26b) nem leitura coletiva (27b) - entre diversas outras características distintivas.

(25) a. Dos coches vinieran ayer.
dois carros vieram ontem
b. * Pedro-s vinieran ayer.
Pedros vieram ontem

(26) a. medio libro
meio livro
b. * medio Antonio
meio Antonio

(27) a. La plantilla de Pepsi se reunío.
A equipe de Pepsi de reuniu.
b. * Pepsi se reunío.
(A) Pepsi se reuniu

Com este quadro em mente para nomes próprios não compostos, Fabregas descreve então o comportamento dos compostos. A eles faltam também o número (28a) – a menos que venham com um determinante (o que pode ocorrer com nomes de países e acidentes geográficos - cf. 28b):

(28) a. Estados Unidos es imperialista. (*son)
Estados Unidos é imperialista
b. Los Estados Unidos son imperialistas.
Os Estados Unidos são imperialistas.

Segundo Fabregas (2023: 339, grifo meu),

> Proper names erase the internal structure of affixes attached to them (with the exception of some classifiers) by getting stored as distinct roots. This is why nouns with the shape of plurals can be stored as proper names, but not their apparent singular equivalents (cf. *Dolores* vs. *dolor* 'pain')... For the same reasons, **I propose that compounds are stored as single unsegmented forms** (*Estados Unidos, Castilla-León, Ciudad Real, Nueva York*...).

Seguindo Longobardi (1994), Fabregas sugere que nomes próprios compostos por prenome (*José Carlos, Ivan Paulo, Davi Lucas*) são estruturas simples, não têm estrutura interna (sem área de classificadores). Prenomes compostos são compostos coordenados e todos os prenomes formam um único constituinte prosódico. Este primeiro nome (quer seja apenas um prenome ou dois prenomes) é introduzido como especificador em um composto Nome+Sobrenome. Além disso, por estarem nesta posição, os prenomes compostos são enviados ao componente fonológico em separado dos sobrenomes e nunca formam um grupo prosódico com estes.

As pesquisas, até o momento, não conseguiram identificar processos fonológicos que ocorram em palavras compostas nem dentro de frases fonológicas no espanhol. Fabregas, entretanto, defende que prenomes podem estar em um mesmo grupo prosódico (termo do autor, impressionístico, que parece ser equivalente a grupos tonais), mas que prenomes e sobrenomes nunca estão em um mesmo grupo.

O autor mostra que os sobrenomes em espanhol são estruturas morfossintaticamente complexas, pois permitem sufixos patronímicos (cf. 29a), nunca tomam o marcador de

plural (cf. 29b) (o que pode ocorrer em inglês – *the Simpson**s**, the Ricardo**s***). Fabregas então argumenta que o sobrenome é uma estrutura complexa, à qual o prenome se adjunge no especificador de pP (sintagma preposicional).

(29) a. Gonzalo > Gonzalez, *Martín* > Martinez, Lope > Lopez
b. Los Garcia (* Garcias), Las Uribe (* Uribes)

Para os casos sobrenomes compostos, Fabregas propõe que estes são adjuntos construídos por recursividade da estrutura pP e são enviados ao componente fonológico (spell-out) independentemente um do outro. Sua única evidência é que sobrenomes nunca estão em um mesmo grupo prosódico em espanhol. Segundo o autor, a divisão em grupos prosódicos do espanhol permite diferenciar quando um nome está sendo utilizado como prenome ou sobrenome, como é o caso de *Alonso*. A produção como (30a) ocorre apenas quando *Alonso* é prenome; (30b) ilustra a divisão de grupos prosódicos no caso de um sobrenome composto, e (30c), segundo Fabregas, nunca ocorre.

(30) a. *(Luis Alonso) (García)* b. *(Luís) (Alonso) (García)* c. * *(Luís) (Alonso García)*

Vejamos agora o PB. Nomes próprios simples permitem o plural (31a); não permitem modificadores (31b); a leitura coletiva é possível (31c). Assim, a estrutura morfológica dos prenomes não parecer ser tão simples como a do espanhol, mas ainda assim, não tem todas as características dos nomes comuns. No caso dos prenomes próprios compostos, o único teste de Fabregas diz respeito aos nomes próprios de lugares, que, embora no plural, tomam o verbo no singular em espanhol – a menos que precedidos por determinantes, e o mesmo ocorre no português (cf. 32ab):

(31) a. As Marias chegaram cedo. vs (os carros chegaram).
b.*conheci meio Antonio vs (li meio livro)
c. A Pepsi se reuniu para debater os maus resultados.
(32) a. Minas Gerais é grande. (*são grandes)
b. Os Estados Unidos é/são um país grande.

Passemos agora aos sobrenomes. Como no espanhol, eles não tomam o marcador de plural (33ab). Embora a marca dos patronímicos apareça (*Fernand**es**, Gonçalv**es***), não é claro que estes afixos mantenham este significado (de fato, julgamentos de gramaticalidade indicam não haver a consciência deste morfema).

(33) a. Os Fava chegaram. (*Os Favas chegaram)
b. Esses Santana são uns bagunceiros. (*Esses Santanas são uns bagunceiros)

A descrição de Fabregas explica dois dos três comportamentos da retração de compostos no PB. Observamos que a retração é possível entre prenomes compostos, mas não entre prenome e sobrenome, o que nos permite assumir as análises de que (i) prenomes compostos são estruturas coordenadas, e (ii) que prenomes e sobrenomes têm estruturas diferentes, o pode levar a que sejam enviados separadamente ao componente fonológico, e por isso a retração não ocorre.

A diferença entre o português e o espanhol ocorre com os sobrenomes compostos: a possibilidade de retração entre sobrenomes no PB sugere que estes formam uma única unidade, ao invés da proposta de Fabregas de que cada sobrenome é uma unidade em separado. Se Fabregas usa a divisão em grupos prosódicos para defender que os sobrenomes são mapeados separadamente no espanhol, a retração acentual em PB nos permite, então, defender que nesta língua os sobrenomes formam uma única unidade.

Infelizmente, outros processos (como aqueles discutidos em Guzzo 2018, exemplos em (13)) não servem como diagnóstico para o PB, pois o padrão de ocorrência é ocorrer entre palavras e não dentro de palavras, ou inversamente.

Além disso, se se trata de uma variação entre línguas, cabe descobrir o que permite esta variação. A discussão sobre a informação semântica dos sobrenomes talvez traga alguma luz sobre a questão: quando temos um sobrenome composto, tratamos uma única informação (os pertencentes à família *Santana San*tos) ou como uma informação composta (*Santana Santos*: família materna *Santana*, família paterna *Santos*)?

4. Considerações Finais

Neste artigo, discutimos o comportamento dos nomes próprios compostos em relação ao processo de retração acentual. Os fatos apresentados mostram que a retração pode ocorrer entre dois prenomes (*jo**sé car**los*), entre dois sobrenomes (*bran**dão nu**nes*), mas não entre prenome e sobrenome (*jo**sé nu**nes*). Mostramos que este padrão não pode ser explicado por questões como eurritmia ou princípio de uniformidade.

De acordo com as descrições morfológicas clássicas, este tipo de composto não apresenta uma relação de dominância entre suas palavras, não tem núcleo. Assim, processos que ocorram no nível prosódico em que estas palavras estão não podem estar sendo regidos pelos mesmos princípios que processos que ocorrem dentro da frase fonológica, já que neste nível a relação entre os constituintes é fundamental (por exemplo, a retração pode ocorrer entre o núcleo e seu complemento (quer seja um complemento (*co**meu bo**lo*) ou um adjunto (*co**meu on**tem*)), mas nunca entre um elemento e seu especificador (*o **da**vi **co**me bolo*)). Usar as descrições clássicas do tipo de formação dos compostos (morfológicas, morfossintáticas ou sintáticas) também não se mostra produtivo.

Nossa sugestão é valer-se dos avanços da morfologia distribuída, observando estruturas morfossintáticas dentro dos compostos. Para isso, valemo-nos da análise de Fabregas (2023) para a análise dos nomes próprios compostos em espanhol. Segundo o autor, prenomes são constituintes sem estrutura complexa e são enviados para o componente fonológico em separado dos sobrenomes. Isto explicaria dois dos fatos encontrados: porque há retração entre prenomes e porque não há entre prenome e sobrenome. Entretanto, Fabregas defende os sobrenomes têm uma estrutura interna complexa e por isso em sobrenomes compostos cada um é enviado para o componente fonológico separadamente. Esta análise prediz que não seria possível a retração entre sobrenomes, o que ocorre no PB. Minha proposta é que se trata de uma variação

linguística: diferentemente do espanhol, em português os sobrenomes estão em uma relação de complementação e são enviados juntos para o componente fonológico.

Estes resultados abrem novas frentes de pesquisa para os estudos em fonologia e morfologia. Se temos um caso de variação entre o português e o espanhol, o que causa esta variação? Há algum componente semântico afetando a estrutura morfológica das combinações de sobrenomes? Que outras características morfológicas dos sobrenomes compostos podem ser elencadas?

No caso dos estudos em fonologia, especificamente sobre o mapeamento prosódico, o que está desencadeando este envio, no caso dos compostos? Se se trata de uma relação núcleo-complemento vs núcleo-adjunto, por que esta mesma relação não é encontrada na frase fonológica, já que a retração é possível nos dois casos (pois a retração acentual é possível tanto em *coMEU BOlo* quanto em *cheGOU ONtem*)?

Além disso, os compostos lembram-nos que devemos repensar a quantidade de níveis e a reestruturação dos níveis superiores, que até agora tem sido esquecida nos estudos sobre o mapeamento prosódico (cf. Vigário 2007, 2010; Vogel 2009). Embora encontremos inúmeras discussões sobre o estatuto dos compostos, sua composição; não há, até onde sabemos, trabalhos que busquem formalizar como as regras de construção e reestruturação dos níveis prosódicos acima do nível dos compostos (quer seja CG, quer PWG) devem ser reescritas.

Referências

Abousalh, Elaine. 1997. *Resolução de choques de acento no português brasileiro: elementos para uma reflexão sobre a interface fonologia-sintaxe.* Dissertação de Mestrado. UNICAMP.

Elordieta, Gorka. 2015. *Recursive phonological phrasing in Basque. Phonology* 32. 1–30.

Elordieta, Gorka. 2014. *The word in phonology.* In Iraide Ibarretxe-Antuñano & José-Luís Mendívil-Giró (eds.), *To be or not to be a word: New reflections on the definition of word*, 6–65. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Elordieta, Gorka & Ander Egurtzegi. (in preparation). *A revision of the tonal configuration of the lexical accent and phonological phrases in Northern Bizkaian Basque.*

Fabregas, Antonio. 2023. *The fine-grained structure of the lexical area – gender, appreciatives and nominal suffixes in Spanish.* John Benjamins Pub.

Gravina, Aline Peixoto & Flaviane Fernandes-Svartman. 2013. *Interface sintaxe-fonologia: desambiguação pela estrutura prosódica no português brasileiro. ALFA* 57(2). 639–668.

Guzzo, Natália Brambatti. 2018. *The prosodic representation of composite structures in Brazilian Portuguese. Journal of Linguistics* 54. 683–720.

Longobardi, Giuseppe. 1994. *Reference and proper names: a theory of N-movement in syntax and logical form. Linguistic Inquiry* 25. 609–665.

Nespor, Marina & Irene Vogel. 2007 [1986]. *Prosodic phonology: With a new foreword.* Berlin: Walter de Gruyter.

Nunes, Jairo & Raquel Santos. 2009. *Stress shift as a diagnosis for identifying empty categories in Brazilian Portuguese.* In Jairo Nunes (ed.), *Minimalist essays in Brazilian Portuguese syntax*, 99–112. John Benjamins.

Polo Cano, Nuria & Gorka Elordieta. 2016. *Evidencia segmental del sintagma fonológico en español. Lingüística Española Actual* XXXVIII. 5–29.

Sândalo, Filomena & Hubert Truckenbrodt. 2002. *Some notes on phonological phrasing in Brazilian Portuguese. MIT Working Papers in Linguistics* 42. 285–310.

Santos, Raquel. 2003. *Traces, pro and stress shift in Brazilian Portuguese. Journal of Portuguese Linguistics* 1(2). 101–123.
Schwindt, Luiz Carlos. 2000. *O prefixo no português brasileiro: análise morfofonológica.* Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
Schwindt, Luiz Carlos. 2008. *Revisitando o estatuto prosódico e morfológico de palavras prefixadas do PB em uma perspectiva de restrições. ALFA: Revista de Linguística* 52(2). 391–404.
Strazny, Philipp. 1998. *The categorial status of proper names.* https://www.strazny.com/writing/names/section8.htm (20 de outubro, 2024).
Tenani, Luciani. 2002. *Domínios prosódicos no português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de regras fonológicas.* Tese de Doutorado. UNICAMP.
Toneli, Priscila. 2014. *A palavra prosódica no português brasileiro.* Tese de Doutorado. UNICAMP.
Vigário, Marina. 2003. *The prosodic word in European Portuguese.* Berlin: Mouton de Gruyter.
Vigário, Marina. 2007. *O lugar do grupo clítico e da palavra prosódica composta na hierarquia prosódica: uma nova proposta.* In Maria Lobo & Maria Coutinho (eds.), *Actas do XXII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, 673–688.
Vigário, Marina. 2010. *Prosodic structure between the prosodic word and the phonological phrase: recursive nodes or an independent domain? The Linguistic Review* 27(4). 485–530.
Vigário, Marina & Flaviane Fernandes-Svartman. 2010. *A atribuição tonal em compostos no português do Brasil.* In Ana Maria Brito, Maria Silva, João Veloso & Alexandra Fieis (eds.), *XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística: Textos Seleccionados*, 769–786. Porto: Associação Portuguesa de Linguística.
Villalva, Alina. 1994. *Estruturas morfológicas: unidades e hierarquias nas palavras do português.* Tese de Doutorado. Universidade de Lisboa.
Villalva, Alina. 2008. *Morfologia do português.* Universidade Aberta.
Villalva, Alina. 2020. *Composição.* In *Gramática da Língua Portuguesa*, 3153–3210. Lisboa, Portugal: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa / Fundação Calouste Gulbenkian.
Vogel, Irene. 2010. *The phonology of compounds.* In Sergio Scalise & Irene Vogel (eds.), *Crossdisciplinary issues in compounding*, 145–163. Amsterdam: John Benjamins.
Zani, Juliana Camargo. 2009. *O alçamento das vogais médio-baixas no falar da cidade de São Paulo.* Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

CARTA A ERNESTO SENNA COMUNICANDO QUE NÃO PODERÁ COMPARECER AO EVENTO EM HOMENAGEM AO BARÃO DORIO BRANCO: EDIÇÃO E ESTUDO FILOLÓGICO

LETTER TO ERNESTO SENNA ANNOUNCING THAT HE WILL NOT BE ABLE TO ATTEND THE EVENT IN HONOR OF THE BARON OF RIO BRANCO: EDITION AND PHILOLOGICAL STUDY

Michelli dos Santos Maciel, USP
michellimaciel@usp.br
ORCID 0009-0009-0833-2521

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida, USP
msantiago@usp.br
ORCID 0000-0003-0680-1151

Resumo
O objetivo deste trabalho é elaborar a edição da *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao Barão do Rio Branco*. O testemunho integra a *Coleção Ernesto Senna* e faz parte da série *Correspondência Recebida* do acervo físico e digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Para alcançar o propósito de análise do manuscrito, este estudo filológico apresenta a edição semidiplomática, desenvolvida a partir do fac-símile digitalizado do documento. Além disso, o trabalho incorpora informações históricas sobre os envolvidos na correspondência e sobre o evento em homenagem ao Barão do Rio Branco. A carta foi redigida em 20 de fevereiro de 1904 por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. O estudo propõe, ainda, a exposição de algumas ocorrências presentes no manuscrito, bem como considerações sobre Ernesto Senna, Francisco Joaquim Bethencourt da Silva e sobre o Barão do Rio Branco. O presente artigo inclui breves comentários paleográficos, codicológicos e diplomáticos, além de uma análise comparativa da assinatura, com o propósito de comprovar a autoria da carta. Contudo, novas análises e estudos podem ser realizados sobre este mesmo documento, visto que o tema ainda não foi esgotado.

Palavras-chave: Crítica Textual; Ernesto Senna; Filologia.

Abstract
The objective of this work is to prepare the edition of the *Letter to Ernesto Senna communicating that he will not be able to attend the event in honor of the Baron of Rio Branco*. The testimony is part of the *Ernesto Senna Collection* and belongs to the *Received Correspondence* series of the physical and digital collection of the National Library of Rio de Janeiro. To achieve the purpose of analyzing the manuscript, this philological study presents the semi-diplomatic edition, developed from the digitized facsimile of the document. Furthermore, the work incorporates historical information about the individuals involved in the correspondence and the event held in honor of Baron of Rio Branco. The letter was written on February 20, 1904, by Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. The study also proposes the exposure of some occurrences present in the manuscript, as well as considerations about Ernesto Senna, Francisco Joaquim Bethencourt da Silva and the Baron of Rio Branco. This article includes brief paleographic, codicological and diplomatic comments, in addition to a comparative analysis of the signature, with the purpose of

proving the authorship of the letter. However, new analyzes and studies can be carried out on this same document, as the topic has not yet been exhausted.

Keywords: Ernesto Senna; Philology; Textual Criticism.

Introdução

O presente artigo[162] tem como objetivo elaborar uma edição da *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao Barão do Rio Branco*. Para alcançar este propósito, este estudo filológico apresenta a edição semidiplomática, desenvolvida a partir do fac-símile digitalizado do documento. Incorpora também informações históricas sobre os envolvidos na comunicação e sobre o evento em homenagem ao Barão do Rio Branco. Ademais, fornece sucintos comentários paleográficos, codicológicos e diplomáticos sobre o *corpus* analisado.

Além desta introdução, o estudo está estruturado nas seguintes seções: 2. Considerações iniciais; 3. Conceitos e normas; 4. Personagens envolvidos na comunicação; 5. Edição facsimilar e semidiplomática; 6. Sucinta análise paleográfica, codicológica e diplomática; 7. Considerações finais e Referências.

A contextualização sobre a origem do manuscrito estará presente na segunda seção deste estudo. A terceira seção trará os conceitos e normas utilizados na elaboração da edição semidiplomática. A quarta seção dará conhecimento sobre os personagens envolvidos na comunicação: Ernesto Senna, o Barão do Rio Branco e Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. Tanto a edição fac-similar do manuscrito quanto a semidiplomática serão apresentadas na quinta seção. Os concisos comentários paleográficos, codicológicos e diplomáticos sobre o documento serão apresentados na sexta seção, juntamente com quadros das ocorrências encontradas no documento e uma comparação das assinaturas a fim de comprovar a autoria da carta. As Considerações finais encerram o estudo.

Considerações iniciais

A *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao Barão do Rio Branco* pertence à Série: *Correspondência Recebida*, da *Coleção Ernesto Senna*, como parte integrante do acervo físico da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O manuscrito, que é o *corpus* deste estudo, está também disponível em formato de fac-símile digitalizado no sítio eletrônico da Instituição. A coleção completa do jornalista Ernesto Senna contabiliza mais de 1400 documentos.

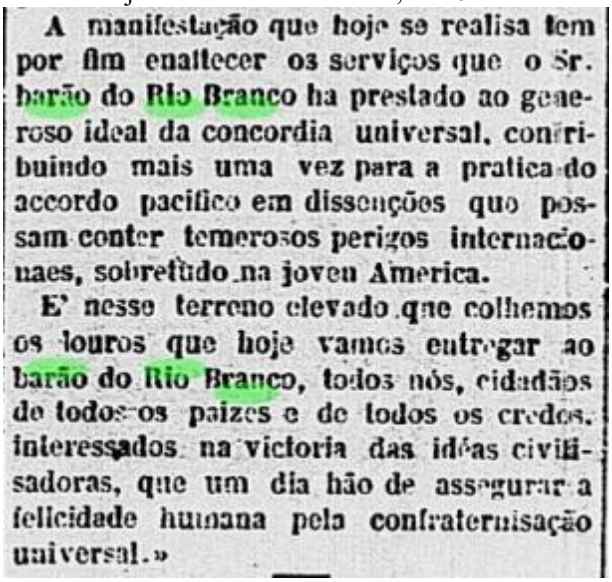
Ernesto Augusto de Senna Pereira nasceu em 22 de setembro de 1858, no Rio de Janeiro, e faleceu em 19 de outubro de 1913, na mesma cidade. Com o sonho de tornar-se jornalista, começou a trabalhar muito jovem. Aos 20 anos, atingiu seu objetivo ao ingressar no *Diário do Rio de Janeiro*. Foi ainda escritor e biógrafo, escreveu livros como:

[162] O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

*Notas de um repórter (*1895), *Rascunhos e perfis* (1909), *Através do cárcere* (1907), entre outros. Além de sua carreira como jornalista, escritor e biógrafo, Senna serviu no Exército e na Guarda Nacional, destacando-se também por sua participação política e influência social.

Já o evento em homenagem ao Barão do Rio Branco foi amplamente divulgado nos jornais da época. Conforme consta no jornal *Gazeta de Notícias*[163] (Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 1904), toda a população foi convidada a participar da comemoração em homenagem ao Barão do Rio Branco, em função da aprovação do Tratado de Petrópolis pelo Congresso:

Figura 1 - Recorte do jornal Gazeta de Notícias, de 20 de fevereiro de 1904.



A manifestação que hoje se realisa tem por fim enaltecer os serviços que o Sr. barão do Rio Branco ha prestado ao generoso ideal da concordia universal, contribuindo mais uma vez para a pratica do accordo pacifico em dissenções que possam conter temerosos perigos internacionaes, sobretudo na joven America.

E' nesse terreno elevado que colhemos os louros que hoje vamos entregar ao barão do Rio Branco, todos nós, cidadãos de todos os paizes e de todos os credos, interessados na victoria das idéas civilisadoras, que um dia hão de assegurar a felicidade humana pela confraternisação universal.»

Fonte: Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 1904. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=%22Bar%C3%A3o%20do%20Rio%20Branco%22&pasta=ano%20190&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=7191. Acesso em: 15 jun. 2024.

O texto do jornal exalta a figura do Barão do Rio Branco, destacando sua habilidade em resolver pacificamente acordos e questões internacionais. Essa admiração é ecoada na apresentação do livro *IX volume das Obras do Barão do Rio Branco*, escrita pelo Embaixador Manoel Gomes Pereira. O autor diz o seguinte sobre a manifestação: "Em 20 de fevereiro de 1904, aprovado pelo Congresso o Tratado de Petrópolis, que nos dava o Acre, Rio Branco foi alvo de grande manifestação popular no Itamaraty [...]" (Pereira 2012:18).

Durante a cerimônia no palácio do Itamaraty, o Barão do Rio Branco expressou sua gratidão em um discurso emocionado, cujo trecho foi transcrito a seguir:

> Não acho expressões com que possa bem-significar o meu reconhecimento pelas provas de afeto e pelas animações que tenho recebido de vários pontos do país, assim como pelas que recebo neste momento tão grato para mim. Elas compensam largamente – e tal foi sem

[163] Gazeta de Notícias, Rio de Janeiro, 20 de fevereiro de 1904. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=103730_04&pesq=%22Bar%C3%A3o%20do%20Rio%20Branco%22&pasta=ano%20190&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=7191. Acesso em: 15 jun. 2024.

> dúvida o generoso pensamento da presente manifestação – os dissabores por que tenho passado, os violentos ataques de que vou sendo alvo, e são um incentivo para que continue a proceder no serviço da pátria com a mesma dedicação com que tenho procedido sempre, alheio às paixões da política interna e com a serenidade de ânimo com que me dispus a afrontar os perigos que me assinalavam alguns amigos e compatriotas eminentes, de cujo parecer, no tocante à solução do litígio do Acre, sinto profundamente haver dissentido. (Rio Branco 2012: 120).

As palavras proferidas pelo Barão do Rio Branco no Palácio do Itamaraty, durante a comemoração mencionada, refletem sua gratidão pela aclamação recebida. Além disso, a manifestação de apreço parece ter funcionado como incentivo para que ele continuasse a atuar em prol da nação, apesar dos ataques e dissabores enfrentados no exercício de sua função.

Conceitos e normas

A Filologia, de natureza polissêmica, ainda é objeto de discussões quanto à sua conceitualização, objetivo e objeto (Santiago-Almeida 2009). Alguns autores, como Cambraia (2005) e Bueno (1967), associam seu conceito à erudição. No entanto, sua definição exata é difícil de determinar, pois seus objetivos e métodos têm mudado ao longo do tempo, variando conforme os autores e os contextos onde foi praticada (Spina 1977).

Nesse sentido, Spina (1977) observa que "A Filologia concentra-se no texto, para explicá-lo, restituí-lo à sua genuinidade e prepará-lo para ser publicado" (Spina 1977: 75). Para o autor, o texto constitui o ponto central do trabalho filológico, cujo principal objetivo seria esclarecer o conteúdo para restaurar sua autenticidade, visando prepará-lo para publicação.

Sobre o ofício do filólogo, Tuy Batista e Paixão de Sousa (2021) afirmam que:

> O trabalho filológico exige do pesquisador expertise acerca das possibilidades de investigação que os documentos podem oferecer, seja sobre o suporte utilizado, que possivelmente trará indícios da história sociocultural dos escreventes, ou da história da língua, a partir da análise atenta da grafia empregada, por exemplo. A filologia, junto às disciplinas aliadas ao labor filológico, nos orienta pelos caminhos mais diversificados rumo às descobertas que podemos fazer a partir desses textos. (Tuy Batista & Paixão de Sousa 2021: 428).

Dessa forma, para exercer o labor filológico, o pesquisador necessita de conhecimento e perícia para analisar um documento. Para Marcotulio et al. (2018), seria função do filólogo investigar esses textos para descobrir informações relevantes sobre os diversos contextos em que foram produzidos:

> O filólogo seria o pesquisador responsável por estudar os textos antigos, considerando seu contexto sócio-histórico de produção e circulação, além de se ocupar da recuperação, preservação, fixação e edição dos textos que podem ser posteriormente submetidos a análises linguísticas. Todo historiador da língua deve conhecer o trabalho filológico de leitura e preparação das fontes que serão seu material de estudo. (Marcotulio *et al*. 2018: 32).

Fachin (2008) argumenta que a centralidade do trabalho filológico não está exclusivamente atrelada à habilidade de ler documentos manuscritos, o autor destaca que a competência do filólogo também está relacionada à aplicação de métodos científicos com o objetivo de reproduzir fielmente o texto original (Fachin 2008: 19).

Para Said (2007), uma leitura filológica precisa ser ativa, pois requer que o pesquisador entre no processo de linguagem para descobrir informações relevantes sobre os diversos contextos em que o texto foi produzido, isto é,

> Uma verdadeira leitura filológica é ativa; implica adentrar no processo da linguagem já em funcionamento nas palavras e fazer com que revele o que pode estar oculto, incompleto, mascarado ou distorcido em qualquer texto que possamos ter diante de nós. Nessa visão da linguagem, as palavras não são marcadores ou significantes passivos que representam despretensiosamente uma realidade mais elevada, mas antes uma parte formativa integrante da própria realidade. (Said 2007: 82-83).

Assim, o trabalho filológico exige atenção minuciosa do editor ao texto, buscando indícios que possam revelar relações socioculturais e históricas. Apesar das variações conceituais, é comum observar a ideia de que o filólogo necessita de um olhar atento ao texto examinado, procurando lacunas, processando informações, em busca de pistas relevantes para o entendimento, estudo e edição do texto.

Para a composição deste trabalho, foram utilizados dois tipos de edições, a fac-similar e a semidiplomática. Para Cambraia (2005), a edição *fac-similar* "baseia-se, em princípio, no *grau zero de mediação*" (Cambraia 2005: 91, grifo do autor), já que a reprodução do facsímile é feita de modo mecanizado. Contudo, Borges e Souza (2012) advertem que, mesmo nesse tipo de edição, "ainda assim há, nela, intervenção do editor, que manipula a captura da imagem e a apresentação por meio da edição" (Borges & Souza 2012: 33).

A edição semidiplomática, segundo Borges e Souza (2012), "situa-se entre a interpretativa e a diplomática, sendo sua prática marcada pela ação menos interventiva que a interpretativa e mais interventiva que a diplomática. Comumente, faz-se pela intervenção do editor no sentido de desenvolver as abreviaturas" (Borges & Souza 2012: 32). Para Cambraia (2005), trata-se de uma edição com "grau médio de mediação" (Cambraia 2005: 95), na qual "realizam-se modificações para tornar [o texto] mais apreensível por um público que não seria capaz de decodificar certas características originais, tais como os sinais abreviativos." (Cambraia 2005: 95). Isso significa que, quando necessário, o editor pode intervir minimamente no texto.

Toledo Neto (2023) acrescenta que "[...] o filólogo seria um curador textual, na medida em que, como revisor editorial e crítico textual, é co-autor do texto no qual intervém como editor." (Toledo Neto 2023:142). Dessa forma, as escolhas feitas pelo editor podem impactar diretamente o resultado final da edição proposta.

Para a composição deste estudo, serão adotadas as normas específicas para a elaboração da edição semidiplomática. A transcrição será conservadora, com as abreviaturas desenvolvidas em itálico. Tanto a pontuação quanto a acentuação originais serão mantidas. Minúsculas e maiúsculas serão transcritas conforme o manuscrito. Além disso, a fronteira de palavras também será respeitada. As linhas serão numeradas de cinco em cinco a partir da quinta linha, com a contagem iniciando na primeira linha manuscrita

do papel e a numeração encontra-se à esquerda do leitor. A edição fac-similar, juntamente com a edição semidiplomática do documento transcrito, será apresentada na quinta seção deste trabalho.

Personagens envolvidos na comunicação

Ernesto Senna foi um jornalista carioca que viveu entre os anos de 1858 e 1913, como já mencionado. Trabalhou como repórter em diversos jornais, dentre eles, *Diário do Rio de Janeiro*, *Gazeta da Tarde*, *Gazeta da Noite*, *O Cruzeiro*, *Diário de Notícias* (do qual foi um dos fundadores) e *Jornal do Commercio*. Também foi biógrafo e escritor, são de sua autoria títulos como: *Notas de um repórter* (1895), *Rascunhos e perfis* (1909), *Através do cárcere* (1907). Além disso, serviu no Exército e na Guarda Nacional. O jornalista também possuía outra característica, a de colecionador. De acordo com Juvêncio e Araújo (2022: 484), Ernesto Senna agrupou uma grande e variada gama de documentos de celebridades que conviviam com ele ou que viveram em tempos anteriores ao seu. Dessa maneira, conseguiu como colecionador, reunir autógrafos, cartas, assinaturas, desenhos, partituras, ou seja, uma infinidade de documentos.

Já o Barão do Rio Branco nasceu em 20 de abril de 1845, no Rio de Janeiro, como José Maria da Silva Paranhos Júnior, e atuou como diplomata, historiador e político brasileiro. Faleceu em 10 de fevereiro de 1912, também no Rio de Janeiro. No final do século XIX e início do século XX, teve uma participação eficaz na consolidação das fronteiras brasileiras, principalmente ao propor a resolução de conflitos de forma pacífica.

No livro *História e Histórias* (s.d.), Ernesto Senna dedica dois capítulos ao Barão do Rio Branco, nos quais discorre sobre os feitos e atuação do diplomata brasileiro. Sobre o Barão do Rio Branco, Ernesto Senna escreveu o seguinte:

> Nenhum homem publico no Brasil recebeu tantas e tão espontaneas demonstrações de carinho e verdadeira estima dos seus concidadãos quanto o Barao do Rio-Branco. Além das duas de 1895 e 1900, quando elle estava ausente na Europa, e das de Dezembro de 1902, por occasião da chegada ao Brasil, mencionemos algumas das principaes: **a de 20 de Fevereiro de 1904, depois do Tratado de Petropolis**; de 27 de Agosto de 1906, no encerramento da Terceira Conferencia Pan-Americana no Rio de Janeiro; de 11 de Agosto de 1908, em S. Paulo, quando hospede dessa cidade; de 3 a 6 de Outubro de 1907, na abertura do Congresso Juridico Brasileiro; de 20 de Abril de 1909, em que um grande prestitio civico foi saudal-o pela data do seu anniversario natalicio; de 25 de Maio de 1909, quando o povo, de improviso delirante, cercando-o na Avenida Central, o levou em triumpho ao Itamaraty; e a 15 de Outubro ultimo, na sessão civica em que se fizeram representar todas as classes sociaes, no Club Militar, onde foi inaugurado o seu retrato com a seguinte dedicatoria : "Á magna figura de Rio-Branco, o Exercito Nacional", e recebendo ainda naquella sessão civica um rico e valioso mimo obtido por subscripção publica em todos os Estados do Brasil[164] (Senna s.d.: 100-101, grifo nosso).

Em outro trecho do livro, Ernesto Senna fornece informações sobre o Tratado de Petrópolis, firmado em 21 de novembro de 1903, que tratou da incorporação do território do Acre ao Brasil:

[164] A grafia original foi mantida.

> O Tratado de Petropolis foi discutido largamente nas duas Casas do Congresso e, com violencia, até na imprensa, pelos que quizeram servir-se delle como arma de opposição politica de alguns despeitados e falsos patriotas.
> Toda a discussão, porém, ante a opinião publica, discussão em que o Barão do Rio-Branco intervinha sempre com a maior lisura e lealdade, elucidando pontos e respondendo a objecções, não teve outro resultado senão augmentar mais uma gloria para seu nome de consumado diplomata e de grande patriota.
> Solvida, pois, esta questão, augmentou-se a superfice da Republica com cerca de 200.000 kilometros quadrados e, dentro de cinco annos, o dinheiro da indemnização dada á Bolivia foi resgatado pelas riquezas exportadas do vasto territorio conquistando-se ainda a amizade de um paiz vizinho[165] (Senna s.d.: 89).

O autor da carta, Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, nasceu em 8 de maio de 1831, a bordo do navio *O Novo Comerciante*, na altura de Cabo Frio, Rio de Janeiro. Faleceu em 6 de setembro de 1911. Atuou como arquiteto, pintor, professor e político brasileiro. É reconhecido por suas contribuições à arquitetura do Rio de Janeiro no século XIX e início do século XX. Bethencourt da Silva foi um dos responsáveis pela transformação urbanística da cidade, especialmente durante o período imperial e o início da República, inclusive tendo projetado o Palácio Itamaraty e a antiga sede do Ministério das Relações Exteriores. Como diretor da Escola Nacional de Belas Artes, exerceu influência nas gerações de arquitetos e artistas.

No discurso proferido por Bethencourt da Silva, no momento da instituição da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes do Rio de Janeiro, ocorrido em 23 de novembro de 1856, o arquiteto deixa clara a sua preocupação em propagar a arte e com ela a educação:

> Nada aqui nos falta para chegarmos a esse *desideratum* sinão a creação de um ou outro estabelecimento de educação popular, e para isso, para a creação de um delles, é que eu solicito a vossa cooperação sincera e dedicada. Genios creadores, talentos habeis, intelligencias ferteis e activas, como as temos, unidas aos fructos de um paiz abrilhantado pelos raios de um sol fertilizante, podem e devem desenvolver a riqueza das artes e do commercio por um modo novo e bell como a terra em que vivemos.
> A instituição de que vos fallo é por certo das mais uteis e mais proficuas, porque é baseada em sentimentos philantropos e patrioticos que devem preencher uma grande lacuna que tem existido até hoje, o que vós podeis agora fazer com dedicação e boa vontade, concorrendo com o vosso auxilio pecuniario para a fundação de um periodo artistico regulgarmente publicado, que trate de espalhar estas doutrinas uteis e indispensaveis á nossa civilisação, e um lyceu para o qual, como já vos disse, tenho amigos sinceros e devotados que querem como eu propagar o que aprenderam com os velhos e já *finados* mestres da nossa academia, e que sem receberem estipendio algum estão promptos para ensinar a todos que quizerem estudar os diversos ramos de bellas-artes que conhecem[166] (Silva 1911: 21, grifo do autor).

Participou da elaboração de regulamentos e normas para a preservação do patrimônio arquitetônico do Rio de Janeiro, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da arquitetura no Brasil. Atuou ainda na restauração e conservação de importantes monumentos históricos, como igrejas e edifícios públicos, ajudando a preservar a herança cultural da cidade. Foi um destacado membro do movimento

[165] A grafia original foi mantida.
[166] A grafia original foi mantida.

abolicionista no Brasil e desempenhou um papel ativo na política durante a transição do Império para a República:

> Além de produzir uma quantidade de projetos de grande importância para a cidade, Bethencourt da Silva destacou-se dos demais profissionais por ter sido um arquiteto brasileiro formado pela Academia de Belas Artes, além de professor de arquitetura da mesma instituição por trinta anos (1858-1888). Sendo assim, Bethencourt da Silva atuou diretamente na formação dos arquitetos da época. Ao longo de sua carreira, assumiu diversos cargos públicos no Rio de Janeiro, o que o caracterizou como profissional de destaque no cenário da arquitetura do período, responsável por uma produção bastante diversa e representativa (Sobral Filha 2015: 16).

O falecimento de Bethencourt da Silva foi noticiado pelo jornal *O Século*[167], do dia 6 de setembro de 1911, conforme o recorte da publicação a seguir:

Figura 2 - Recorte do jornal O Seculo (RJ), de 6 de setembro de 1911.



Bethencourt da Silva

Falleceu hoje o commendador Bethencourt da Silva, director do Lyceu de Artes e Officios.

O illustre brazileiro morre aos 81 annos de edade, dos quaes 53 foram consagrados ao popular estabelecimento de instrucção que dirigia e foi

O COMMENDADOR BETHENCOURT DA SILVA

por elle fundado a 9 de janeiro de 1858. Tambem a elle se deve a fundação da Sociedade Propagadora das Bellas Artes, em novembro de 1856.

Além dessas duas instituições, a que dedicou o melhor do seu esforço, o commendador Francisco Joaquim Bethencourt da Silva exerceu varios cargos publicos, como os de professor da Escola Polytechnica e da Academia de Bellas Artes, director do Archivo Publico e architecto das Obras Publicas e da casa Imperial.

E' um espirito culto, de cuidada illustração.

A' sua exma. familia e especialmente ao seu filho, o deputado federal Bethencourt da Silva Filho, «O Seculo» apresenta sinceras condolencias.

Fonte: O Seculo, Rio de Janeiro, 6 de setembro de 1911. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=224782&pesq=%22Francisco%20Joaquim%20Bet hencourt%20da%20Silva%22&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=6147. Acesso em: 2 dez. 2024.

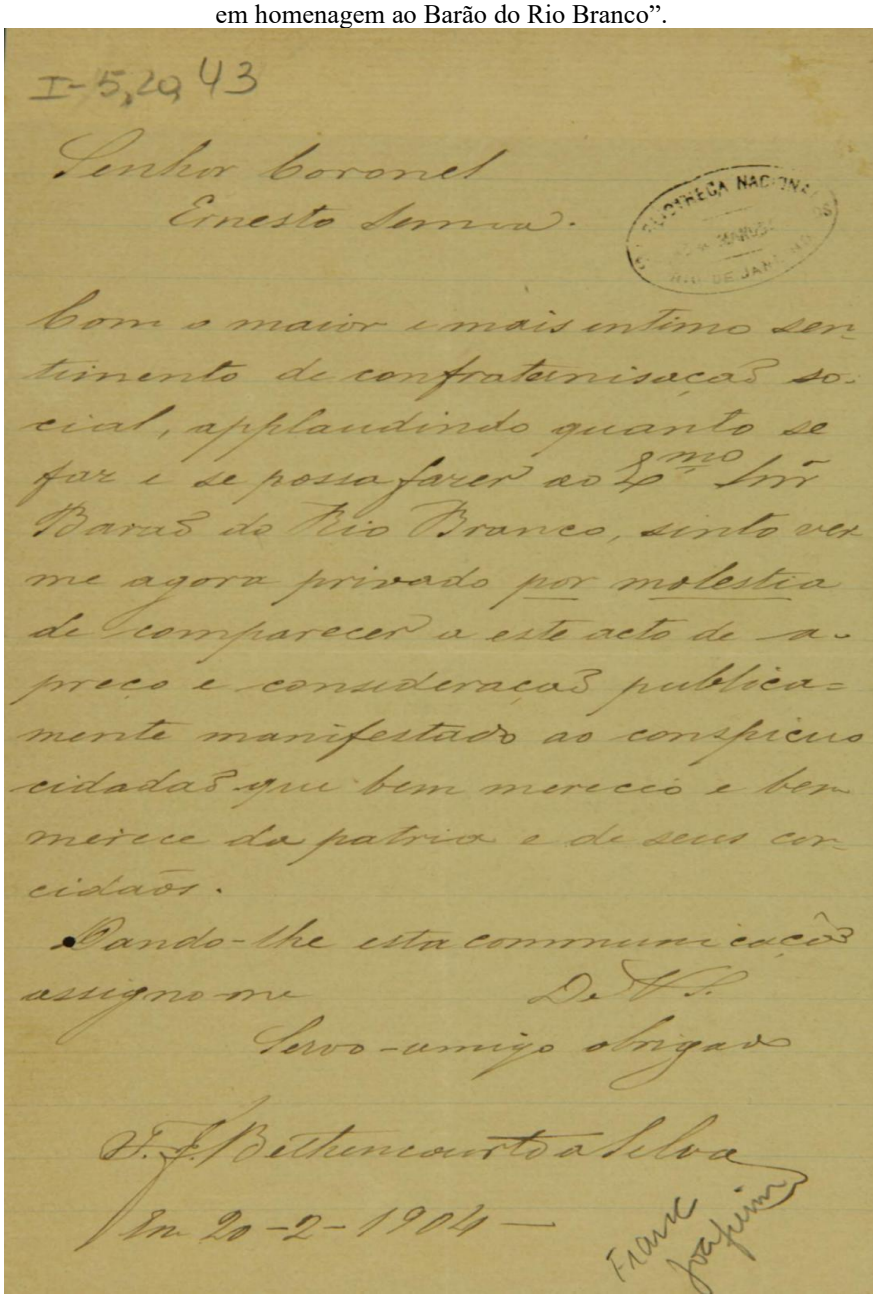
[167] O Seculo, Rio de Janeiro, 6 de setembro de 1911. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=224782&pesq=%22Francisco%20Joaquim%20Bet hencourt%20da%20Silva%22&pasta=ano%20191&hf=memoria.bn.gov.br&pagfis=6147. Acesso em: 2 dez. 2024.

A nota informa ainda alguns dos feitos executados pelo arquiteto, que faleceu aos 81 anos de idade. Sua vida foi marcada por um trajetória profícua e dedicada ao ensino das Artes e da Arquitetura.

Edição fac-similar e semidiplomática

De modo a facilitar o estudo e a observação do manuscrito, será apresentado o facsímile do documento em primeiro lugar e na sequência a proposta de edição semidiplomática.

Figura 3: Fac-símile Reto da "Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao Barão do Rio Branco".



I-5,29 43

Senhor Coronel
Ernesto Senna.

Com a maior e mais intimo sentimento de confraternisação social, applaudindo quanto se fizer e se possa fazer ao Exmo Snr Barão do Rio Branco, sinto ver-me agora privado por molestia de comparecer a este acto de apreço e consideração publicamente manifestado ao conspicuo cidadão que bem mereceu e bem merece da patria e de seus concidadãos.

Pando-lhe esta communicação assigno-me

Servo-amigo obrigado

F. J. Bitencourt da Silva

Rio 20-2-1904 —

Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1904. *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao barão do Rio Branco*. [S.I.], 20 fev. 1904. 1 p. Aut.Ms. 1-05,20,043. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1352081/mss1352081.pdf. Acesso em: 11 Abril 2024.

Edição semidiplomática

Senhor Coronel[168]
Ernesto Senna.[169]
Com o maior e mais intimo sen-timento de
confraternizasaçaõ so-
cial, applaudindo quanto se
faz e se possa fazer ao Il*lustrissi*mo S*enh*or
Baraõ do Rio Branco, sinto ver-
me agora privado por molestia
de comparecer a este acto de a-
preço e consideraçaõ publica-
mente manifestado ao conspicuo
cidadaõ que bem mereceo e bem
Merece da patria e de seus con-ci[da][170]daõs.
Dando-lhe[171] esta communicaçaõ
assigno-me

De V*os*so
Servo-amigo obrigado

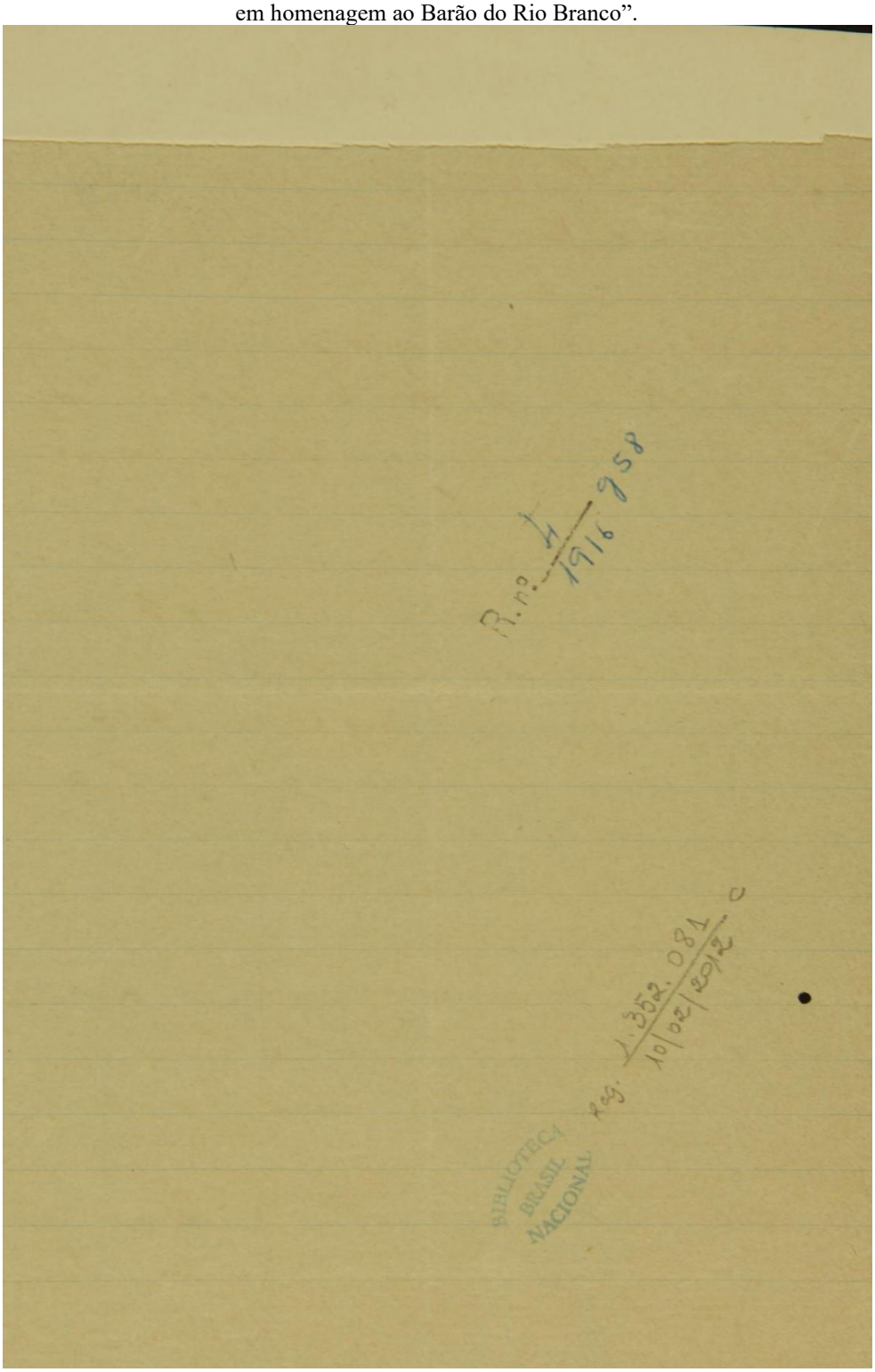
F*rancisco* J*oaquim* Bethencourt da Silva

Em 20-2-1904[172]

O verso da página apresenta a seguinte inscrição: “R.nº 4/1916 g 58” posicionada no meio da folha, “R.nº” faz parte do carimbo e a numeração está escrita à caneta com tinta azul. Apresenta também o carimbo molhado em formato elíptico escrito “BIBLIOTECA NACIONAL” nas bordas e “BRASIL” no centro do carimbo. Acima do carimbo, aparece a lápis o seguinte texto: “Reg. 1.352.081/10/02/2012 c”. Tanto o segundo carimbo quanto a marcação aparecem mais próximos da margem inferior direita. É possível ver ainda a gota de tinta que ultrapassou o papel.

[168] Inscrição a lápis na margem superior esquerda: “I-5,20,43”.
[169] Carimbo molhado em formato elíptico com os dizeres: “Bibliotheca Nacional Rio de Janeiro” e no centro, parece estar escrito “SECÇÃO DE MANUSCRIPTOS”, contudo, algumas letras estão apagadas.
[170] De acordo com o contexto da carta, a sílaba “da” foi acrescentada ao texto, já que a ideia possivelmente seria escrever “concidadãos”. A palavra “concidãos” pode ser um erro de escrita ou esquecimento do autor.
[171] Há um ponto de tinta, como se o objeto utlizado para a escrita tenha ficado parado por alguns segundos sobre o papel.
[172] Marcação a lápis: “Franc Joaquim”.

Figura 4: Fac-símile Verso da “Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao Barão do Rio Branco”.



Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1904. *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao barão do Rio Branco*. [S.I.], 20 fev. 1904. 1 p. Aut.Ms. 1-05,20,043. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1352081/mss1352081.pdf. Acesso em: 11 Abril 2024.

Sucinta análise paleográfica, codicológica e diplomática

Assim como a Filologia, o conceito de Paleografia também sofreu transformações. Contudo, para fins desse artigo, adota-se a definição proposta por Berwanger e Leal (2008): "[...] a Paleografia abrange a história da escrita, a evolução das letras, bem como os instrumentos para escrever. Pode ser considerada arte ou ciência. É ciência na parte teórica. É arte na aplicação prática. Porém, acima de tudo, é uma técnica" (Berwanger & Leal 2008: 16). Para a breve análise paleográfica, tomam-se como base os aspectos proposto por Cambraia (2005) conforme descritos a seguir:

> a) classificação da escrita, localização e datação; b) descrição sucinta de características da escrita; c) descrição sucinta do sistema de sinais abreviativos empregados na referida escrita; d) descrição de outros elementos não-alfabéticos existentes e de seu valor geral: números, diacríticos, sinais de pontuação, separação vocabular intralinear e translinear, paragrafação, etc.; e) descrição de pontos de dificuldade na leitura e as soluções adotadas (Cambraia 2005: 24).

É provável que o texto tenha sido escrito no Brasil, uma vez que ambos os correspondentes eram moradores do Rio de Janeiro. A carta foi redigida em 20 de fevereiro de 1904, o que a caracteriza como representante da letra humanística. Segundo Berwanger e Leal (2008), "a escrita humanística é a corrente, usual até hoje desde o séc. XVI" (Berwanger & Leal 2008: 68).

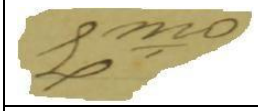
A escrita também é cursiva, com inclinação para a direita. Sobre a Escrita Humanística Cursiva, Andrade (2010: 82) afirma: "apresenta traçado oblíquo à linha, as letras se inclinam à direita, o que se nota sobretudo pelas hastes superiores, e são enlaçadas entre si, com separações claras entre palavras". O traçado da letra é firme, e o *ductus* é mantido ao longo da escrita do manuscrito.

Contudo, o documento parece ter sido escrito com certa pressa, pois a sílaba "da" da palavra "concidadãos" foi omitida na divisão silábica. Ao editar o documento, optou-se por acrescentar a sílaba "da", já que pelo contexto da carta, provavelmente o autor tinha a intenção de escrever a palavra "concidadãos". A palavra "concidãos" pode ser um erro de escrita ou apenas um esquecimento do autor ao retomar a palavra na outra linha, quando ocorreu a separação das sílabas.

O texto é assinado por Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. Adiante, será realizada uma comparação entre a assinatura presente no manuscrito analisado e a de outro documento do mesmo autor, com o objetivo de confirmar a autenticidade da autoria.

A seguir, o quadro ilustra as abreviaturas encontradas no manuscrito:

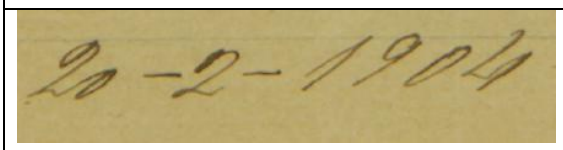
Quadro 1: Abreviaturas constantes no documento.

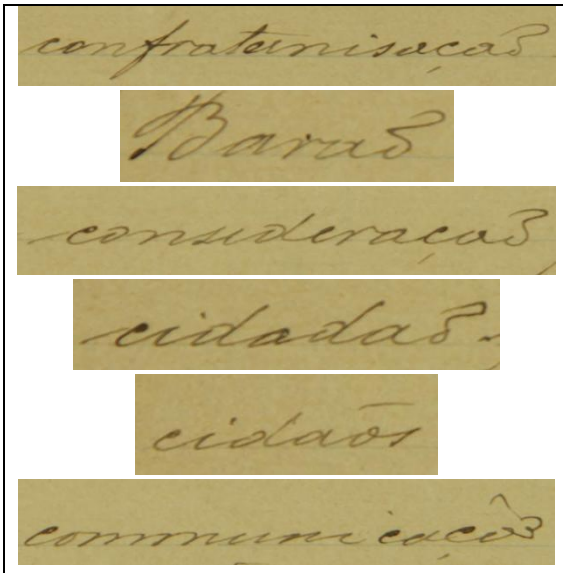
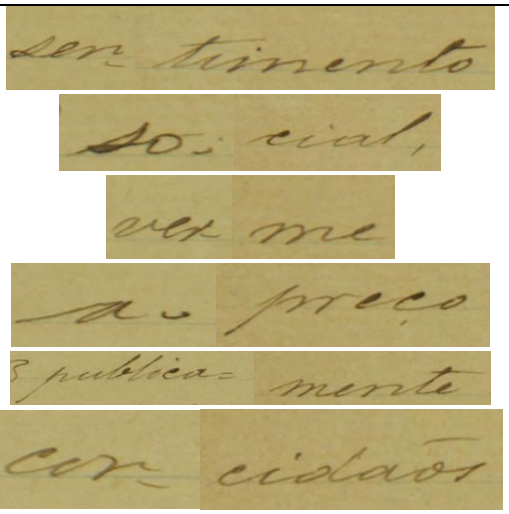
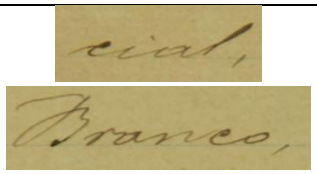
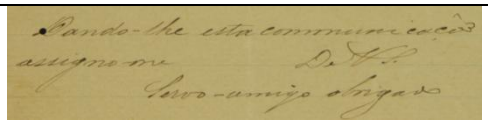
Fac-símile	Abreviatura	Desdobramento	Localização
	Il.^{mo}	Il*lustrissi*mo	f. 1r, l.6
	Snr^{o}	Se*n*hor	f. 1r, l.6
	VSo	V*o*sso	f. 1r, l.16
	F. J.	F*rancisco* J*oaquim*	f. 1r, l.18

Fonte: Elaboração própria.

O segundo quadro apresenta os elementos não-alfabéticos presentes no manuscrito.

Quadro 2: Elementos não-alfabéticos existentes no documento.

Elemento	Valor geral	Localização
	Número	f. 1r, l.19

	Diacrítico (Til)	f. 1r, l.4 f. 1r, l.7 f. 1r, l.10 f. 1r, l.12 f. 1r, l.14 f. 1r, l.15
	Separação de sílaba	f.1r, l.3 e 4 f.1r, l.4 e 5 f.1r, l.7 e 8 f.1r, l.9 e 10 f.1r, l.11 e 12 f.1r, l.13 e 14
	Pontuação (Vírgula)	f. 1r, l.5 f. 1r, l.7
	Paragrafação	f. 1r, l.15 e 16

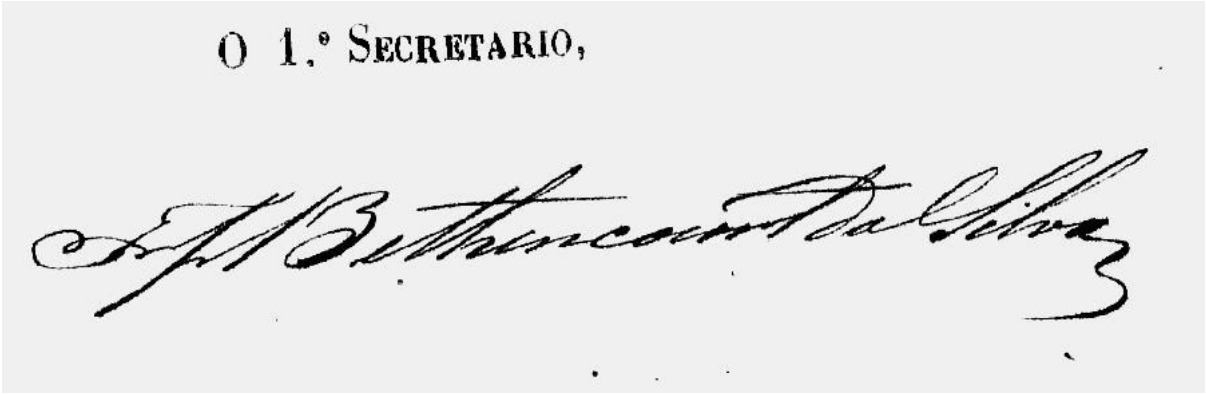
Fonte: Elaboração própria.

A linha 14 do manuscrito, apresenta a palavra “concidãos”, que pode ser interpretada como um erro de grafia ou um esquecimento por parte do autor. Na transcrição da edição semidiplomática, levando em consideração o contexto da carta, foi

acrescentada a sílaba “da”, já que, possivelmente, a intenção do autor seria escrever “concidadãos”.

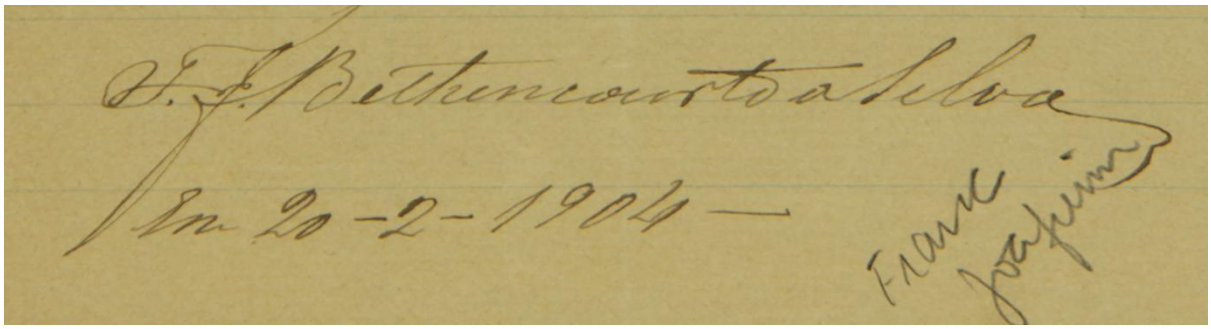
A título de comparação, o documento 35 traz uma assinatura de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva, que era o 1º secretário do Conservatório Dramático Brasileiro. O documento refere-se à designação do secretário para que Francisco Correia da Conceição examinasse a comédia “Os cacoêthes”. O texto foi escrito no Rio de Janeiro, em 8 de novembro de 1861. A seguir, faz-se uma comparação entre a assinatura presente nesse documento e no manuscrito em estudo.

Figura 5: Assinatura de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva.



Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1861. 1º secretário do Conservatório Dramático Brasileiro. Designação de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva para Francisco Correia da Conceição examinar a comédia: Os cacoêthes. Rio de Janeiro, 08/11/1861. 1 doc. (2 p.). Vinheta. O documento no Conservatório recebeu o nº 157A. Orig. Ms. Imp. Coleção Conservatório Dramático Brasileiro. I-08,18,038. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1453148/mss1453148.pdf. Acesso em: 1 Set 2024.

Figura 6: Assinatura de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva.



Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1904. *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao barão do Rio Branco*. [S.I.], 20 fev. 1904. 1 p. Aut.Ms. 1-05,20,043. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1352081/mss1352081.pdf. Acesso em: 11 Abril 2024.

A primeira assinatura data de 8 de novembro de 1861, enquanto a assinatura do manuscrito analisado é de 20 de fevereiro de 1904. Apesar da diferença temporal, ambas compartilham características semelhantes: tanto o nome “Francisco” quanto “Joaquim” estão abreviados, e, após o sobrenome “Silva”, o escrevente desenha um traço descendente, como se formasse o número “3”. A única diferença significativa está na letra

“d”: no primeiro exemplo, ela é traçada após o “t” de “Bithencourt”, com a haste retornando sobre o traço da letra “t”. Já na outra assinatura, o “d” assemelha-se mais a um “o”, ocorrendo uma ligadura entre o “t” e o “d”. A letra “a” liga-se ao sobrenome “Silva”. Na primeira assinatura, essa ligadura ocorre entre “da” e “Silva”, com a inclusão de um “l” antes do sobrenome.

Serve de base para a breve análise codicológica, o *Guia Básico de Descrição Codicológica* (Cambraia 2005: 28), embora as proposições tenham sido adaptadas em função da utilização do fac-símile digitalizado para o estudo. Segundo Cambraia (2005: 26-7):

> [...] a codicologia é de grande relevância, pois fornece informações que permitem compreender algumas razões pelas quais os textos se modificam no processo de transmissão. [...] Além de permitir uma compreensão mais profunda do processo de transmissão dos textos, os conhecimentos codicológicos também são utilizados mais pragmaticamente na descrição de códices, a qual deve constar na edição de textos preservados em manuscritos (Cambraia 2005: 26-27).

O manuscrito foi escrito em papel e contém 19 linhas. Ele apresenta uma página com mancha escrita e pauta perceptível. O documento está bem conservado, mas há um ponto de tinta que sugere que o objeto utilizado para a escrita foi mantido em repouso sobre o papel por alguns segundos. Essa gota de tinta é visível no verso do manuscrito, mas não interfere na leitura do texto. Ademais, há marcações a lápis e carimbos da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, provavelmente inseridos quando o manuscrito foi incorporado ao acervo. Na margem superior esquerda, vê-se a inscrição a lápis: “I-5,20,43”. Abaixo do protocolo inicial, há um carimbo molhado em formato elíptico com os dizeres “Bibliotheca Nacional Rio de Janeiro”. No centro do carimbo, parece estar escrito “SECÇÃO DE MANUSCRIPTOS”, embora algumas letras estejam apagadas. Após a assinatura, existe outra inscrição a lápis: “Franc Joaquim”.

O verso da página, como anteriormente mencionado, traz a inscrição “R.nº 4/1916 g 58”, posicionada no centro da folha. O “R.nº” faz parte do carimbo, e os números foram escritos à caneta de tinta azul. Perto da margem inferior direita, há outro carimbo molhado em formato elíptico, com os dizeres: “BIBLIOTECA NACIONAL” nas bordas e “BRASIL” no centro. Acima desse carimbo, lê-se a lápis a inscrição: “Reg. 1.352.081/10/02/2012 c”.

Para a breve análise diplomática, foram utilizadas as proposições presentes em Bellotto (2002, 2008 e 2016). Para a autora, a Diplomática, estava anteriormente associada à validação de documentos oficiais, conforme a seguir:

> A diplomática, por definição, ocupa-se da estrutura formal dos atos escritos de origem governamental e/ou notarial. Trata, portanto, dos documentos que, emanados das autoridades supremas, delegadas ou legitimadoras (como é o caso dos notários), são submetidos, para efeito de validade, à sistematização, imposta pelo direito (Bellotto 2008: 1).

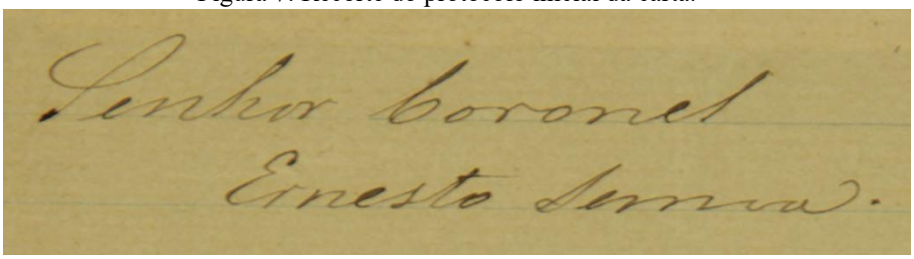
Numa visão mais atual da autora, a Diplomática, juntamente com o Direito, conferem autenticidade e veracidade, além de, recentemente, organicidade aos conjuntos documentais arquivísticos (Bellotto 2016):

> A Diplomática, ao tomar para si desde seus primórdios, ao lado do Direito, a autoridade de poder averiguar e ditar a autenticidade e a fidedignidade – além da recente tarefa que lhe foi atribuída – a de constatar a organicidade dos conjuntos documentais arquivísticos - vem consolidando, cada vez mais, sua importância como disciplina indispensável no âmbito da Arquivologia e da Historiografia e estendendo seu campo de influência (Bellotto 2016: 272).

Embora a carta não seja considerada por Bellotto (2002 e 2008) um documento diplomático, ela apresenta elementos padrões em sua composição. Geralmente, são encontrados os seguintes elementos fundamentais: "Protocolo inicial: datas tópica e cronológica. Endereçamento. Direção. Texto: paragrafado, com a exposição e o objetivo da carta. Protocolo final: fecho de cortesia, assinatura, nome e cargo do signatário" (Bellotto 2002: 51-52).

Os elementos protocolo inicial, texto e protocolo final estão presentes no manuscrito em questão. As duas primeiras linhas apresentam o protocolo inicial: "Senhor Coronel/Ernesto Senna". Conforme recorte da imagem a seguir:

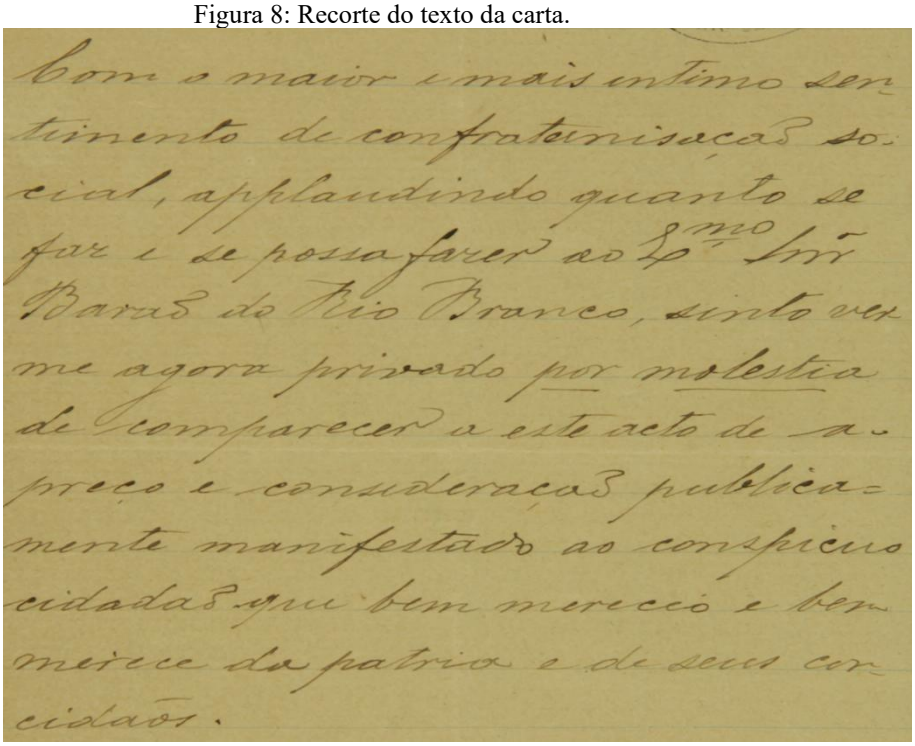
Figura 7: Recorte do protocolo inicial da carta.



Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1904. *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao barão do Rio Branco*. [S.I.], 20 fev. 1904. 1 p. Aut.Ms. 1-05,20,043. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1352081/mss1352081.pdf. Acesso em: 11 Abril 2024.

O autor, então, justifica sua ausência no evento em homenagem ao Barão do Rio Branco, citando uma doença. Abaixo o recorte do trecho:

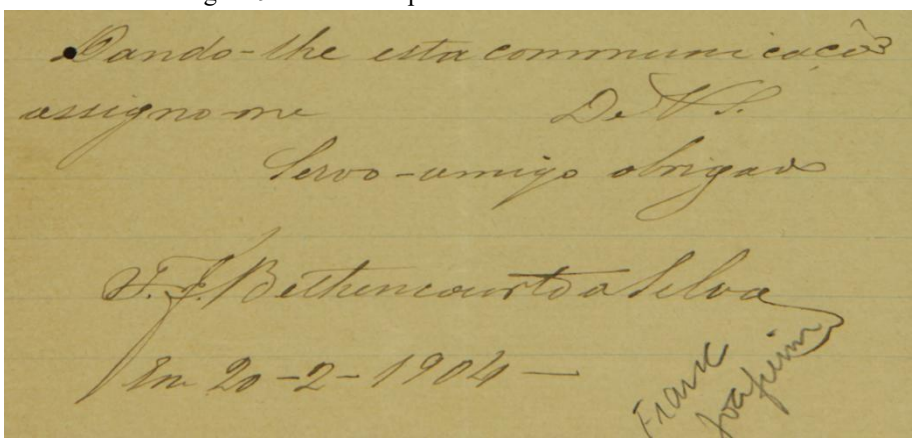
Figura 8: Recorte do texto da carta.



Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1904. *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao barão do Rio Branco*. [S.I.], 20 fev. 1904. 1 p. Aut.Ms. 1-05,20,043. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1352081/mss1352081.pdf. Acesso em: 11 Abril 2024.

O protocolo final segue com: “Dando-lhe esta communicaçaõ/assigno-me De Vosso/Servo-amigo obrigado/ Francisco Joaquim Bethencourtd aSilva/ Em 20-2-1904-”. O remetente despede-se, assina e data a carta.

Figura 9: Recorte do protocolo final da carta.



Fonte: SILVA, Francisco Joaquim Bitencourt da. 1904. *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao barão do Rio Branco*. [S.I.], 20 fev. 1904. 1 p. Aut.Ms. 1-05,20,043. Disponível em: https://objdigital.bn.br/objdigital2/acervo_digital/div_manuscritos/mss1352081/mss1352081.pdf. Acesso em: 11 Abril 2024.

Ao observar as imagens, é possível verificar detalhadamente todas as etapas de composição de uma carta, desde o protocolo inicial, passando pelo corpo do texto, que contém a justificativa para não participar do evento em homenagem ao Barão do Rio Branco, até a finalização da carta, com a despedida presente no protocolo final.

Considerações finais

O principal objetivo deste trabalho foi apresentar uma edição da *Carta a Ernesto Senna comunicando que não poderá comparecer ao evento em homenagem ao Barão do Rio Branco*. Por meio deste estudo filológico, foi elaborada uma edição semidiplomática a partir do manuscrito em formato de fac-símile digitalizado. A exposição de breves comentários paleográficos, codicológicos e diplomáticos possibilitou maior conhecimento sobre o documento estudado. A análise também incluiu informações sobre as figuras envolvidas na comunicação: Ernesto Senna, Barão do Rio Branco e Francisco Joaquim Bethencourt da Silva.

O manuscrito que serviu de *corpus* para esta pesquisa faz parte da *Coleção Ernesto Senna*, da série *Correspondência Recebida*, pertencente ao acervo físico e digital da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. O evento em homenagem ao Barão do Rio Branco foi noticiado em jornais da época, em razão da aprovação do Tratado de Petrópolis pelo Congresso. Além disso, o próprio jornalista Ernesto Senna escreveu dois capítulos sobre o homenageado, o Barão do Rio Branco, no seu livro *História e Histórias* (s.d).

Na sucinta descrição paleográfica, foram apresentados o quadro das abreviaturas e dos elementos não-alfabéticos existentes no manuscrito. Para confirmar a autoria da assinatura presente no documento, foi realizada uma comparação com outra assinatura de Francisco Joaquim Bethencourt da Silva. A breve descrição codicológica considerou o fac-símile digitalizado, o que impossibilitou a medição da mancha escrita e do fólio. Contudo, foi possível constatar que o documento possui 19 linhas, incluindo a assinatura do escrevente.

Também foram exemplificadas as intervenções de terceiros, além de uma descrição sobre o estado de conservação do manuscrito. Embora a carta não seja propriamente um documento diplomático (Bellotto 2002; 2008), ainda assim, ela apresenta em sua estrutura os seguintes elementos: protocolo inicial, texto e protocolo final.

Conclui-se, portanto, que o objetivo foi plenamente alcançado, uma vez que o labor filológico proporcionou uma compreensão aprofundada tanto sobre o manuscrito quanto sobre o contexto sociocultural e histórico, incluindo informações sobre os personagens envolvidos na comunicação, além de uma breve análise paleográfica, codicológica e diplomática da carta estudada. No entanto, novas análises e estudos podem ser realizados sobre este mesmo documento, visto que o tema não foi esgotado neste trabalho.

Referências

Aubert, Francis H. 2001. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue.* http://citrat.fflch.usp.br/sites/citrat.fflch.usp.br/files/inline-files/Cad.%20Terminologia%202_0.pdf (27 Junho, 2024).

Athayde-Oliveira, Inácio. 2016. *A construção do conhecimento algébrico: uma proposta de educação matemática bilíngue para estudantes surdos do final do ensino fundamental.* (Monografia). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

Barbosa, João Lucas M. 2006. *Geometria euclidiana plana.* 7.ª ed. Rio de Janeiro: SBM (Coleção do Professor de Matemática).

Bevilacqua, Cleci Regina & Maria José B. Finatto. 2006. Lexicografia e terminografia: alguns contrapontos fundamentais. *Alfa: Revista de Linguística* 50(2). 43–54. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1410 (19 Novembro, 2024).

Bicudo, Irineu. 2009. In *Euclides. Os elementos*, 11–94. São Paulo: Editora UNESP.

Calvet, Louis-Jean. 2007. *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parábola Editorial.

Carvalho, Paulo Cezar P. 1993. *Introdução à geometria espacial.* 4ª ed. Rio de Janeiro: SBM (Coleção do Professor de Matemática).

Cremonese, Lia E. 2007. *Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de linguística da enunciação.* (Dissertação). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Faulstich, Enilde & Michelle M. O. Vilarinho. 2020. Uma proposta de seleção de contextos para dicionário. *In* Aparecida Negri Isquerdo & Celina Márcia Abbade (eds.), *As ciências do léxico (IX)*, 285–302.

Faria-Nascimento, Sandra P. 2009. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica.* (Tese). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

Faria-Nascimento, Sandra P. et al. 2024. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório.* https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf (26 Agosto, 2024).

Faria-Nascimento, Sandra P. 2024. Dos fundamentos teóricos à práxis no ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PSLS). In Sueli Fernandes, Maria Cristina Pereira & Maria Clara Maciel Ribeiro (eds.), *Português escrito para surdos – princípios e reflexões para o ensino*, 77–116. São Paulo: Parábola Editorial.

Felten, Eduardo & Maria José B. Finatto. 2021. A definição terminológica em Libras: rumos e frentes de pesquisa. *Porto das Letras* 6(6). 123–151. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11441 (16 Novembro, 2024).

Felten, Eduardo. 2023. *Definição terminológica no domínio das ciências humanas em Língua Brasileira de Sinais: fundamentos teórico-metodológicos.* (Tese). Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Finatto, Maria José B. 1998. Elementos lexicográficos e enciclopédicos na definição terminológica: questões de partida. *Organon* 12(26). https://doi.org/10.22456/2238-8915.29556.

Finatto, Maria José B. 2001. A definição terminológica do dicionário Termisul: expressões linguísticas de relações conceituais complexas. In Ana Maria P. P. Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (eds.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, 211–224.

Finatto, Maria José B. 2022. Acessibilidade textual e terminológica, o que é isso? In Maria José Bocorny Finatto & Liana Braga Paraguassu (eds.), *Acessibilidade textual e terminológica*, 16–40. Uberlândia: EDUFU. https://doi.org/EDUFU/978-65-5824-019-8.

Krieger, Maria da Graça. 2001a. A interface semiótica/terminologia no dicionário jurídico-ambiental Termisul. In Ana Maria P. P. Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (eds.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, 225–236.

Krieger, Maria da Graça. 2001b. O termo: questionamentos e configurações. *TradTerm* 7. 111–140.

Krieger, Maria da Graça & Maria José B. Finatto. 2019. *Introdução à terminologia: teoria e prática.* 2ª ed. São Paulo: Contexto.

Mendes, Rodrigo G. 2016. *Surdos bem-sucedidos em matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas.* São Paulo: Universidade Anhanguera de São Paulo. (Dissertação).

Moreira, Marco Antonio. 2006. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.* Brasília: Universidade de Brasília.

Nascimento, Cristiane B. 2016. *Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibilíngue do meio ambiente, em mídia digital.* (Tese). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

Silva-Oliveira, Glaucia C., Débora C. Wanderley & Marianne Stumpf. 2020. Enem em Libras como corpus linguístico: metodologia para produção de glossários em Libras. *Revista da Anpoll* 51(1). 106–117.https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1358.

Vilarinho, Michelle M. O. 2013. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa.* (Tese). Brasília, DF: Universidade de Brasília.

COMO LIDAR COM A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA? - DIÁLOGOS COM A BNCC

HOW TO DEAL WITH GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEXT PRODUCTION AT SCHOOL? - DIALOGUES WITH THE BNCC

Fernanda Victória Cruz Adegas
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, Brasil
fernandaadegas.ufms@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3136-3248

Resumo
A Inteligência Artificial (IA), especialmente a Generativa (IAG) de texto e imagem, tem gerado "encantamentos" e preocupações em diferentes setores, entre eles o educacional. A IA possui várias definições, ajustando-se conforme a área de estudo. Neste trabalho, com base em Spadini (2023), compreendemos a IA como um conjunto de tecnologias — aprendizado de máquina, visão computacional, processamento de linguagem natural, entre outros — que realizam atividades antes restritas aos humanos. Destacamos a IAG, que treina massivamente dados da internet para produzir textos e imagens. Exemplos dessa tecnologia incluem chatbots, como o ChatGPT e o Midjourney, voltados à criação de textos e imagens. Essas ferramentas, ao serem acessíveis até para usuários leigos, suscitam questionamentos sobre o uso crítico, principalmente na produção de textos verbais e multimodais, foco desta pesquisa. A IAG, especialmente os chatbots, é uma tecnologia recente e popular, demandando cautela em seu uso na educação. Embora a IA exista há décadas, sua atual forma e impacto requerem atenção, especialmente considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No componente de língua portuguesa, a BNCC prevê novas formas de produção de discursos face à difusão de tecnologias, mas não menciona explicitamente a IA. Portanto, esta pesquisa qualitativa e exploratória, situada na linguística aplicada (Moita-Lopes 2006), analisa as competências da BNCC para o ensino de língua portuguesa, no eixo de leitura e produção textual, em relação à IAG, dada a ausência de orientações claras sobre a tecnologia. Buscamos também discutir pontos sobre a avaliação de produções textuais em tempos de IAG, com base na BNCC. Como resultado, espera-se promover diálogos que sinalizem a necessidade de atualização da Base quanto ao ensino da produção textual frente à emergência da IAG na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Gramática; Inteligência Artificial; ensino.

Abstract
Artificial Intelligence (AI), especially Generative AI (GAI) for text and image, has sparked both "enchantment" and concern across various sectors, including education. AI encompasses multiple definitions, adapting to the specific area of study. In this work, based on Spadini (2023), we understand AI as a set of technologies—machine learning, computer vision, natural language processing, among others—that perform activities previously limited to humans. We highlight GAI, which massively trains on internet data to produce texts and images. Examples of this technology include chatbots like ChatGPT and Midjourney, designed for creating texts and

images. These tools, being accessible even to lay users, raise questions about their critical use, particularly in the production of verbal and multimodal texts, which is the focus of this research. GAI, especially chatbots, is a recent and popular technology, requiring careful consideration of its use in education. Although AI has existed for decades, its current form and impact demand attention, especially concerning the Base Nacional Comum Curricular (BNCC). In the Portuguese language component, the BNCC outlines new ways of producing discourse in light of technological advancements but does not explicitly mention AI. Thus, this qualitative and exploratory research, situated within applied linguistics (Moita-Lopes 2006), analyzes the competencies outlined in the BNCC for teaching Portuguese, focusing on the reading and text production axis, in relation to GAI, given the lack of clear guidelines on the technology. We also aim to discuss points regarding the evaluation of textual productions in the age of GAI, based on the BNCC. As a result, we hope to foster discussions that highlight the need to update the BNCC concerning teaching textual production in the face of the emergence of GAI in contemporary society.

Keywords: Grammar; Artificial Intelligence; teaching.

1. Introdução

A Inteligência Artificial (IA), especificamente a Generativa (IAG), tem causado diversas transformações em vários âmbitos sociais, dentre eles na educação. Desse modo, sua capacidade de atender solicitações dos usuários de forma automática e personalizada tem encantado muitos e assustado a outros mais alinhados a uma visão apocalíptica de tal ferramenta. Essas tecnologias escrevem desde textos verbais até multimodais, como imagens, vídeos etc. Pelo fato de possuírem memória e por dialogarem com o usuário, algumas questões entram em xeque, como: a autoria dos textos, a avaliação, a criatividade e os limites éticos do uso. Sabemos que muitos outros pontos poderiam ser destacados, contudo, devido ao espaço, nos deteremos apenas nos citados.

Diante do exposto, é cabível afirmar que a escola poderá ser alterada em muitas variáveis, devido à influência da IA entre os professores e alunos. Firat (2023), por exemplo, traz que tecnologias de IAG, como o ChatGPT, possuem o potencial de mudar completamente muitos processos escolares. No entanto, não podemos nos esquecer de que toda tecnologia implica em alguma mudança com efeitos no meio social. A título de exemplo, podemos trazer o Google, o qual, no momento de seu surgimento, trouxe muitas dúvidas e aflições a respeito de como ficaria o seu uso entre os discentes na escola. O mesmo ocorreu com sites, como a Wikipedia - a qual trazia respostas para quase tudo em um tempo muito menor se comparado à busca em enciclopédias. Dessa maneira, mesmo com tantas inovações, a escola não deixou de existir, porém precisou se atualizar nas novas manifestações de linguagens que foram surgindo por diferentes meios. Não será diferente com a IA, embora reconheçamos que seus usos implicam em muitas outras questões até então pensadas somente em filmes de ficção como, por exemplo, conversar com uma máquina que realiza muitos desejos nossos. Com a IAG, isso não parece algo tão distante.

Outrossim, mencionamos que a IAG traz desafios diretos para a atividade de produção textual, uma vez que, com um *prompt* simples, o usuário pode receber um texto pronto. Nisso, entra em cena a relevância de os professores possuírem letramento para

lidar com essa tecnologia em sala de aula. Nesse ponto, trazemos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018), importante documento norteador da educação brasileira, para fins de análise de seu conteúdo no componente curricular da língua portuguesa[173]. Fizemos essa escolha devido à nossa formação e também por ser uma área que estuda os processos envolvidos na produção de um texto, o qual tem interferência em tecnologias de IAG, como o ChatGPT, Copilot, Gemini etc.

A preponderância de estudar a relação da BNCC com a IA se deve ao fato de ela possuir diretrizes que recaem sobre considerável parte das escolas brasileiras. Assim, é mister que esse documento, como já previsto em sua constituição, se atente para a proliferação de novas tecnologias e, consequentemente, de linguagens. A partir disso, é preciso que haja direcionamentos mais enfáticos a respeito de como o professor poderá lidar com essas tecnologias em sala de aula, de modo a potencializar o seu trabalho, tendo em vista que são ferramentas que, dificilmente, irão regredir em seus usos na sociedade.

Para tanto, por meio de uma metodologia qualitativa, de cunho exploratório e documental, situada na Linguística Aplicada (Moita-Lopes 2006), investigamos a BNCC, sobretudo nas competências gerais e nas competências específicas da língua portuguesa, tanto no ensino fundamental, quanto no médio. Buscamos também averiguar se, em alguma seção, a IA era mencionada na Base, a fim de levantar possíveis inteligibilidades sobre o fato. Portanto, esse texto não tem o objetivo de ser um raciocínio fechado, mas uma possibilidade de diálogo, com a finalidade de gerar mais questionamentos do que respostas e mais problematizações do que soluções acabadas em suas seções.

2. Inteligência Artificial: o que é isso?

Quando falamos de Inteligência Artificial, podemos nos lembrar de vários desenhos ou filmes de ficção científica que apresentavam aqueles personagens robôs que atendiam a todos os desejos de seus donos. Lembramos aqui do desenho Bob Esponja, o qual tinha uma personagem robô que fazia exatamente as solicitações que eram enviadas a ela. Por um momento, isso parecia ser algo possível somente em ficção, ou seja, distante do nosso mundo real. No entanto, agora, com o surgimento de tecnologias de IA Generativa, como é o caso do ChatGPT, essa ideia de algo que faz tudo automaticamente, de acordo com nossos pedidos, parece ser mais próxima e possível. Inclusive, esse é um dos motivos de gerar tantos encantamentos em boa parte dos usuários. A seguir, apresentaremos pontos sobre o que é, de fato, essa tecnologia.

Para falarmos a respeito do que é IA, é relevante relembrar alguns marcos históricos de sua constituição. Como primórdios, podemos citar a matemática Ada Lovelace, a qual, em 1840, estudou o que podemos chamar de primeiros protótipos de algoritmos de IA (Boden 2020). Posteriormente, em 1950, Alan Turing, conhecido por ser o pai da ciência da computação, criou o "Teste de Turing" - um experimento que visava identificar se uma pessoa seria capaz de distinguir comandos dados por um robô em comparação a um

[173] Sabemos que outras áreas também realizam produção de textos, porém a língua portuguesa estuda como ocorre esse processo. Por isso, a nossa escolha por ela.

humano. Em 1956, no Dartmouth College, John McCarthy, junto a outros pesquisadores, cunhou o termo "Inteligência Artificial" como uma área de estudos com autonomia e métodos próprios. A partir disso, muitas pesquisas foram desenvolvidas, afinal, compreender a inteligência humana sempre foi um fascínio para muitos. Assim, entre 1964 e 1966, por exemplo, foi desenvolvido, no Laboratório de IA do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, o ELIZA - primeiro chatbot de simulação de conversação humana, o que foi uma porta de entrada para outros que viriam futuramente.

Por conseguinte, novas ferramentas tecnológicas foram sendo desenvolvidas. Nos anos 80, devido ao surgimento do computador pessoal, o ser humano passou a utilizar mais os produtos computacionais, o que levou muitas pesquisas a serem desenvolvidas. Boa Sorte (*et al.* 2021) destaca que, na contemporaneidade, a IA está presente em diversas atividades de nosso cotidiano como, por exemplo, em aplicativos de rota de trânsito e de correção inteligente, em sites de tradução, nas redes sociais, dentre outros. Logo, devemos sempre ter em mente que a IA não é algo novo, como muitos consideram, mas, sim, uma tecnologia que já passou por inúmeras transformações até chegar ao estágio atual e que, certamente, ainda será alterada com novas funcionalidades.

Depois de termos discutido um pouco acerca do histórico da IA, nos deteremos a expor conceitos do que entendemos por Inteligência Artificial. Comecemos pela definição de Taulli (2020), o qual escreve sobre a IA fraca - aquela que depende de comandos advindos de outrem, como é o caso do ChatGPT, da Alexa, Siri etc, enquanto a IA forte seria aquela que possui autonomia e que produz seus resultados sem nenhuma intervenção humana. Sobre a última, mencionamos que ainda não existem exemplos reais, somente em filmes e desenhos animados. Outrossim, citamos Lemos (2023) para o qual a IA não é apenas uma tecnologia, mas um conglomerado de outras complexas, como o aprendizado de máquina, o processamento de linguagem natural, visão computacional, dentre outras.

Por conseguinte, listamos: as IAs preditivas - que realizam previsões de fenômenos, como aplicativos de rota de trânsito, que preveem as melhores condições de tráfego em um determinado momento; as IAs classificatórias - que fazem classificações, como os aplicativos de reconhecimento facial e, por fim, as IAs Generativas - foco deste trabalho - as quais geram textos verbais e multimodais, como imagens, vídeos, slides, de modo automático, segundo pedidos do usuário. Nesse sentido, pontua-se que a IAG possui, ainda, a capacidade de memória e de diálogo com o usuário, o que a faz uma tecnologia complexa e poderosa. A título de exemplificação, temos o Copilot[174], o MidJourney, o Gamma etc. Sobre ela, Spadini (2023) afirma que

> As inteligências artificiais generativas têm a capacidade de criar novas informações a partir de conjuntos de dados pré-existentes. Essas IAs são "ensinadas" a partir de grandes bases de dados com a intenção de que sejam capazes de adquirir o padrão de construção desses dados. Com essa compreensão adquirida, se tornam capazes de gerar novos dados, semelhantes aos dados utilizados para ensinar a IA, mas que podem ser únicos e originais. (Spadini 2023 *apud* Rohë e Santaella 2023: 82).

[174] É importante trazer outros exemplos para que haja uma desconstrução de que o ChatGPT é o único quando o assunto é IAG.

Diante do exposto, podemos levantar algumas questões a respeito das funcionalidades da IAG. Primeiramente, elencamos sua capacidade de escrever textos, fato que pode (já traz) diversos questionamentos sobre seu uso na sala de aula pelos estudantes. Segundo, podemos considerar a autoria como um aspecto complexo nesse contexto, pois surge a questão: a quem pertence o texto gerado pela IA? Afinal, o usuário fornece o *prompt* que direciona o resultado, enquanto o conteúdo resultante é influenciado por interações e informações disponíveis na internet, fruto de contribuições de inúmeros outros usuários. Ainda temos os limites éticos e a falta de uma legislação que auxilie nesse processo e, também, uma certa carência de diretrizes, por parte dos documentos oficiais educacionais, que orientem o professor quanto ao que fazer com essas tecnologias, na perspectiva de avaliar, potencializar seu uso etc. A partir dessa última premissa, buscamos, neste trabalho, fazer um estudo sobre a IA e a BNCC, a fim de averiguar como ocorre o tratamento desse tema no documento e discutir possíveis implicações para o ensino.

3. BNCC, língua portuguesa e IA: o que esse triângulo amoroso pode nos trazer?

Os documentos conhecidos como parametrizadores possuem a função de orientar o ensino em todo território nacional. Sendo assim, a BNCC atua como importante documento norteador que "indica conhecimentos e competências que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade" (Brasil 2018: 7). Sua construção já era prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, e foi iniciada no ano de 2015, tendo sua homologação em 2017. Além disso, é "um documento plural e contemporâneo [...] uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas [...] promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade e preservando a autonomia dos entes federados e as particularidades regionais e locais" (Brasil 2018: 5). Dito isso, mencionamos que a BNCC, em uma de suas competências gerais, preceitua que o aluno possa

> Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil 2018: 9).

Diante disso, podemos analisar as competências do componente curricular da língua portuguesa tanto do Ensino Fundamental, quanto do médio. Em ambos é trazida a questão da reflexão sobre o uso de tecnologias digitais a partir de um viés crítico, porém não há um maior detalhamento sobre isso. Na área de linguagens e suas tecnologias, há a seguinte competência:

> Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil 2018: 65).

Por sua vez, no ensino médio temos que:

> Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva. (Brasil 2018: 490).

Com isso, podemos observar que tanto no ensino fundamental, quanto no médio, nas competências gerais da área de linguagens e suas tecnologias, o trabalho com tecnologias digitais é considerado como uma aprendizagem que deve integrar os conhecimentos passados aos estudantes. Especificamente, no ensino médio, vemos que o trabalho com as tecnologias digitais deve contemplar práticas autorais, bem como as dimensões técnicas, mas também a criativa e a ética. Nesse ponto, é cabível uma problematização a respeito da IA, dado que é uma tecnologia que coloca em xeque os limites autorais, éticos e criativos das produções textuais verbais e multimodais. Logo, é mister que a Base ofereça diretrizes acentuadas sobre tal tecnologia, uma vez que é algo que está presente entre muitos estudantes e que possui potencial para ser utilizada em prol da educação (ou não), a depender das estratégias adotadas pelo docente.

Por conseguinte, destacamos que, em nossa análise da BNCC, observamos que apenas o componente curricular da matemática menciona a Inteligência Artificial como um conhecimento estruturante, o qual deve ser visto durante a trajetória escolar. Quanto a isso, nos perguntamos: essa tecnologia, sobretudo a IAG - a qual "produz" textos de forma quase que automática e personalizada - não afeta, majoritariamente, a área de linguagens, especialmente a língua portuguesa?. Outrossim, pontuamos a questão de que a IAG pode fazer sobressair a ideia de produção textual como um processo mecânico de redação, caso não seja utilizada sob uma perspectiva crítica pelo professor.

Nesse sentido, trazemos Geraldi (1997), o qual postula que o ato de escrever redação está associado com o processo mecânico, centrado apenas no produto e que desconsidera as atividades sociointerativas que perpassam esse "aprendizado". Por outro lado, a produção textual, segundo o autor, é um processo dialógico, que prioriza as variáveis envolvidas em todo o desenvolvimento de um texto. Ou seja, não somente o produto importa, mas o caminho percorrido para chegar até lá. Ainda nesse contexto, Antunes (2003) nos lembra que produção textual compreende a três momentos, a saber: antes, durante e após, isto é, o antes é a oportunidade de trocas de ideias e de discussões a respeito do que será escrito; o durante é a escrita em si e o depois é a etapa de revisão e reescrita - tão negligenciada por grande parte das escolas devido a vários fatores, como o tempo escasso de aulas, a preferência pela redação em vez da produção de texto entre outros.

Voltando à BNCC, analisaremos mais o componente curricular da língua portuguesa. Primeiramente, afirmamos que no ensino fundamental é dito que essa disciplina busca atualizar os conhecimentos em relação aos documentos anteriores e às transformações da linguagem, dentre elas as influenciadas pelas tecnologias (Brasil 2018). Ademais, é trazido também o texto como unidade de trabalho, o qual deve sempre ser

relacionado com o contexto de produção para o desenvolvimento de habilidades da linguagem, seja por meio de textos verbais ou em múltiplas semioses (Brasil 2018). No ensino médio, também há o texto como objeto central, assim como as tecnologias são consideradas para o trabalho de aula.

Dito isso, podemos analisar alguns pontos, dentre eles a prevalência do texto na escola e também a preocupação com as novas manifestações da linguagem, muitas sob influência das tecnologias. Assim sendo, colocamos em jogo a presença da IA, a qual é uma ferramenta presente entre muitos que possuem acesso à internet e que possui efeitos diretos na produção textual e, por consequência, na escola. Logo, se a BNCC possui preocupação com as atualizações, é fulcral que traga direcionamentos mais explícitos sobre como os docentes poderão lidar com tal tecnologia, a qual, ainda, não uma legislação específica acerca de seu uso, por exemplo. Além disso, seu uso pode trazer empecilhos para o professor, especialmente na produção de textos. Por isso, é necessário que a BNCC traga uma atualização sobre a IAG, dado que está altamente difundida na sociedade, em virtude de seus usos. Mais do que isso, é preciso que a formação de professores tenha um olhar atento para essas questões, afinal, de que adiantaria uma atualização da BNCC se os professores continuassem sendo formados da mesma maneira?.

4. Considerações finais

Depois de realizada a discussão proposta, podemos levantar algumas questões problematizadoras. Como pudemos observar, na BNCC, o único componente curricular que faz menção à IA é a matemática. Colocamos para reflexão se isso ocorre pelo fato de ser uma ciência ligada ao ramo das exatas e, consequentemente, filiada a uma concepção um tanto mais técnica e operacional do que reflexiva a respeito do uso que se faz da tecnologia. Consideramos que a discussão da IA traz implicações para todas áreas, logo, não cabe a problematização em apenas uma, como é feito na BNCC. Além disso, trazendo para a língua portuguesa, essa tecnologia interfere em muitos pontos, haja vista que a IAG produz textos a partir de comandos rápidos e simples, o que abre espaço para um uso leviano por usuários do senso comum. Ressaltamos que isso pode trazer (e traz) desafios para a escola, a qual deverá realizar um trabalho crítico e reflexivo em torno da IA.

Dado o exposto, mencionamos que, pelo fato de a BNCC estar sempre atenta às transformações sociais ocorridas, urge que traga mais diretrizes sobre como o docente poderá lidar com uma tecnologia poderosa em sua operacionalização, já que, como dito, há a carência de uma legislação a respeito de questões que envolvam a IA e seus usos. Pontos sobre como avaliar, como potencializar (ou não) a utilização da IA e o letramento necessário para sua operacionalização são relevantes para a utilização crítica dessa tecnologia. Assim, é importante uma atualização da BNCC, considerando a proliferação da IAG entre os indivíduos na escola e na sociedade como um todo.

Além de atualizar a BNCC, pontuamos que é essencial que a formação de professores esteja atenta para essas novas tecnologias e linguagens manifestadas. Isso é preciso, pois não basta apenas uma mudança no documento norteador se as práticas

docentes continuam as mesmas. Por isso, a formação de professores deve entregar sua parcela de contribuição nesse âmbito de discussão, dado que são questões que podem interferir (e muito) na educação. Nesse mesmo viés, frisamos que os professores de língua portuguesa devem se atentar à produção textual, afinal, estamos diante de uma tecnologia que escreve textos instantaneamente e com conteúdo que pode, facilmente, se passar de bom para um usuário desprovido de um letramento para essas tecnologias. Desse modo, devemos tomar a precaução de não formar engenheiros de *prompts*, mas sim comunicadores críticos e produtores de diversos textos, não apenas redatores.

Logo, como supracitado, nosso objetivo neste texto não era trazer respostas prontas, mas levantar questionamentos sobre pontos que permeiam a BNCC, a produção textual e a IAG. Reconhecemos que muito ainda precisa ser estudado e problematizado, haja vista que estamos lidando com tecnologias com novos usos e, por consequência, efeitos na educação. Em suma, deixamos o espaço em aberto para novos diálogos e trocas, pois nosso desejo é que este texto seja uma discussão que direcione muitas outras que se preocupem em analisar a IA e seus efeitos em sala de aula, especialmente na produção de textos - uma atividade tão essencial para todos.

Referências

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Boden, Margaret A. 2020. *Inteligência artificial: uma brevíssima introdução*. São Paulo: Editora Unesp.

Boa Sorte, Paulo, Maria A. F. Farias, André E. Santos, João C. Santos & José S. S. R. Dias. 2021. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? *Revista EntreLínguas* 7.

Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular – BNCC*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (15 de novembro, 2024).

Firat, Mehmet. 2023. How ChatGPT can transform autodidactic experiences and open education? https://www.researchgate.net/publication/367613715_How_Chat_GPT_Can_Transform_Autodidactic_Experiences_and_Open_Education (09 de novembro, 2024).

Geraldi, João Wanderley. 1997. Concepções de linguagem e ensino de português. In João Wanderley Geraldi (ed.), *O texto em sala de aula*, 39–46. São Paulo: Ática.

Lemos, Ronaldo. 2023. Batalha da IA será travada no direito autoral. *Folha de São Paulo*, 25 jun. https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2023/06/batalha-da-ia-sera-travadano-direito-autoral.shtml (12 de novembro, 2024).

Moita Lopes, Luiz Paulo da. 2006. Linguística aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In Luiz Paulo da Moita Lopes (ed.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar*, 85–105. São Paulo: Parábola Editorial.

Rohë, André & Lucia Santaella. 2023. IAs generativas: a importância dos comandos para texto e imagem. *Aurora: Revista de Arte, Mídia e Política* 16(47). 76–94.

Russell, Stuart J. & Peter Norvig. 2021. *Artificial intelligence: a modern approach*. New Jersey: Prentice Hall.

Santaella, Lucia. 2023. Balanço crítico preliminar do ChatGPT. *Revista FAMECOS* 30(1). e44380. https://doi.org/10.15448/1980-3729.2023.1.44380.

Spadini, Adriano S. 2023. O que é IA generativa? GPT, ChatGPT e Midjourney. *Alura*, 20 jun. https://www.alura.com.br/artigos/inteligencia-artificial-ia-generativa-chatgpt-gpt-midjourney (11 de novembro, 2024).

Taulli, Tom. 2020. *Introdução à inteligência artificial: uma abordagem não técnica*. São Paulo: Novatec.

COMPETÊNCIA RECETIVA DE VARIEDADES NAS AULAS DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE): O CASO DO PORTUGUÊS EM ANGOLA

RECEPTIVE COMPETENCE OF VARIETIES IN PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE CLASSES: THE CASE OF PORTUGUESE IN ANGOLA

Benjamin Meisnitzer
Departamento de Estudos Românicos, Faculdade de Filologia, Universidade de Leipzig, Leipzig, Alemanha
benjamin.meisnitzer@uni-leipzig.de
ORCID: 0000-0003-4072-8365

Lukas Fiedler
Departamento de Estudos Românicos, Faculdade de Filologia, Universidade de Leipzig, Leipzig, Alemanha
lukas.fiedler@uni-leipzig.de
ORCID: 0009-0006-8927-2396

Resumo
Este artigo tem como objetivo demonstrar a relevância da integração de diferentes variedades de português nas aulas de português como língua estrangeira. É importante que os aprendentes adquiram ativamente competências numa variedade. No caso do português, o português europeu ou o português do Brasil são as opções mais adequadas, tendo em conta os materiais didáticos de apoio disponíveis. A partir do nível A2, pode ser introduzida uma outra variedade na qual os aprendentes adquiram competência recetiva. Neste caso, pode utilizar-se a segunda variedade (ou seja, o português europeu ou o português do Brasil, consoante aquela com que se iniciou a aprendizagem) ou uma das variedades padrão-emergentes do português de Angola ou de Moçambique. Estas duas últimas são particularmente úteis no que diz respeito às relações económicas com estes países (no caso da Alemanha, especificamente) e por motivos geopolíticos estratégicos. Para tal efeito, mostraremos como a competência recetiva das variedades do português angolano pode ser ensinada nas aulas de português como língua estrangeira. Para tal, começaremos por situar o português angolano no âmbito da natureza pluricêntrica do português, abordaremos de seguida as suas caraterísticas linguísticas mais importantes, apresentaremos o modelo de competência recetiva de variedades e proporemos alguns exercícios para promover a competência recetiva deste português / desta variedade (apenas para não repetir tantas vezes 'português angolano'). Esta abordagem focalizada no português angolano não deve de modo algum iludir em relação à possibilidade de criar exercícios semelhantes para qualquer outra variedade do português em África (Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe ou Moçambique). No presente optamos pelo português angolano por se tratar da variedade emergente do português em África com maior número de falantes L1.

Palavras-chave: pluricentrismo; competência recetiva; português angolano.

Abstract
This article aims to demonstrate the relevance of integrating different varieties of Portuguese into Portuguese as a foreign language class. It is important that learners acquire active competences in

one variety. In the case of Portuguese, European Portuguese or Brazilian Portuguese are the most suitable options, given the teaching aids available. From A2 level onwards, another variety can be introduced in which learners acquire receptive competence. In this case, the second variety can be used (i.e. European Portuguese or Brazilian Portuguese, depending on which variety they started learning) or one of the emerging non-dominant varieties of Angolan or Mozambican Portuguese, still developing their own standard. The latter two are particularly useful when it comes to economic relations with these countries (in the case of Germany, specifically) and for strategic geopolitical reasons. To this end, we will show how the receptive competence of Angolan Portuguese can be taught in Portuguese as a foreign language class. To do this, we will begin by situating Angolan Portuguese within the context of the pluricentricity of Portuguese, then we will discuss important linguistic characteristics of Angolan Portuguese, present the model of varietal receptive competence and propose some exercises to promote varietal receptive competence in Angolan Portuguese. This approach, focussed on Angolan Portuguese, should in no way mislead us as to the possibility of creating similar exercises for any other variety of Portuguese in Africa (Cape Verde, Guinea-Bissau, São Tomé and Príncipe or Mozambique). Here we have chosen Angolan Portuguese because it is the emerging variety of Portuguese in Africa with the largest number of L1 speakers.

Keywords: pluricentrism; receptive competence; Angolan Portuguese.

1. Introdução: O ensino de línguas pluricêntricas como línguas estrangeiras

O ensino de línguas pluricêntricas como língua estrangeira coloca ao professor a questão não trivial de saber qual a variedade que deve ser ensinada. Línguas pluricêntricas são línguas que têm vários centros codificadores, geralmente centros urbanos, que servem de modelo linguístico associados a uma política linguística que determina a formação, consolidação e expansão da norma-padrão (Bierbach 2000: 144-147), que serve de marco de orientação para domínios discursivos da distância comunicativa, no sentido de Koch/Oesterreicher (2011: 10), isto é, para registos formais. Serve, além disso, de marco de orientação para os meios de comunicação social e para o sistema escolar (Mateus/Cardeira 2007: 30). Deste modo, a norma abrange um conjunto de elementos linguísticos que no marco da respetiva variedade não são marcados do ponto de vista diassistémico, ou seja, são elementos linguísticos neutrais, que divergem de outras normas (nacionais) e que devem ser obtidos mediante uma perspetiva descritiva (Oesterreicher 2001: 308). Esta norma-padrão encontra-se codificada em prontuários ortográficos, dicionários e gramáticas. Os media desempenham um papel central no desenvolvimento da língua e das suas variedades, uma vez que as novas gerações aprendem na televisão e na internet, conforme destacam Mateus e Cardeira (2007: 39), cabendo atualmente, mais do que à escola, à televisão e, recentemente cada vez mais à internet, a responsabilidade pela difusão da norma. Assim sendo, "ainda que um processo de mudança linguística raramente seja desencadeado pelos media, estes contribuem de forma decisiva para a sua difusão e aceitação por parte da comunidade linguística" (Meisnitzer 2019: 22).[175] No caso do português, não há dúvida de que se trata de uma

[175] A monografia de Arden (2015) e o estudo de Arden/Meisnitzer (2013) mostram como a televisão contribui de forma decisiva para a difusão, aceitação e normalização linguística de variáveis e inovações linguísticas, contribuindo de forma decisiva para a mudança linguística e para o desenvolvimento e a consolidação da norma prescritiva.

língua pluricêntrica, se considerarmos o português europeu (PE) e o português do Brasil (PB). Ambas as variedades se desenvolvem independentemente uma da outra – basta, por exemplo, pensarmos no caso do léxico, onde o português brasileiro é impermeável a lexemas do português europeu, embora se registe um número elevado de brasileirismos no português europeu (Pöll 2012: 35) e nas divergências gramaticais e estruturais profundas ou nas reduções vocálicas do português europeu, que tornam este ininteligível para os falantes do português brasileiro (ver: Pöll 2012: 37) – e têm o seu próprio sistema de referência – ou seja, a sua própria norma – e o seu próprio diassistema, que serve de referência ou variedade padrão. A marcação diatópica, diastática e diafásica ocorre em relação à respetiva norma endógena. No caso dos Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), a situação é um pouco mais difícil, uma vez que os países estão teoricamente orientados para a norma exógena do português europeu, mas os falantes e também os professores geralmente não têm contato com esta variedade ou têm um contato muito limitado. O resultado é a utilização de uma 'norma' como sistema de referência ("*should norm*"), que, no entanto, não corresponde à do português europeu. São estas estruturas de consolidação a todos os níveis linguísticos que começam a formar normas endógenas do português angolano e moçambicano, respetivamente. Embora estas ainda não preencham completamente todos os critérios para serem avaliadas como uma norma estável plenamente desenvolvida, as caraterísticas linguísticas são suficientemente estáveis para serem tidas em conta no ensino de línguas estrangeiras e para se tornar desejável promover uma competência recetiva nas respetivas variedades. A competência recetiva de variedade refere-se à capacidade de compreender auditivamente diferentes variedades diatópicas (Koch & Reimann 2019: 11). Tendo em conta os interesses económicos e a cooperação com os países africanos lusófonos, o ensino de línguas estrangeiras não pode continuar a negligenciar o português angolano e moçambicano. No nosso artigo, queremos mostrar como poderia funcionar essa integração do português angolano (PA) no ensino do português como língua estrangeira (PLE).

2. O Português Angolano – Nativização e padronização de uma variedade

O Português em Angola coexiste com 46 línguas bantas e línguas coissãs, sendo a língua franca supra-étnica e supra-regional, por um lado, que une o país e a língua da administração e das relações internacionais (Gerards & Meisnitzer 2024: 579-581). O português tem maior número de falantes nos centros urbanos do que nos meios rurais e um número crescente de falantes L1 monolíngue entre as camadas mais jovens da população (Miguel 2014: 13-18). Quanto à sua fisionomia linguística, importa ainda ter em conta que no século XVII os colonizadores portugueses recrutaram colonos do Brasil que trouxeram consigo a sua variedade do português (Chavagne 2005: 26). Contudo, foi apenas no século XIX que começou a "véritable colonization" (Chavagne 2005: 26), incitada pela independência do Brasil, em 1822, e o receio por parte dos portugueses que o movimento se pudesse alastrar aos territórios africanos. Ainda no início do século XX, a população de Luanda e arredores falava maioritariamente quimbundo (Inverno 2008: 125) e Portugal apenas controlava 10% do território angolano (Inverno 2008: 124). Foi

apenas nas primeiras três décadas do século XX que os portugueses começaram a expandir territorialmente, tendo os nativos começado a ter os mesmos direitos que os portugueses, se soubessem ler, falar e escrever português e se diferenciassem "pelos seus usos e costumes do usual da sua raça" (Marques 2001: 26). O domínio da escrita do português neste período referia-se a um domínio 'correto' em oposição ao português influenciado pelo contato com as línguas bantas, pejorativamente denominado de "pretoguês" (Zau 2011: 101). O objetivo era, portanto, alcançar uma convergência com as regras do português europeu, à semelhança do que caraterizou a realidade linguística em Moçambique após a independência (Gonçalves 2009: 231). A violenta guerra civil angolana que eclodiu após a proclamação da primeira república em Angola e que durou de 1975 até 2002, obrigou grande parte da população angolana, sobretudo rural, a procurar refúgio nas grandes cidades Lubango, Benguela, Lobito e, sobretudo, Luanda. Face à enorme diversidade étnica e linguística da população que assim convergiu aos centros urbanos, o português tornou-se a língua franca, o que explica a explosão de falantes de português como L1 nas gerações com menos de 40 anos de idade (Gerards/Meisnitzer 2024: 587). De facto, a emancipação das línguas nacionais autóctones é um fenómeno recente, fomentado pelo artigo 23 da Constituição de 2010, que proíbe a discriminação em razão da língua falada, realidade sofrida até então por aqueles que não falavam português, única língua oficial até esta data (Gerards/Meisnitzer 2024: 588). O aumento significativo do número de falantes de português como L1 desde 1975 levou à nativização do português em Angola e a uma crescente abertura das camadas sociais mais instruídas às inovações lexicais e também a uma pronúncia 'africanizada' do português, tornando a língua permeável a neologismos surgidos em situações do quotidiano. Esta apropriação do português pela sociedade angolana tem vindo a resultar numa padronização da respetiva variedade. As alterações relativamente ao padrão europeu foram determinadas por fatores sociais e linguísticos, típicos do contexto de aquisição e uso do português em Angola. As mudanças linguísticas resultam do contato com as línguas bantas e das dificuldades na aquisição do português como L2 por falantes de línguas maternas bantas (Gonçalves 2009: 233) e do processo de aculturação do português nas diversas regiões em que é falado. As mudanças linguísticas sofridas pelo português em Angola não se manifestam da mesma forma em todos os níveis linguísticos, podendo-se constatar uma assimetria entre as inovações lexicais bastante dispersas e as inovações gramaticais e fónicas bastante mais regulares, à semelhança do que Gonçalves (2009: 233) constata para o português moçambicano. Aliás, as línguas ex-coloniais têm tendência a mudar não tanto através da "incorporação de vocabulário novo, mas antes através da incorporação de traços gramaticais" (Gonçalves 2009: 234) e fonéticos.

Deste modo o português angolano carateriza-se por alterações linguísticas que podem ser atribuídas ao contato com as línguas bantas e que esta variedade partilha com o português em Moçambique (Carvalho/ Lucchesi 2016: 45), sobretudo, no que concerne a estrutura argumental do verbo:

> 1) Verbos intransitivos do português europeu recebem dois argumentos no português angolano: *tu também podes nascer um filho como eu* (PE: nascer = verbo intransitivo) (Gonçalves 2013: 168)

2) Supressão de preposições que regem o complemento verbal no PE: *para penetrar determinadas camadas* (PE: *em determinadas camadas*) (Gonçalves 2013: 167)
3) Construções de objeto duplo em vez de dativo preposicionado: *depois dos resultados do recurso que dá razão o clube encarnado.* (PE: *ao clube*) (Gonçalves 2013: 167)
4) Construções passivas agramaticais no PE: *O emissário foi entregue a carta*. (Gonçalves 2013: 168)

Além disso, o português angolano carateriza-se pela utilização da preposição *em* com argumentos direcionais que em PE exigem as preposições direcionais *a* ou *para* (ex. - *quando você vem, vai na explicação* (PE: *à explicação*) (Gonçalves 2013: 169) e pela escolha da preposição *de* com verbos declarativos simples, percetivos e de atividade mental, que requerem o verbo no modo indicativo (ex.- *conseguiu-se ver de que realmente a cistostomia era também endeme no nosso país* (PE: *ver que*) (Gonçalves 2013: 169)). Ainda a nível morfossintático o português angolano, apesar de uma grande instabilidade na colocação dos pronomes átonos, revela uma preferência pelo padrão proclítico (Gonçalves 2013: 171) e uma tendência à utilização de sintagmas nominais reduzidos, quer pela supressão do artigo definido, quer pela utilização do singular com substantivos com valor genérico, que no PE exigiriam a utilização do plural (ex. - *Tem diamante.*) (Gonçalves 2013: 172-173). Para finalizar, a nível morfossintático, convém ainda destacar que no Português Angolano, o pronome clítico lhe assume frequentemente a função de complemento direto (1) e o indicativo é frequentemente usado em contextos em que no PE é obrigatório o uso do conjuntivo (2).

(1) *a minha mãe diz que* lhe *vão buscar e* lhe *vão levar todos os dias*. (PE: *a vão*)
(2) *então damos o medicamento para que o paciente toma-o em casa.* (PE: *o tome*).
(Gonçalves 2013: 175).

A nível sintático podemos observar o uso frequente de orações relativas com recurso à estratégia com pronome de retoma (3) e à estratégia cortadora (4).

(3) *Padre Horácio que tem um centro que as crianças podem viver lá.* (PE: *onde as crianças podem viver*)
(4) *é uma profissão que se fala da beleza*. (PE: *em que*)
(Gonçalves 2013: 173)

As particularidades linguísticas, contudo, não se cingem ao nível morfossintático e sintático. A nível fonético é de destacar a tendência de realizar a vogal central [ɨ] como [e], exceto em sílaba átona em posição final absoluta, e a abertura do /e/ do português europeu em posição tónica (ex – EP [bɨ'lezɐ] = PA [be'lɛza]), ou a desnasalização das vogais nasais sob influência das línguas bantas (ex.- *banco* ["^{m}baku] e *dente* ["^{n}dete]) (Sassuco 2016: 207). Nos dois exemplos anteriores, e passando para a área do consonantismo, é ainda de salientar a pré-nasalização das consoantes plosivas, uma particularidade do português angolano, sob influência das línguas bantas. Pode-se, além disso destacar, a título de exemplo a despalatalização da consoante líquida /ʎ/, por exemplo em *olha* ['ɔlɐ] / ['ɔjɐ] (Chavagne 2005: 105-106) e a instabilidade das fricativas. Ao nível da estrutura suprasegmental, Undolo (2014: 221-223) aponta a tendência crescente para formar sempre sílabas com a estrutura CVCV, recorrendo para isso à

paragoge, nomeadamente, no caso de verbos, e à introdução de vogais epentéticas. Pode-se, além disso observar uma tendência à monotongação dos ditongos do PE (Chavagne 2005: 88-90).

Para finalizar, merecem ainda destaque processos de formação de palavras agramaticais no PE, como a formação por prefixação *desconseguir* ('falhar') < *conseguir* (Chavagne 2005: 168-170), a existência de empréstimos das línguas bantas (*bué* 'muito', *candonga* 'ilegal' e *cota* 'pessoa maior; pessoa respeitada' (Gerards/Meisnitzer 2024: 601)) e palavras-compostas que constituem neologismos, tais como: *bate-boca* 'discussão viva' ou *cantalutismo* 'tendência a celebrar a luta política' (Chavagne 2005: 191-192).

Os traços linguísticos caraterísticos do português angolano e as divergências daí resultantes em relação ao padrão europeu são o resultado natural do contexto em que esta variedade está a emergir e das "necessidades decorrentes do seu uso por uma comunidade [linguística] culturalmente distinta" (Gonçalves 2009: 235) e de um contexto comunicativo bastante divergente. Importa por isso aceitar a realidade que, quer em Angola, quer em Moçambique temos normas autóctones emergentes e que, como tal, devem ser abrangidas pelo ensino do português como língua estrangeira e como L1 (algo que atualmente, por regra geral, também não acontece), de modo a assegurar uma competência recetiva (auditiva) e o conhecimento das peculiaridades linguísticas mais eminentes. E isto, apesar de o estabelecimento da norma angolana culta do português ser uma tarefa particularmente complexa, devido à instabilidade da sua gramática e devido às atitudes linguísticas da comunidade linguística face às suas próprias inovações linguísticas, que tem um impacto na padronização da norma emergente. Conforme foi anteriormente demonstrado existem algumas propriedades do 'novo' sistema linguístico que devem ser reconhecidas e apresentadas em contextos comunicativos autênticos aos aprendentes de português (L2, L3, etc.), sensibilizando-os para a variação linguística e a diversidade cultural do mundo de língua portuguesa. É, aliás, por isso, que no capítulo 3 iremos defender que uma competência produtiva deve ser ensinada ou no português europeu ou no português do Brasil, enquanto no português angolano e nas demais variedades africanas do português deve ser fomentada uma competência recetiva, aliás percetiva.

3. Competência recetiva de variedades (diatópicas) do português como língua não materna

O português como língua estrangeira é de um certo modo ensinado como L3 ou como língua de herança (Fiedler & Meisnitzer 2024). Tratando-se no caso do português de uma língua pluricêntrica importa incluir diversas variedades da língua alvo na sala de aula. Contudo, sob pena de prejudicar ou até pôr em risco uma aprendizagem 'autêntica' da língua estrangeira, o que implica a aprendizagem de algo que seja identificado por falantes L1 como uma variedade diatópica da língua histórica, os aprendentes devem adquirir competência ativa numa norma-padrão da mesma e competência passiva recetiva (=compreensão oral) em diversas variedades diatópicas (incluindo variedades emergentes) e não só, uma vez que o modelo também pode ser aplicado à variação segundo parâmetros

sociolinguísticos (diastrática) ou situacional (diafásica). Deste modo, para uma boa consolidação da língua-alvo podemos, de um modo geral, definir que a partir do 2°/3°ano de aulas na língua estrangeira em contexto escolar deve haver uma sensibilização para a existência de diferentes normas-padrão, sendo identificadas caraterísticas linguísticas dominantes das respetivas. A partir do 3°/4°ano de aprendizagem em contexto escolar deve ter lugar o ensino sucessivo extensivo de caraterísticas linguísticas concretas nos diversos níveis linguísticos (fonética, morfossintaxe, léxico, semântica e pragmática) com o intuito de os aprendentes serem capazes de identificar as variedades mais importantes e as suas caraterísticas linguísticas mais salientes, e de associar variedades e espaços culturais distintos, que partilham uma mesma língua.

A descrição das principais diferenças entre as normas das línguas pluricêntricas só é relevante quando combinada com uma avaliação de acordo com critérios didáticos como a orientação para a competência e a progressão comunicativo-gramatical nos manuais escolares (cf. Leitzke-Ungerer 2017: 50). No caso do português, a variedade para o desenvolvimento de uma competência ativa deve, por isso, atualmente ser ou o português europeu ou o português brasileiro. Isto devido aos materiais didáticos disponíveis e não por as outras variedades estarem "menos qualificadas" para o fim.

De acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência as competências a desenvolver nos diversos níveis são as seguintes:

	Competência recetiva de variedades (compreensão oral)
C2	O aluno compreende enunciados de quase todas as variedades diatópicas fonéticas e prosódicas fortemente marcadas da língua histórica a aprender. O aprendente compreende quase completamente as caraterísticas lexicais e semânticas e é capaz de compreender todas as particularidades morfossintáticas das variedades da língua a aprender nos respetivos contextos comunicativos.
C1	O aluno compreende enunciados nas diferentes variedades diatópicas fonéticas e prosódicas fortemente marcadas da língua histórica a ser aprendida. O aprendente compreende a grande maioria das caraterísticas lexicais e semânticas e um número considerável de caraterísticas morfossintáticas das variedades nos respetivos contextos comunicativos.
B2	O aprendente compreende diferentes variedades com forte marcação diatópica a nível fonético e prosódico. As caraterísticas lexicais e semânticas dos respetivos contextos comunicativos não causam problemas de compreensão. O aluno começa a compreender caraterísticas morfossintáticas.
B1	O aluno compreende certas variedades diatópicas que apresentam marcas diatópicas claras a nível fonético e prosódico. O aprendente também compreende lexemas regionais e caraterísticas semânticas nos respetivos contextos comunicativos. O aprendente começa a identificar algumas caraterísticas morfossintáticas das "novas variedades".

A2	O aprendente compreende enunciados em certas variedades diatópicas que apresentam uma ligeira marcação diatópica a nível fonético.
A1	---

Tabela 1 – Competência recetiva de variedades no português como língua não nativa (adaptado de Koch & Reimann 2019: 13).

A incorporação didática do português angolano nas aulas de PLE oferece uma oportunidade para promover sistematicamente a competência recetiva de variedades dos aprendentes. O objetivo é reforçar a capacidade de entenderem as diferentes variedades de uma língua histórica – neste caso o português – e reconhecerem as suas características linguísticas específicas – neste caso do português angolano.

A seguir, são apresentados exercícios possíveis desenvolvidos mediante a caraterização de competências proposta por Koch & Reimann (2019) nos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência, que levam em conta características selecionadas da variedade.

4. Para a integração do português angolano na sala de aula: Tarefas

As tarefas desenvolvidas neste capítulo têm como objetivo desenvolver gradualmente nos alunos uma competência recetiva de variedades para o português angolano. O foco inicial é a capacidade de reconhecer e compreender as diferenças diatópicas no léxico e na pronúncia entre o português europeu e o português angolano.

Para o nível A2, o foco está principalmente em ensinar diferenças lexicais básicas com uma leve marcação diatópica. Termos do português angolano são usados no vídeo apresentado. Lexemas como *bazar* (‘caminhar’), *chuinga* (‘goma de mascar’) e *machimbombo* (‘autocarro’) são apresentados em contextos comunicativos autênticos.

Exercício 1: *Challenge* – Tenta acertar o significado[176]

O Gerson apresenta palavras do português angolano. Leo e Liz tentam adivinhar o significado.

1. Tens uma ideia? Antes de ver o vídeo, tenta combinar as palavras. As imagens vão ajudar-te. O inglês ou o português do Brasil ajudar-te-ão igualmente.



[176] Todos os exercícios foram desenvolvidos pelos autores.
[177] As formas sublinhadas na tabela a verde correspondem às soluções a serem apresentadas pelos aprendentes.

	ya 	kizomba 	musseque
	chuinga 	machimbombo 	mambo
	deba 	bokuar 	bizno
	geleira 	bazar 	wi/wey

bazar
geleira
chuinga
deba
machimbombo
kizomba
bokuar
ya

A primeira parte da tarefa, na qual os termos do português angolano são combinados com os seus equivalentes em português europeu, promove a capacidade de reconhecer palavras com base no seu contexto. Esta técnica de indexação semântica é particularmente importante para os alunos do nível A2, pois ajuda a deduzir significados do contexto e a expandir a competência linguística receptiva dos aprendentes.

No nível B1, a tarefa é aprofundada na medida em que os alunos não apenas reconhecem as diferenças lexicais, mas também começam a identificar características morfossintáticas e semânticas simples. A tarefa que analisa a expressão *bué* como um exemplo de intensificação linguística regional fornece uma base ideal para estes objetivos de aprendizagem.

Em Angola, existem muitas palavras que já são usadas de forma semelhante em Portugal.
A palavra *bué* vem da língua nacional Quimbundo e significa 'muito'.
O significado pode mudar se a palavra for usada com ou sem preposição.

Português de Portugal		Português de Angola
'muita gente'	*bué de gente*	'muita gente'
'muita gente'	*bué gente*	'uma grande pessoa'

3. Escreve o significado das seguintes palavras para o português de Portugal e de Angola.

Português de Portugal		Português de Angola
muitas palavras	bué palavras	grandes palavras
muitas amigas	bué de amigas	muitas amigas
muitas pessoas	bué pessoas	grandes pessoas
muito interessante	bué interessante	muito interessante

Bué não é a única ferramenta para intensificar no português angolano.

Os prefixos ***ki-*** e ***ka-*** são usados com outras palavras para tornar algo maior ou menor.

kicasa



kacasa



4. Escreve o significado das palavras formadas com os prefixos *ki-* e *ka-*.
Forma o contrário e acrescenta uma possível tradução.

kicasa	casa grande	kacasa	casa pequena
kivelho	muito velho	kijovem	muito jovem
kaloja	loja pequena	kiloja	loja grande
kapequeno	muito pequeno	kigrande	muito grande

Os alunos escrevem o significado de várias expressões, como *bué de palavras* (‘muitas palavras’) ou *bué interessante* (‘muito interessante’) em português angolano e europeu. Por meio desta reflexão, os alunos desenvolvem a capacidade de identificar nuances lexicais específicas da região em contexto.

Para integrar os prefixos *ki-* e *ka-*, é necessário primeiramente identificar e traduzir os prefixos, por exemplo, *kicasa* (‘casa grande’) ou *kaloja* (‘loja pequena’). Os discentes devem ser capazes de entender o significado desses prefixos no contexto e aprender como estes prefixos influenciam a semântica do lexema base. Na próxima etapa, os alunos devem formar palavras com prefixos e refletir sobre as suas mudanças de significado. Desta forma, a tarefa não apenas promove a compreensão das características morfológicas regionais, mas também sensibiliza os alunos para a função dos processos de formação de palavras no português angolano.

Na tarefa seguinte, para o nível B2, o foco está na diferenciação morfossintática reconhecível. A tarefa foi elaborada para que os discentes reconheçam diferenças na posição sintática dos pronomes e comparem o seu posicionamento sintático com as estruturas de variedades conhecidas.

Exercício 2: Diferenças na gramática

1. Veja o trecho entre os minutos 15:57 e 16:47.

Que diferença é aqui indicada relativamente à posição dos pronomes?

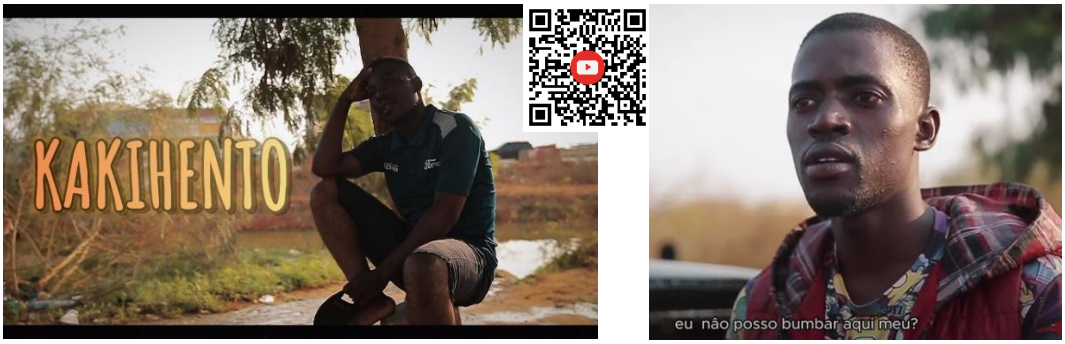
Que semelhança com outra variedade do português é mencionada?



Guerson diz: te amo, *como no português brasileiro. Ele também diz* te gosto.
A diferença aqui é a posição do pronome clítico, que vem antes do verbo no português de Angola.

Os aprendentes identificam a peculiaridade de, no português angolano, o pronome de objeto poder vir antes do verbo, por exemplo, *te gosto* (português angolano) em vez de *gosto de ti* (português europeu). Esse processo permite uma melhor compreensão da flexibilidade e variação gramatical em diferentes regiões. Uma posição de pronome semelhante à do português brasileiro (*te amo*) é usada como comparação para identificar semelhanças. Os alunos são incentivados a refletir sobre essas semelhanças a fim de desenvolver um sentimento em relação à dinâmica linguística transfronteiriça do português. Após esta análise, os aprendentes formulam as suas próprias frases com as diferentes posições sintáticas dos pronomes e comparam-nas num trabalho em parceria. Isso promove uma consciência ativa das estruturas gramaticais e da sua função comunicativa.

Num nível mais avançado (C1), importa fomentar a capacidade de compreensão de caraterísticas linguísticas nos respetivos contextos comunicativos. Para alcançar este objetivo de aprendizagem é possível realizar discussões mais extensas sobre as variedades, por exemplo, analisando as características da variedade angolana do português a partir de uma curta-metragem, na qual os aprendentes podem observar fenómenos linguísticos já conhecidos, por um lado, e discutir outros novos num contexto comunicativo autêntico, por outro.



O uso de uma curta-metragem angolana, como "Kakihento", oferece uma oportunidade ideal no nível C1 para promover a competência recetiva de variedades dos discentes, permitindo que eles lidem intensamente com características diatópicas complexas lexicais, prosódicas e morfossintáticas do português angolano. O objetivo desta tarefa é fortalecer a capacidade dos aprendentes, não apenas de reconhecerem variedades linguísticas, mas também de refletirem sobre o seu significado cultural e social. Ao mesmo tempo, a apresentação do filme fomenta uma compreensão intercultural mais profunda de Angola e do mundo de língua portuguesa.

Durante o filme, a atenção pode ser concentrada na identificação de caraterísticas diatópicas numa tarefa de compreensão auditiva direcionada. Em particular, a identificação e a descrição de diferentes padrões de pronúncia e ênfase e a análise da entonação promovem a capacidade de distinguir as diferentes variedades do português. Além disso, as características lexicais que diferem da variedade europeia devem ser recolhidas, anotadas e discutidas em conjunto após a visualização do vídeo / da obra cinematográfica / curta-metragem – para não repetir 'filme'.

O filme é seguido de uma reflexão linguística detalhada. Os alunos analisam as expressões registadas e comparam-nas com a variedade europeia e/ou brasileira. Outra componente central da tarefa é a reflexão intercultural. Aqui, os alunos discutem os elementos culturais retratados no filme, como costumes tradicionais, estruturas sociais e eventos históricos. Essa discussão é aprofundada por meio da comparação com as suas próprias experiências culturais, o que contribui para aumentar a sensibilização intercultural.

Através dos exercícios aqui desenvolvidos, com recurso frequente a material e fontes na internet, o que permite o acesso relativamente fácil a material linguístico autêntico, evitando que o docente tenha de fugir da sua própria variedade para uma variedade que, possivelmente, lhe é pouco familiar e na qual não possui competência ativa, é possível fomentar o desenvolvimento de uma competência recetiva na variedade do português angolano. Exercícios semelhantes aos propostos poderiam também ser desenvolvidos para outras variedades (não-dominantes) do português ou para a variedade que não é aprendida ativamente no caso do português europeu e brasileiro.

5. Conclusão: O desenvolvimento de uma competência recetiva para o português angolano nas aulas de Português Língua Estrangeira (PLE)

No presente artigo mostramos que importa começar a abordar outras variedades para além do português europeu ou brasileiro em contexto de sala de aula. No entanto, os discentes devem aprender ativamente uma variedade para garantir a autenticidade da variedade aprendida e evitar erros resultantes de diferenças ao nível do sistema de diferentes variedades, nomeadamente, a colocação dos clíticos no português europeu e no português brasileiro e noutras variedades do português. Para além disso, a partir do nível B2 podem começar sucessivamente a ser familiarizados com outra variedade – para promover o desenvolvimento de uma competência recetiva auditiva nesta. Esta, por seu turno, não tem de ser dominante (PE ou PB), podendo ser eleita uma variedade emergente, o que no entanto obriga o docente a desenvolver materiais didáticos próprios, o que, com o recurso à internet, é um desafio realista, conforme procuramos demonstrar com exercícios por nós desenvolvidos para diversos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, com o objetivo de treinar e aperfeiçoar competências distintas na aprendizagem do PLE com português angolano como primeira variedade para aquisição de competências recetivas.

A escolha do português angolano deveu-se ao grau de desenvolvimento de uma norma desta variedade emergente, com traços bastante particulares e, sobretudo, divergentes da norma europeia, conforme demonstrado na seção 2 deste artigo. Seria interessante desenvolver material, refletido do ponto de vista didático, para o desenvolvimento de uma competência recetiva em outras variedades do português, nomeadamente, o português moçambicano.

Referências

Arden, Mathias. 2015. *Inszenierte und elaborierte Mündlichkeit bei TV Globo. Zur soziostilistischen Modellierung morphosyntaktischer Variablen des brasilianischen Portugiesisch*. Frankfurt am Main: Lang.

Arden, Mathias & Meisnitzer, Benjamin. 2013. Plurizentrik und massenmediale Normen: der Fall des Portugiesischen. In Aurélia Merlan & Jürgen Schmidt-Radefeldt (eds.), *Portugiesisch als Diasystem. O Português como Diassistema*, 19-52, Frankfurt am Main: Lang.

Bierbach, Mechthild. 2000. Spanisch – eine plurizentrische Sprache? Zum problema von norma culta und Varietät in der hispanophonen Welt. In *Vox Romanica*, 59, 143-170.

Carvalho, Ana Maria & Lucchesi, Dante. 2016. Portuguese in Contact. In W. Leo Wetzels, Sergio Menuzzi & João Costa (eds.), *The Handbook of Portuguese Linguistics*, 41-55. Sussex: Blackwell.

Chavagne, Jean-Pierre. 2005. *La langue portugaise d'Angola: étude des écarts par rapport à la norme européenne du portugais*. Tese de doutoramento. Lyon, Université Lumière (inédita).

Fiedler, Lukas & Benjamin Meisnitzer. 2024. O ensino do português como língua adicional ou língua terciária (L3) na Alemanha. In Christian Koch & Daniel Reichmann (eds.), *Novas perspetivas na didática do português como língua adicional: políticas educacionais – currículos – aplicações*, 179-197, Tübingen: Narr.

Gerards, David Paul & Benjamin Meisnitzer. 2024. Angola. In Ursula Reutner (ed.), *Manual of Romance Languages in Africa*, 579-608, Berlin, Boston: de Gruyter.

Inverno, Liliana. 2008. A transição de Angola para o português: uma história sociolinguística. In Fernando Tavares Pimenta, Luís Reis Torgal & Julião Soares Sousa (eds.), *Comunidades imaginadas: nação e nacionalismo em África*, 117-129. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Gonçalves, Perpétua. 2009. A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma abordagem multidimensional. In Eduardo Prado Coelho (ed.), *A Língua Portuguesa: presente e futuro* (2ª ed.), 233-242. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, Perpétua. 2013. O Português em África. In Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento *et al.* (eds.), *Gramática do Português*, volume I, 155-178. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Koch, Christian & Daniel Reimann. 2019. O ensino do Português Língua Não Materna com enfoque na competência de variedades. A relevância de variedades na aula. In Christian Koch & Daniel Reimann (eds.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*, 9-16, Tübingen: Narr.

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf. 2011. *Gesprochene Sprache in der Romania. Französisch, Italienisch, Spanisch* (2ª ed.). Berlin, New York: de Gruyter.

Leitzke-Ungerer, Eva. 2017. *Vosotros* oder *ustedes*: Wie viele Standardvarietäten verträgt der Spanischunterricht in den ersten Lehrjahren? In Eva Leitzke-Ungerer & Claudia Polzin-Haumann (eds.), *Varietäten im Spanischunterricht. Ihre Rolle in Schule, Hochschule, Lehrerbildung und Sprachzertifikaten*, 42-68, Stuttgart: Ibidem.

Marques, A. H. de Oliveira (ed.). 2001. *Nova História da Expansão Portuguesa: O Império Africano 1890-1930*, vol. 11. Lisboa: Editorial Estampa.

Mateus, Maria Helena Mira & Cardeira, Esperança. 2007. *Norma e Variação*. Lisboa: Caminho.

Meisnitzer, Benjamin. 2019. O Português como Língua Pluricêntrica. Um desafio para a Didática do Português Língua Estrangeira. In Christian Koch & Daniel Reimann (eds.), *As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna*, 19-43, Tübingen: Narr.

Miguel, Maria Helena. 2014. *Dinâmica da pronominalização no português de Luanda* (2ª ed.). Luanda: Mayamba.

Oesterreicher, Wulf. 2001. Plurizentrische Sprachkulturen – der Varietätenraum des Spanischen. In *Romanistisches Jahrbuch*, 51 (2000), 287-318.

Pöll, Bernhard. 2012. Situaciones pluricéntricas en comparación: el español frente a otras lenguas pluricéntricas. In Franz Lebsanft, Wiltrud Mihatsch & Claudia Polzin-Haumann (eds.), *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, 29-45, Frankfurt am Main: Vervuert, Iberoamericana.

Sassuco, Daniel Peres. 2016. Pistas essenciais para o português de Angola. In Ilka Boaventura Leite & Cristine Gorski Severo (eds.), *Kadila: Culturas e Ambientes. Diálogos Brasil-Angola*, 199-217. São Paulo: Blücher.

Undolo, Márcio. 2014. *Caracterização da norma do português em Angola*. Tese de doutoramento. Évora, Universidade de Évora (inédita).

Zau, Domingos Gabriel. 2011. *A língua portuguesa em Angola. Um contributo para o estudo da sua nacionalização*. Tese de doutoramento. Covilhã, Universidade da Beira Interior (inedita).

COMPORTAMENTOS E ATITUDES LINGUÍSTICAS NO PORTUGUÊS FALADO POR VENDEDORES SENEGALESES EM CUIABÁ-MT

LINGUISTIC BEHAVIORS AND ATTITUDES IN THE PORTUGUESE SPOKEN BY SENEGALESE STREET VENDORS IN CUIABÁ, MATO GROSSO

Áurea Gardeni Sousa da Silva
Faculdade de Educação e Linguagem, Programa de Pós Graduação em Linguística-PPGL, Universidade do Estado de Mato Grosso-UNEMAT, Cáceres, Brasil
gardeni.silva@unemat.com

Resumo
O trabalho de pesquisa aqui exposto buscou identificar comportamentos e atitudes linguísticas no contexto de línguas em contato no âmbito da experiência de venda informal do imigrante senegalês no centro de Cuiabá MT. Por encontrarmos na perspectiva laboviana a inclusão de fatores linguísticos e extralinguísticos na análise do uso da língua na comunidade de fala, esta foi a base teórica e metodológica apropriada para a pesquisa (Labov [1972] 2008: 184). O objetivo foi investigar essa experiência linguística do falar português por imigrantes senegaleses, vendedores do comércio informal, que vivem em Cuiabá-MT. Para tanto, além da perspectiva teórica da Sociolinguística Laboviana (Labov 2008), foram inclusas as contribuições de Calvet (2002). Na sociolinguística laboviana a investigação é por meio da observação direta da língua falada em situações naturais de interação social; a gravação de entrevistas individuais a partir de um roteiro de entrevista sociolinguística. A coleta de dados foi feita através da observação participante e entrevista semiestruturada com gravação e registro escrito feito em campo. Em revisão bibliográfica sobre o tema, os trabalhos já realizadas, destacam os aspectos socioculturais, econômicos e linguísticos como desafios maiores enfrentados. Sendo o domínio da língua fator de maior relevância para o sucesso do objetivo que os trouxe ao país. O imigrante senegalês parte de uma sociedade plurilíngue para um contexto monolíngue, apesar do francês como língua oficial, o wolof é a língua nativa e a mais falada para a maioria da população (Santos & Brum-de-Paula 2020). Em Cuiabá MT, região centro oeste do Brasil, os senegaleses se encontram em atividades de comércio informal na rua 13 de junho no centro da cidade. Dado suas origens linguísticas, torna-se notável a empreitada de ser negociante numa movimentada sua da capital. E, por essa razão é que interessa realizar essa pesquisa para conhecermos a perspectiva dos senegaleses nesse contexto de fala.

Palavras – chave: português brasileiro, senegaleses, sociolinguística laboviana.

Abstract
This research aimed to identify linguistic behaviors and attitudes within the context of language contact, focusing on the informal sales experiences of Senegalese immigrants in downtown Cuiabá, Mato Grosso, Brazil. Drawing on the Labovian perspective—which incorporates both linguistic and extralinguistic factors in the analysis of language use within speech communities—this study adopted Labov's theoretical and methodological framework (Labov [1972] 2008: 184). The primary objective was to investigate the linguistic experience of speaking Portuguese among

Senegalese immigrants engaged in informal commerce in Cuiabá-MT. In addition to Labovian Sociolinguistics (Labov 2008), the study also incorporated insights from Calvet (2002).
Labovian sociolinguistics relies on direct observation of spoken language in natural social interactions, supported by recorded individual interviews guided by a sociolinguistic interview script. Data collection involved participant observation and semi-structured interviews, with audio recordings and written field notes. A review of relevant literature highlights sociocultural, economic, and linguistic challenges as the primary obstacles faced by this immigrant group, with language proficiency emerging as a crucial factor in achieving the goals that motivated their migration. Senegalese immigrants typically move from a multilingual society—where Wolof is the native and most widely spoken language, despite French being the official language—to a predominantly monolingual context.
In Cuiabá, located in Brazil's central-west region, Senegalese immigrants are concentrated in informal commercial activities along Rua 13 de Junho in the city center. Given their linguistic backgrounds, their efforts to operate as vendors in a bustling urban environment are particularly noteworthy. This study is thus motivated by the desire to understand how Senegalese speakers navigate this sociolinguistic context.

Keywords: Brazilian Portuguese, Senegalese immigrants, Labovian sociolinguistics.

Fluxos migratórios para o Brasil do Século XXI

Desde o fim da colonização, o Brasil se tornou o destino de milhões de pessoas a quem aqui a aportaram em diferentes circunstâncias. Estima-se que durante o Brasil Colônia, de 500 a 700 mil portugueses tenham vindo ao território, eram os colonizadores; a partir de 1530, os africanos passaram a ser roubados de suas origens, é possível que em quantidade superior a 4 milhões, eram escravizados. O século XIX marca uma virada nessa forma de ingresso, o país se torna o destino de pelo menos 4 milhões, agora imigrantes. De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), entre os anos de 1884 a 1939, houve a entrada de pelo menos 4 milhões de imigrantes, sendo eles principalmente, europeus; destacam-se os italianos, com 1,4 milhão; os portugueses, com 1,2 milhão; e os espanhóis com 500 mil. Houve também o ingresso significativo de povos de origem asiática, como japoneses, sírios, libaneses e turcos (Bulla et al. 2017: 4).

As primeiras décadas do século XXI o Brasil entrou em um novo ciclo das migrações, impulsionado pela globalização, se caracteriza por um novo perfil de imigrantes. O país recebeu milhares de pessoas do seu próprio continente, mas também da África e Ásia. (Santos, Brum-de-Paula 2020). De acordo com Baeninger, Demétrio e Domeniconi (2019), houve um crescimento de 9%, entre 2000 e 2017. Para os africanos, o ritmo foi de 11,5%, o que representa mais de 52 mil registros efetuados no período considerado. No ano 2000, o Brasil registrava um número de 1.182 africanos, este número subiu para 52.728 em 2017. Esse é o período que se detecta esse novo perfil, inclusive em capitais como Cuiabá. Tendo em vista esse trabalho ser sobre os senegaleses, o número deles passou de 27 no ano 2000 para 2.150 em 2017 (Baeninger, Demétrio & Domeniconi 2019).

Nos primeiros estudos sobre trabalhadores senegaleses no Brasil, eles estavam a convite das Indústrias Frigoríficas do Rios Grande do Sul, para trabalharem no abate de

animais conforme regras alimentares e práticas culturais de cunho religioso. Ou seja, para que as indústrias frigoríficas brasileiras pudessem exportar para países da tradição islâmica, era desejável a contratação de pessoas que partilhassem das práticas religiosas e hábeis no processo de criação e abate halal, pessoas que seguem os princípios do islã. (Santos & Brum de Paula 2018).

Contudo, há indícios que esses trabalhadores aproveitam outras oportunidades. Eles foram encontrados em atividades diversificadas como a venda de artigos de pequeno porte: relógios, bijuterias, meias, óculos de sol, fones de ouvido e outras mercadorias; atuando em marcenarias, postos de gasolina, restaurantes. Tedesco & Grzybovski (2011) destacam um comportamento empreendedor, assumindo riscos, comercializando bijuterias, aceitando empregos temporários para constituir fundos e realizar projetos de vida, como "retornar ao Senegal", "constituir seu próprio empreendimento no Senegal", "sustentar família no Senegal". Há senegaleses que trabalham como ambulantes mesmo quando em emprego formal (Tedesco & Gzybovski 2011 *apud* Lemos & Pereira 2018). Mesmo quando trabalham de forma regular, atuam como vendedores ambulantes em períodos de folga. Os senegaleses, afirmam que têm vocação para exercer tal atividade (Tedesco & Grzybovski 2011, Thione 2017, Pachi 2018, Césaro & Zanini 2018).

Pressupostos metodológicos sociolinguísticos

De acordo com Santos (2009) há procedimentos metodológicos que guiam e interferem em uma observação para que essa seja de qualidade e confiabilidade. Dado o objeto da Sociolinguística Variacionista: estudar a língua em uso em uma comunidade linguística, a amostra para essa pesquisa envolverá homens e mulheres que trabalham como vendedores ambulantes no centro da cidade de Cuiabá-MT. Sabe que a faixa etária do grupo está entre 20 a 45 anos; o grupo é predominantemente masculino. Mas há mulheres, apesar de em número menor, também na mesma faixa etária.

Conforme alerta Santos (2009), entre os princípios considerados para a definição da amostra, se considerará: a) homogeneidade da população: senegaleses, homens e mulheres, que comerciam no centro de Cuiabá; b) quantidade de variáveis analisadas; trajetória de chegada a Cuiabá, estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, língua falada no contexto de origem. É possível que no decorrer da pesquisa outros aspectos linguísticos dignos de nota se evidenciem.

No que se refere a seleção dos falantes, serão entrevistados os que se dispuserem a contribuir com a pesquisa. Dentro aqueles que estiverem dispostos a contribuírem com a pesquisa, podemos optar pela estratégia do método aleatório simples "todos os indivíduos têm exatamente igual probabilidade de escolha". Seguida de uma organização para a estratégia aleatória estratificada estratifica a amostra, dividindo a população em 'células' "compostas, cada uma, de indivíduos com as mesmas características sociais" (Santos 2009).

Os contatos iniciais se darão por interações livres, dada a confirmação de participação na pesquisa, o próximo passo serão as entrevistas. As entrevistas "em profundidade", em razão da "sua importância para obter informações sobre realidades

sociais e contribuir para o aprimoramento do conhecimento" é uma das estratégias de coleta de dados a partir da qual será feito este trabalho. As entrevistas "em profundidade" apresentam maior flexibilidade e permitem ao entrevistado construir suas respostas com mais liberdade diante do entrevistador, o que não é possível com um questionário ou uma entrevista totalmente estruturada. (Oliveira, Martins & Vasconcelos 2012: 1)

Para Oliveira, Martins & Vasconcelos (2012), mesmo diante da possibilidade da presença do entrevistador influenciar o entrevistado, a entrevista em profundidade é a que possibilitará à exploração dos pontos de vistas dos atores sociais inseridos nos contextos de investigação, essenciais ao conhecimento e à compreensão do espaço ao qual estão inseridos. De acordo com os autores, é através da entrevista do tipo qualitativo que se poderá proceder: 1) a análise das realidades sociais segundo a perspectiva dos envolvidos, indispensável a apreensão e compreensão das condutas sociais; 2) denunciar preconceitos, práticas discriminatórias e iniquidades, porque abre possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais; 3) por ser uma ferramenta de informação sobre as entidades sociais, capaz de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, por ser um instrumento privilegiado de exploração da experiência dos atores sociais (Popupart 2008 *apud* Oliveira, Martins & Vasconcelos 2012: 2).

A observação participante é uma importante estratégia no caso das interações livres e para inserção ao grupo. Supõe-se que os entrevistados falarão mais espontaneamente, sem vigiar a fala, com alguém que já conhecem e estabeleceram alguma familiaridade. Minayo (2007: 66), afirma que "pelo fato de captar formalmente a fala sobre determinado tema, *a entrevista,* quando analisada precisa incorporar o contexto da sua produção e, sempre que possível, ser acompanhada e complementada por informações provenientes de observação participante".

A observação participante é a estratégia primeira para as interações livres, permanecendo como estratégia de coleta de dados, durante as demais etapas da coleta de dados para a pesquisa. Entende-se que a combinação da entrevista em profundidade com a observação participante oferecerá dados robustos para serem analisados.

Esses são métodos possíveis compatíveis com a pesquisa Sociolinguística Variacionista, pois conforme informa Santos (2009), para além das interações livres, entrevistas e testes, todas as alternativas apresentarão vantagens e desvantagens (Santo,2009). Sabe se que: a inserção no campo da pesquisa, no espaço de vivência e práticas de uso da língua portuguesa, influenciará no método de coleta de dados mais usado. O registro da fala será através de gravador, e as falas serão transcritas para posterior análise.

As interações livres, defende-se como parte permanente da pesquisa para que não haja no registro uma fala artificial. É sabido que um processo de pesquisa exige adaptações, mudanças e situações inesperadas, por essa razão ao delinearmos a metodologia e os instrumentos de análise de pesquisa tem se em perspectiva as possibilidades de situações para registro e as adaptações dos instrumentos de coleta de dados a ela. Destaca-se que a especial atenção para o registro dos usos da língua portuguesa feito por essa comunidade de fala poderá potencialmente ser uma forma de desconstruir exclusões, muros que são consolidadas inclusive através da língua. Por isso

é que a metodologia caso surjam outros instrumentos, estratégias, tecnologias, formas de registro, para que os dados sejam o mais próximos do real, da vivência de cada entrevistado.

Língua e imigração: perspectivas sociolinguísticas

Tendo vista o objetivo da pesquisa identificar comportamentos e atitudes linguísticas no contexto de línguas em contato no âmbito da experiência de venda informal do imigrante senegalês no centro de Cuiabá MT. A perspectiva teórica que melhor se apresenta é a sociolinguística quantitativa (Labov, 1972; 1982 *apud* Souza, 2009). A eleição da perspectiva teórica direciona o tratamento metodológico do trabalho. O principal objetivo da Sociolinguística é compreender os padrões de interação entre língua, cultura e sociedade. (Santos 2009)

Coan e Freitag (2010) apontam nos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, [1972] 2008; 1978; 1994; 2001; 2003; 2010) caminhos para pensar a língua: i) na correlação entre língua e sociedade; ii) na análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) na minimização de preconceitos vigentes na sociedade.

Ao encontrarmos na perspectiva teórica metodológica laboviana a inclusão de fatores linguísticos e extralinguísticos na análise do uso da língua na comunidade de fala, ela se apresenta como ideal para a descrição e registro atitudes e comportamentos linguísticos entre senegaleses que comerciam no centro de Cuiabá.

A Teoria da Variação e Mudança Linguística, também chamada Sociolinguística Quantitativa ou Laboviana tem como objeto de estudo a variação e mudança da língua no contexto social da comunidade de fala. A sociolinguística estuda a língua em uso real, levando em consideração as relações entre a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Para essa corrente, a língua é uma instituição social e, não pode ser estudada de forma independente do contexto situacional, da cultura e da história das pessoas que a utilizam como meio de comunicação. (Labov, 1972; 1982 *apud* Souza, 2009).

Dessa forma, essa opção teórica e metodológica, se destaca por considerar o componente social na análise linguística; a relação entre língua e sociedade e sua forma em uso no grupo ao qual se visa pesquisar; a inclusão de fatores linguísticos e extralinguísticos na análise do uso na comunidade de fala, a exemplo das influências externas (históricas, sociais, ideológicas etc.) “sobre a estrutura linguística” (Coelho *et al.* 2010: 19).

Uma vez que a sociolinguística trata da relação entre língua e sociedade e do estudo da estrutura e da evolução da linguagem dentro do contexto social de uma comunidade de fala. Isso implica no reconhecimento de que a língua apresenta regras variáveis: para além desse fato, a pesquisa sociolinguística se ocupa em elucidar quais “as regras que permitem que, em certos momentos, em certos contextos linguísticos e sociais, falemos de uma forma, e, em outros contextos, de outra forma” (Coelho *et al.* 2010: 24).

Ao se debruçar no estudo das regras variáveis em uma comunidade de fala, ou seja, no espaço de interação entre língua e sociedade de determinado grupo; se reconhece, de acordo com Labov, que é nesse *"espaço*", a comunidade de fala, que a variação e a mudança tomam lugar. Por essa razão é que a comunidade de fala é um dos aspectos fundamentais na sociolinguística.

Entre os componentes fundamentais da Sociolinguística Laboviana pertinentes a esse trabalho são as atitudes linguísticas. Segundo Kickhofel (2025) as considerações acerca de atitudes linguísticas são um marco desde o estudo inicial de Labov e têm ganho crescente importância no quadro dos estudos sociolinguísticos. A autora afirma que, atitudes e sentimentos se revelam pelo comportamento cotidiano das pessoas, e que demonstram adesão, ou identificação, à comunidade na qual estão inseridos, influenciando os linguísticos (Kickhofel 2025).

Considerando a condição imigrante do grupo em estudo, pressupõe que as atitudes linguísticas estejam vinculadas a necessidade. Nesse contexto, a língua é coerção social. Kickhofel (2025) ao reafirmar a união indissolúvel entre língua e identidade, ratifica:

> A identidade, seja individual ou social, é algo dinâmico. Ao longo da vida, os indivíduos podem ver-se diferentemente, assim como estabelecer relações com diferentes grupos. Vários contextos sociais (histórico, econômico, político, por exemplo) são decisivos para o estabelecimento das identidades.

O imigrante senegalês provém de uma sociedade plurilíngue para outra predominantemente monolíngue. A África é notoriamente um dos continentes com maior diversidade linguística. Essa diversidade linguística, explica Santos e Brum-de-Paula (2020), está em parte vinculada ao encontro de três civilizações: a negro-africana, a arábico-islâmica e a ocidental. As línguas no Senegal refletem essa origem multifacetada. Encontram-se transmitidas e empregadas, por exemplo, as línguas pular, serer, diola, malinka, soninquê e, principalmente, o wolof, todas da família nigero-congolesa e reconhecidas como línguas nacionais do Senegal. O wolof é a língua mais falada e a língua nativa da maioria da população no Senegal. Identifica-se que a língua francesa (herança da colonização) que, embora seja a língua oficial, é mais empregada em Dakar, sendo língua materna de uma pequena elite que lá reside. A maioria dos senegaleses tem o wolof como língua materna e falam outras línguas, como o francês, o árabe, o pular, o soninquê ou o manlinka (Santos & Brum-de-Paula 2020).

O imigrante terá maior ou menor nível de dificuldade na sua adaptação dependendo do seu domínio da língua. Assim ao vir para o Brasil, a primeira dificuldade dos senegaleses é a barreira do idioma. Sem qualquer repertório linguístico relacionado ao português– e sem o conhecimento de outra língua que poderia facilitar a comunicação, como o inglês –, o imigrante passa por uma não inserção, vivendo a desinformação, incerteza e inacessibilidade. A impossibilidade de se comunicar agrava a iminência de habitação, alimentação e fonte de renda. (Cá & Mendes 2020)

Tendo Labov consolidado a relação entre língua e sociedade, Calvet (2002), postula o constante movimento característicos das línguas. Calvet chama a atenção para a existência de uma infinidade de línguas, que transcende a ilusão do diminuto conjunto das línguas europeias as quais "conhecemos", "o plurilinguismo é uma força presente na sociedade". Segundo o autor "o mundo é plurilíngue, isso faz com que as línguas estejam continuamente em contato. O lugar desses contatos pode ser o indivíduo (bilingue, ou em

situação de aquisição) ou a comunidade. E o resultado dos contatos é um dos primeiro objetos da sociolinguística". O aporte de Calvet, traz ainda os seguintes pontos no que se refere a questão linguística de pessoas vivendo em imigração: empréstimos e interferências; misturas de línguas, alternâncias de código e estratégias linguísticas (Calvet 2002:34).

No contexto de pessoas de diferentes línguas interagindo pode ocorrer trocas e ao invés de usar estruturas, como por exemplo na sintaxe da segunda língua, o falante usará o léxico da nova língua estruturado na sintaxe de sua língua mãe que é a interferência.

> A palavra interferência designa um remanejamento de estruturas resultantes da introdução de elementos estrangeiros nos campos mais fortemente estruturados da língua, como o conjunto do sistema do sistema fonológico e da sintaxe e algumas áreas do vocabulário (parentesco, cor, tempo etc).... as línguas estavam em contato quando eram usadas alternadamente pela mesma pessoa. (Calvet 2002: 28).

"As interferências sintáticas consistem em organizar a estrutura de uma frase determinada em uma língua B segundo a estrutura de uma língua A. No campo lexical, consistem em cair na armadilha dos falsos cognatos" (Calvet 2002: 30). Pode ocorrer da interferência lexical produzir o empréstimo: mais que procurar na própria língua um equivalente a um termo de outra língua difícil de encontrar, utiliza-se diretamente essa palavra adaptando – à sua própria pronúncia.

A língua é o fator primordial em todos os espaços, condições e circunstâncias na construção da experiência humana, pela língua é que existimos. Como estará então o imigrante senegalês em sua inserção na nova sociedade que passa integrar? Falar ou não a língua é um dos maiores impasses para a sua inserção, integração dentro de uma sociedade. É através da língua que se darão os arranjos para a entrada, integração, para obter moradia, alimentação, trabalho, e relações sociais. O sucesso do projeto de vida idealizado para efetivar-se através do empreendimento da imigração depende fundamentalmente de sua capacidade de acumular recursos financeiros, o maior ou menor ganho dependerá do uso da língua, sua capacidade de falar, argumentar, apresentar vantagens qualidades dos produtos que comercia.

Rushdie quando tematiza a condição de imigrante, escritor indiano em língua inglesa faz uma reflexão que possivelmente se aplique a condição do imigrante senegalês em Cuiabá, aborda questões comuns na relação com a língua do país de estadia de diferentes imigrantes

> ... não podemos pura e simplesmente usar o inglês do mesmo modo que os ingleses o fazem; é necessário ajustá-la aos nossos próprios objetivos. Aqueles que entre nós escrevem em inglês, fazem no apesar da sua ambivalência em relação a esse uso, ou porque encontramos nesse desafio linguístico um reflexo de outras lutas do mundo real, luras entre as diferentes culturas que existem em nós próprios e as diferentes influencias que actuam sobre as sociedades. Conquistar a língua inglesa pode mesmo significar completar o processo da nossa libertação. Mas o escritor indo-britânico não tem sequer a mínima hipótese de rejeitar o inglês. Os seus filhos serão educados em inglês, talvez como a primeira língua; e, na formação da identidade indobritânica a língua inglesa é de importância capital. Não podemos deixar de lhe aderir (Rushdie 1994: 31).

Sendo de origens totalmente distintas em termos culturais e geográficos ainda assim o escritor indo-britânico descreve a experiência/vivência/relação ser estar na língua, se constituir pela língua, na condição de imigrante o qual não poderá mesmo numa posição

subjulgada, jamais abrir mão de usar a língua da nova terra da qual faz parte. É uma relação inextricável de aproximação, rejeição e dominação. O imigrante é dominado por essa língua que lhe confere uma nova identidade, um novo patamar de existência e inserção social e ao mesmo tempo a domina. Precisa usá-la para viver/sobreviver, resistir e opor-se, mas a adaptará ao seu modo, interesses e necessidades.

Nas produções acadêmicas voltadas aos senegaleses no Brasil há pouca ênfase a especificidade no uso da língua portuguesa. Pachi (2018), cita a inserção a sociedade de São Paulo, uma inserção é proporcionada pelo domínio da língua falada, e mesmo se propondo a estudarem, analisarem a inserção dos senegaleses em território brasileiro a questão do uso que fazem da língua portuguesa não é dado o devido destaque.

Para além dos estudos sobre imigração no século XXI com foco nos senegaleses encontramos também a publicação de trabalhemos acadêmicos voltadas para o estudo do ensino da Língua Portuguesa como Língua de acolhimento, mesmo nesses estudos não há um registro minucioso da repercussão do acréscimo da Língua Portuguesa na vivência plurilíngue no senegalês.

Leiria, Telles & Freitas (2019) Rio Grande do Sul, RS, em trabalho realizado a partir do ensino de português língua de acolhimento a imigrantes senegaleses, enfatizaram o ensino da língua para integração na cultura local. Como estratégias metodológicas de ensino, os autores, buscaram oferecer-lhes bases linguísticas para a interação em língua portuguesa; propiciar- -lhes o contato com gêneros textuais típicos do mundo do trabalho; e promover competências de compreensão de textos relacionados ao ambiente de trabalho e ao dia a dia. Como resultados, Leiria, Telles & Freitas (2019), afirmam que como aprendizes, os senegaleses demonstraram facilidades de aquisição do vocabulário e algumas dificuldades nos níveis fonético e fonológico.

Esta condição linguística não tem sido suficientemente visibilizada. As pesquisas até então desenvolvidas que tratam dessa migração abordam especialmente a inserção e interação social e a natureza, caráter dessa inserção social. Mencionam a língua, mas não há trabalho em quantidade que visibilize a língua e as questões que se desdobram em tal contexto, questões culturais entre uma e outra sociedade que se consolidam na língua e facilitam ou criam obstáculos para a vivência.

A língua portuguesa na forma como é falada e usada pelo imigrante senegalês especialmente em suas relações comerciais não foi devidamente estudada. Sabendo se que é o uso eficiente dessa mesma língua que aufere a esse senegalês a possibilidade de sucesso em seu projeto de vida ao ingressar no Brasil. A língua precisa estar na centralidade dos estudos e pesquisas sobre a migração no século XXI, dado que que se tratam dos processos de interação, inserção e integração humanas, pois que outro meio há para o real ingresso no território de chegada?

Cá & Mendes (2020) objetivaram identificar sintetizar os principais desafios e dificuldades enfrentados pelos imigrantes senegaleses no processo de integração social na sociedade brasileira/gaúcha. Como resultados apontaram que:

> ... a aprendizagem do idioma, dificuldade de obtenção de documentos para regularização migratória, dificuldade para conseguir emprego, racismo, discriminação racial, revalidação de diploma e reunião familiar são alguns dos principais desafios e dificuldades enfrentados pelos imigrantes senegaleses na sociedade brasileira, em geral, e na gaúcha, em particular (Cá & Mendes 2020:1).

Os pesquisadores evidenciaram a questão linguística como fator de sucesso ou o contrário. Segundo eles, os entrevistados apontaram o idioma como a principal

dificuldade. O mesmo aponta os estudos de Tedesco & Grzybovski (2011: 346), "[...] o idioma é um grande empecilho para os processos integrativos e interculturais do imigrante em seu novo espaço de convívio social". Destaca-se centralidade da língua nesses processos de integração, "[...] domínio da língua no país de acolhimento é crucial para a qualidade da inserção, interação com as populações locais" (Cá & Mendes 2020).

Uma das dificuldades dos senegaleses é a pronúncia de alguns sons da língua portuguesa na sua variação brasileira (Cá & Mendes 2020). Santos & Paula (2020) buscaram contextualizar aspectos socioculturais e socioeconômicos que envolvem esse deslocamento, analisaram aspectos linguísticos da aquisição do português brasileiro por senegaleses, com foco em dificuldades na produção de alguns sons do português no Rio Grande do Sul. Sendo esses segmentos consonantais fricativos, de difícil aquisição para esses aprendizes. Como já mencionado anteriormente, a maioria dos imigrantes vindos do Senegal que moram no Brasil tem o wolof como língua materna. Alguns falam francês, usam o árabe para orações – que são realizadas cinco vezes ao longo do dia – e, a depender de sua região de origem, compreendem outros idiomas nacionais, como o pular e o soninquê. Acredita-se que a aquisição da língua portuguesa brasileira pode sofrer influência dessas línguas, já presentes no repertório desses imigrantes, o que pode, em parte, explicar as dificuldades nas produções de sons (Santos & Paula 2020).

Conclusão

Aprender a língua portuguesa brasileira, é fundamental para que os senegaleses possam resolver problemas administrativos, de saúde ou de moradia, para que exponham suas competências e para que criem laços profissionais e de amizade.

Como trabalhadores do comércio informal é fundamental o uso da língua portuguesa em sua variação brasileira para os senegaleses venderem suas mercadorias. Para negociar, necessitam conversar com os passantes – seus potenciais compradores – e interagir para informar sobre os artigos que oferecem. Como trabalhadores do mercado formal, o domínio da língua é essencial, pois dele depende o "acesso a atividades profissionais específicas, a progressão na carreira ou o alargamento do campo de possibilidades profissionais. (Santos & Paula 2020)

No que se refere a imigração senegalesa e de outras nacionalidades (não falantes do idioma), falta o envolvimento e da atuação de poderes públicos, por outro lado, há maior envolvimento de instituições civis voltadas ao acolhimento e apoio aos imigrantes. (Cá & Mendes 2020). As iniciativas de acolhimento não fazem parte de uma agenda governamental. Algumas universidades federais brasileiras promovem cursos de língua portuguesa para estrangeiros, mas podem ou não atingir o seu público-alvo.

Referências

Baeninger, Rosana, Natália Belmonte Demétrio & Jóice Domeniconi. 2019. Espaços das migrações transnacionais: perfil sociodemográfico de imigrantes da África para o Brasil do século XXI. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 27.56, 35-60.

Bulla, Gabriela da Silva, Rodrigo Lages e Silva, Júlia de Campos Lucena, e Leandro Paz da Silva. 2017. Imigração, refúgio e políticas linguísticas no brasil: reflexões sobre escola plurilíngue e formação de professores a partir de uma prática educacional com estudantes haitianos. *Organon 32* (62). https://doi.org/10.22456/2238-8915.72346

Cá, Vanito Ianium Vieira & Jussara Maria Rosa Mendes. 2020. Desafios e dificuldades enfrentados pelos imigrantes senegaleses no processo de integração social na sociedade brasileira. *Revista Humanidades e Inovação* 7(2). https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2383 (20 outubro, 2024).

Calvet, Jean-Louis. 2002. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola Editorial.

Cesaro, Filipe Seefeldt & Maria Catarina Chitolina Zanini. 2018. Tem que estar bonito para vender: a produção senegalesa de espaços de venda em Santa Maria-RS, Brasil. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 26(52). 95–110.

Coan, Márluce & Raquel Meister Ko Freitag. 2010. Sociolinguística variacionista: pressupostos teórico-metodológicos e propostas de ensino. *Revista Eletrônica de Linguística* 4(2). https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11618 (22 outubro, 2020).

Coelho, Izete Lehmkuhl, Edair Maria Görski, Guilherme Henrique May & Christiane Maria Nunes de Souza.2010. *Sociolinguística*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.

Côrrea, Ana Flávia. (2018, outubro 24). Imigrantes senegaleses organizam festa para celebrar cultura africana. *Gazeta digital.* https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/imigrantes-senegaleses-organizam-festapara-celebrar-cultura-africana/554263. (22 outubro, 2020).

Fernandes, Eduarda (2018, agosto 29). Senegaleses que migraram para Cuiabá querem criar associação. *RDNews*. https://www.rdnews.com.br/judiciario/senegaleses-que-migraram-para-cuiaba-querem-criarassociacao/104396. (22 outubro, 2020).

Freitag, Raquel Meister Ko. (org.). 2014. *Metodologia de coleta e manipulação de dados em sociolinguística*. São Paulo: Blucher.

Galvão, Gabriela (2017, novembro 11). Grupo de senegaleses que vivem em Cuiabá busca auxílio da Defensoria Pública. Assessoria de Imprensa. *Defensoria Pública de Mato Grosso*. https://dp-mt.jusbrasil.com.br/noticias/523192039/grupo-de-senegaleses-que-vivem-em-cuiaba-buscaauxilio-da-defensoria-publica?ref=amp. (22 outubro, 2020).

Godoy, Arilda Schmidt. 1995. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de administração de empresas*, 35, 57-63.

Kickhofel, Juliana Radatz. 2025. Marcas fonético-fonológicas e morfossintáticas reveladoras de atitudes linguísticas de falantes do português europeu residentes no Brasil. *Universidade Católica de Pelotas*. https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas/.pdf; https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VI/Coordenadas_aut.htm. (30 março, 2025).

Leiria, Lúcia Lovato, Luciana Pilatti Telles & Adriano Luz Ribeiro de Freitas. 2019. Português língua De Acolhimento Para Migrantes Senegaleses Em Rio Grande, RS, Brasil. *Diacrítica* 32 (2):345-63. https://doi.org/10.21814/diacritica.5132 (10 outubro, 2023).

Minayo, Cecília de Souza. (org.). 2007. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Morais, Protásio de Morais. (2019, abril 4) Casa Cuiabana recebe evento multicultural da comunidade senegalesa de Cuiabá. SECEL. Secretaria de Estado de Cultura, Esporte e Lazer. Mato Grosso. https://www.secel.mt.gov.br/-/11558809-casa-cuiabana-recebe-evento-multicultural-da-comunidade-senegalesa-de-cuiaba. (22 outubro, 2020).

Oliveira, Verônica Macário de, Maria de Fátima Martins & Ana Cecília Feitosa Vasconcelos. 2019. Entrevistas em profundidade na pesquisa qualitativa em administração: pistas teóricas e metodológicas. *REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana* 27(56). 35–60.

Pereira, Alexandre, Bruna Marcela Dorigon, João Alberto Pereira, Luana Dallabrida & Rodrigo Vieira. (2009, setembro 10). Modelos de entrevista em profundidade: forte e fraca. http://pesquisaemcomunicacao02.blogspot.com/2009/09/modelos-de-entrevista-em-profundidade.html (30 agosto, 2014).

Ribeiro, Khayo (2018, julho 22). Africano colore Cuiabá com roupas de estampa senegalesa. *Hnt. Hipernotícias.* https://www.hnt.com.br/cidades/africano-colore-cuiaba-com-roupas-de-estampasenegalesa/101953. (22 outubro, 2020).

Rodrigues, Caroline. (2019, novembro 14). Senegaleses que moram em Cuiabá homenageiam líder religioso com boca livre. *LIVRE* https://olivre.com.br/senegaleses-que-moram-em-cuiaba-homenageiamlider-religioso-com-boca-livre. (22 outubro, 2020).

Rosa, Gabriele Perotto de Souza da. 2015. *O sentido construído pelo discurso no ensino da língua portuguesa como língua estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Rushdie, Salman. 1994. *Pátrias imaginárias*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Santos, Renata Lívia de Araújo. 2009. A metodologia da pesquisa em sociolinguística variacionista. *Revista Espaço Acadêmico*, *97*, 68-71.

Santos, Thalena Evangelista Brum-de-Paula & Mirian Rose. 2020. Senegaleses no Brasil: aspectos culturais, socioeconômicos e linguísticos. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade* 6(1). https://doi.org/10.23899/relacult.v6i4.1765

Souza, Antonio Carlos Santana de. 2009. A influência das variáveis sociais numa pesquisa sociolinguística em comunidades negras rurais. *Interletras (Dourados)* 2. 1–13. https://www.unigran.br/dourados/noticias/interletras-lancarevista-eletronica-numero-10-na-uniarte-25-anos. (6 novembro, 2020).

COMPOSIÇÕES SINTAGMÁTICAS NEOLÓGICAS EM TEXTOS PUBLICITÁRIOS E ATIVIDADES EPILINGUÍSTICAS: NOVAS PERSPECTIVAS PARA A SALA DE AULA.

NEOLOGICAL SYNTAGMATIC COMPOSITIONS IN ADVERTISING TEXTS AND EPILINGUISTIC ACTIVITIES: NEW PERSPECTIVES FOR THE CLASSROOM.

Beatriz Latini Gomes Neta
Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
beatrizgneta@yahoo,com.br
ORCID 0000-0002-7122-6352

Resumo

Este trabalho tem por objetivos: i) apresentar parte de uma variedade de neologismos formados por composição sintagmática, coletados em textos publicitários veiculados na internet; ii) mostrar algumas possibilidades de abordagem pedagógica a respeito do tema, com dados reais da formação de expressões novas no português contemporâneo, por meio de sugestões de atividades epilinguísticas. Essas, entendidas como a prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (Franchi, 2006). Do ponto de vista cognitivo, as composições sintagmáticas refletem um pouco sobre como o léxico mental se organiza, pois, como lembra Correia (2011), no nosso léxico mental as palavras não se organizam individualmente, mas em 'blocos'. A metodologia utilizada para a coleta dos dados é o *corpus de exclusão*, no qual a palavra ou expressão é considerada neológica se não estiver registrada em um conjunto de dicionários estabelecidos previamente. Os compostos sintáticos são fonte de um processo muito produtivo e utilizado em nosso cotidiano, sem que o ensino de língua materna os aborde em seus aspectos teóricos e práticos. Eles circulam por toda parte e em diversos gêneros textuais, como o publicitário. Neste, a inovação lexical encontra-se presente como recurso expressivo e autêntico, utilizado para atingir o receptor/consumidor, assumindo várias formas, como a criação de neologismos por composições sintagmáticas ou expressões polilexicais, isto é, combinatórias estáveis de dois ou mais elementos lexicais (Ferraz 2012). Esse processo de formação de palavras muitas vezes é negligenciado pelos livros didáticos e também por professores de língua materna, o que colabora para que o tema não chegue até o aluno. Com este trabalho procura-se contribuir para o desenvolvimento da competência lexical do aluno, sobretudo do ensino médio.

Palavras-chave: sintagmas neológicos; publicidade; ensino.

Abstract

This paper aims to: i) present part of a variety of neologisms formed by syntagmatic composition, collected in advertising texts published on the internet; ii) show some possibilities of pedagogical approach regarding the theme, with real data on the formation of new expressions in contemporary Portuguese, through suggestions of epilinguistic activities. These, understood as the practice that operates on the language itself, compares the expressions, transforms them, experiments with new ways of construction, canonical or not, plays with the language, invests the linguistic forms with new meanings (Franchi, 2006). From a cognitive point of view, syntagmatic compositions reflect a little on how the mental lexicon is organized, because, as Correia (2011) points out, in our mental

lexicon the words are not organized individually, but in ‘blocks’. The methodology used to collect data is the exclusion corpus, in which the word or expression is considered neologism if it is not registered in a set of previously established dictionaries. Syntactic compounds are the source of a very productive process used in our daily lives, without the teaching of the mother tongue addressing them in their theoretical and practical aspects. They circulate everywhere and in various textual genres, such as advertising. In this, lexical innovation is present as an expressive and authentic resource, used to reach the receiver/consumer, assuming various forms, such as the creation of neologisms through syntagmatic compositions or polylexical expressions, that is, stable combinations of two or more lexical elements (Ferraz 2012). This process of word formation is often neglected by textbooks and also by mother tongue teachers, which contributes to the topic not reaching the student. This work seeks to contribute to the development of the student's lexical competence, especially in high school.

Keywords: neological phrases; advertising; teaching.

1. Introdução

Motivado pela necessidade de oferecer uma abordagem contemporânea do léxico e da neologia em uso, e também pela escassez de material didático que aborde as composições sintagmáticas neológicas de forma sistemática, este trabalho, de cunho pedagógico, propõe-se a apresentar novas perspectivas para o tratamento do tema nas aulas de língua portuguesa, sobretudo do ensino médio.

Após as reflexões teóricas e metodológicas que fundamentam o estudo dos neologismos, assim como as considerações sobre o texto publicitário, apresentamos, uma pequena coleta e a análise mais detalhada de dois neologismos formados por composição sintagmática em peças publicitárias veiculadas no *Instagram.* Essa rede social se destaca como uma das plataformas mais utilizadas tanto por consumidores quanto por empresas para a promoção de seus produtos e serviços, difundindo uma multiplicidade de anúncios em formatos variados.

Além disso, levar para sala de aula exemplos da língua em uso – como a navegação pelo *Instagram* –pode facilitar o engajamento dos alunos ao tema estudado.

Esse cenário transforma as redes sociais em um espaço ideal para a observação e estudo de neologismos, oferecendo, ao mesmo tempo, uma fonte abundante de textos autênticos, compreendidos como:

> aquellos procedentes de una fuente real (una revista, un catálogo, una página de internet, una monografía, un manual de instrucciones, un texto publicitario...) o, dicho de otra manera, un texto auténtico es aquel cuyos fines son distintos a los didácticos. (Ferraz 2010: 1848)

A inovação lexical surge nos anúncios como uma ferramenta de persuasão e modernidade, de autenticidade, quase uma assinatura invisível da marca que seduz e molda percepções de necessidades daquele produto no consumidor, ao mesmo tempo que revela sua criatividade estratégica. Esses aspectos, característicos da linguagem publicitária, tornam a criação de neologismos, dos mais variados possíveis, um fator inevitável no âmbito da publicidade, que está sempre atento às mudanças e tendências da sociedade.

Este trabalho também propõe atividades práticas que possam ser desenvolvidas em sala de aula, fundamentadas nos princípios da Linguística Aplicada e baseadas numa perspectiva epilinguística do ensino de língua materna. Essas atividades são concebidas como práticas que operam diretamente sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (Franchi, 2006).

2. Neologia e neologismos – fundamentos teóricos

O léxico é definido, tradicionalmente, como o conjunto de todas as palavras de uma língua. No entanto, não se deve entendê-lo como uma lista avulsa de vocabulários; ao contrário, o léxico é uma rede estruturada e dinâmica, em que cada palavra está inserida em uma complexa teia de relações semânticas, morfológicas, sintáticas e pragmáticas. Ele também estabelece vínculos com as outras formas de linguagem, como a imagem, os ícones, os gestos, interligando esses elementos em uma rede de significados compartilhados, refletindo as nuances culturais, históricas e sociais de um povo.

Além disso, o léxico – sistema aberto por natureza – encontra-se em constante evolução, moldando e sendo moldado pelas novas demandas comunicativas e pelas diversas inovações, como as tecnológicas, refletindo os valores e as transformações de toda uma sociedade ao longo do tempo.

Sua expansão ocorre por meio da neologia, entendida conforme a definição de Alves (1994): "ao processo de criação lexical dá-se o nome de neologia. O elemento resultante, a nova palavra, é denominado neologismo" (Alves 1994: 5). Para Rey (1976):

> neologismo é uma unidade de léxico (palavra, lexia ou sintagma), cuja forma significante ou cuja relação significado-significante, caracterizada por um funcionamento efetivo num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior do código da língua. (Rey 1976: 12).

A neologia como processo de criação lexical é desencadeada por duas principais razões: i) a necessidade de nomear objetos, serviços, conceitos ou outras realidades inéditas em nossa vida social, resultando na neologia denominativa; ii) a necessidade de maior expressividade do discurso, promovendo a criação neológica estilística.

Os neologismos podem apresentar novidades distintas: formal, a partir de mecanismos disponíveis na língua, como por exemplo, <dolarizar>, <criptomoeda>, <agronejo>; semântica, a atribuição de novos sentidos a significantes já existentes, como por exemplo <biscoito> com o sentido de elogio; e a incorporação de empréstimos de outros idiomas, como por exemplo, <streaming>, <fintech>, <ecofriendly> entre outros.

Considera-se neológica a unidade em uso corrente que ainda não foi oficialmente incorporada na língua, o que se dá através de sua inclusão nos dicionários.

Embora contenha limitações, o critério mais objetivo e amplamente empregado para atestar a neologicidade da palavra é o *filtro lexicográfico*. Esse método estabelece um *corpus de exclusão* – conjunto de dicionários previamente selecionados para consulta – que será comparado com a palavra candidata ao *status* de neologismo. Se a unidade não estiver registrada em nenhum dos dicionários préestabelecidos, ela é considerada um

neologismo. Por outro lado, se a unidade constar em pelo menos um dicionário, ela é descartada como nova. Nesse caso, ocorreu a sua lexicalização, ou seja, sua entrada oficial na língua corrente através de sua dicionarização.

Dessa maneira, ainda que não abarque completamente as dinâmicas da língua, o dicionário é reconhecido como a instância legitimadora do léxico, uma vez que o processo de neologia se inicia e se conclui nele.

2.1.Neologismos formados por composição sintagmática

Carvalho (1984) observa que o homem normalmente cria a partir de algo preexistente, necessitando sempre de matéria-prima. Complementando essa ideia, Correia & Almeida (2012) ressaltam que toda língua dispõe de meios para a criação de novas palavras, sendo que para isso seus usuários "recorrem ao conjunto de regras internalizadas e compartilhadas pela comunidade e a recursos pré-existentes disponíveis, como as unidades lexicais e as infralexicais" (Correia & Almeida 2012: 81). Dessa combinação, surge uma inovação lexical coerente com a estrutura da língua; caso contrário, a invenção passa a ser rejeitada pelos falantes. Neologismos como <criptomoeda>, <covidômetro>, <micromobilidade>, <multitela>, formados por derivação afixal, ilustram algumas das inovações linguísticas que emergem para descrever novas realidades tecnológicas e culturais, atendendo às demandas da contemporaneidade.

Como dito anteriormente, a neologia divide-se em três grandes categorias: neologia formal, neologia semântica e neologia por empréstimo. No âmbito da neologia formal, ancorada na morfologia lexical, a língua dispõe de diversos processos para a criação de novas palavras, como a composição, derivação, cruzamento vocabular, truncamento, siglagem, acronímia, composição sintagmática, entre outros.

Em virtude da limitação de espaço deste artigo, abordaremos apenas a formação neológica por composição sintagmática, que constitui o foco central deste trabalho. Além disso, esse tópico é frequentemente marginalizado no ensino, necessitando de mais abordagens pedagógicas, nesse sentido.

Ferraz (2010) define composição sintagmática ou expressões polilexicais, como sendo combinatórias estáveis de dois ou mais elementos lexicais. Para Alves (1994) a composição sintagmática se estabelece quando "os membros integrantes de um segmento frasal se encontram numa íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma única unidade léxica" (Alves 1994: 50). Há 30 anos a autora já observava que, na imprensa da época, a formação de palavras por meio da composição se mostrava bastante fecunda – uma manifestação que se intensifica ainda mais atualmente.

Ferraz (2020), estudioso nos neologismos em textos publicitários, aponta que:

> o neologismo sintagmático surge como resultado do processo de lexicalização. Isto é, uma formação sintagmática está se lexicalizando quando começa a perder as características que a situavam como segmento da frase, a exemplo de quando deixa de ser uma combinação livre para assumir a estrutura formal de um sintagma fixo e o comportamento sintáticosemântico de uma palavra. Na escrita, ela aparece como um sintagma disjunto, ou seja, seus elementos constituintes não estão unidos graficamente. Com isso, pode-se considerar que o processo de lexicalização se instaura quando uma unidade léxica formada

> por mais de um elemento lexical chega a funcionar, nos discursos oral ou escrito, como uma só unidade lexical. (Ferraz 2020: 74-175).

Na contemporaneidade, exemplos como <food ,ervisse>, <deep fake>, <certificado de segurança>, <smart display>, <cliente móvel>, <comunicação por campo de proximidade> ilustram os casos de neologismos formados por composição sintagmática.

3. As composições sintagmáticas neológicas e o texto publicitário no *Instagram*

De acordo com Ferraz (2010) a linguagem da publicidade comercial deve ser compreendida como "um conjunto de técnicas que procuram influir no comportamento das pessoas, induzindo-as a consumir determinados produtos ou a realizar determinados serviços" (Ferraz 2010: 34), o que reflete sua função primordial como veículo de anúncios de domínios amplamente diversificados. Ainda segundo o autor, "esse é um aspecto que, ao lado dos enunciados cheios de apelos estilísticos e persuasivos, torna a produção de neologismos um fator inevitável no âmbito da linguagem publicitária" (Ferraz 2010: 34).

Dessa forma, os textos publicitários revelam-se não apenas atraentes, mas também uma rica fonte de estudos, por seus variados recursos expressivos – visuais, sonoros, semânticos, pragmáticos, lexicais – estrategicamente combinados para persuadir o consumidor. Quanto à escolha das unidades lexicais no discurso publicitário, Ferraz (2019) salienta que:

> as unidades lexicais, no discurso publicitário, são escolhidas mediante sua possibilidade de evocar determinados valores ou certas representações. E quando estas unidades lexicais não se encontram disponíveis (prontas) no sistema da língua, surge a necessidade de criá-las, seja para nomear produtos ou serviços inéditos ou para evocar na memória do receptor produtos ou serviços já existentes, como se estes fossem inéditos. (Ferraz 2019: 52).

Atualmente, os anúncios publicitários concentram-se cada vez mais na divulgação de produtos e serviços nas redes sociais, com destaque para o *Instagram*, de onde foram coletados os textos publicitários.

Segundo dados da *DataReportal* – site especializado em tendências de uso digital ao redor do mundo – o *Instagram* está entre as redes mais acessadas pelos brasileiros. Com seu foco em imagens, vídeos curtos e textos multisemióticos, ele permite uma conexão direta e visualmente impactante com o público-alvo, explorando estratégias que vão desde postagens patrocinadas até parcerias com influenciadores. Como consequência, a plataforma vem se tornando um canal essencial para campanhas publicitárias que buscam alcançar consumidores de diferentes faixas etárias, persuadindo-os e gerando lucros para ambos: *Instagram* e empresas. Dessa forma, é possível compreender que essa mídia possui um amplo alcance social, englobando, entre outros grupos, estudantes de diferentes níveis educacionais como o ensino médio, por exemplo.

As composições sintagmáticas neológicas têm se mostrado um fenômeno linguístico cada vez mais recorrente e significativo em diversos gêneros textuais, especialmente nos textos publicitários. Nesse contexto, o uso de compostos sintáticos não reflete apenas a dinâmica da língua em constante evolução, mas também se constitui como mais um recurso expressivo essencial para captar a atenção do consumidor. No entanto, apesar da onipresença dessas formações em nosso cotidiano, o ensino de língua materna

frequentemente negligencia o tratamento sistemático e aprofundado dos aspectos teóricos e práticos sobre o tema.

4. Metodologia de coleta dos neologismos sintagmáticos

Para a realização deste trabalho, a pesquisa adotou, inicialmente, uma metodologia de caráter exploratório e investigativo, com uma abordagem qualitativa. Exploramos a rede social *Instagram,* observando textos publicitários que continham neologismos potenciais, sem delimitar previamente um número específico de dados a serem coletados, reforçando o caráter qualitativo da pesquisa. Com o objetivo de identificar textos autênticos para embasar as propostas pedagógicas sobre os neologismos sintagmáticos, foram consultados diversos perfis públicos, tanto de grandes quanto de pequenas marcas, abrangendo segmentos variados como alimentação, cosmético, telecomunicações, moda, gastronomia, eletroeletrônicos, turístico, entre os meses de maio a agosto de 2024.

Após a identificação dos candidatos a neologismos, a metodologia empregada, em seguida, foi a do *filtro lexicográfico,* vinculado à consulta de dicionário de língua, devido à sua praticidade e objetividade. Assim, os compostos sintagmáticos encontrados nos textos publicitários tiveram seu caráter de novidade atestado após passarem por um *corpus de exclusão* composto pelos seguintes dicionários virtuais: i) dicionário Aulete digital; ii) dicionário Houaiss/UOL on-line. A escolha desses dicionários justificase por serem gratuitos, mais frequentemente atualizados em comparação aos dicionários físicos, de fácil acesso, características que promovem uma consulta rápida e democrática para todos.

5. Os neologismos sintagmáticos nos textos publicitários

Ao final do processo de coleta, vinte compostos sintáticos foram identificados como neologismos, conforme tabela abaixo:

Quadro 1: síntese dos neologismos sintagmáticos nos textos publicitários

Neologismos sintagmáticos nos textos publicitários
zerar o feed, máscara capilar, tapete higiênico, rede do passarinho, perfil fake, admirável wi-fi novo, pitch day, chá revelação, brilho automático, visibilidade trans, linha verde, meu cacho minha vida, casca de bala, nômade digital, admirável wi-fi novo, experiência imersiva, economia circular, beach tennis, clean beauty, energia inteligente.

Fonte: elaborado pela autora.

A partir dessa pequena amostra, foi possível identificar algumas características notáveis. Observou-se uma ampla variedade de componentes nas estruturas dos sintagmas, incluindo substantivos, adjetivos, preposições e verbos. Em relação à tipologia dos neologismos, foram encontramos tanto os de natureza denominativa quanto os de natureza estilística. Além disso, constatou-se a presença considerável de estrangeirismo e hibridismo, sendo esse, formado com pelo menos uma palavra de origem distinta do português. Outro aspecto que merece destaque é a instabilidade gráfica dos compostos, evidenciada pela grafia do neologismo ainda não estar plenamente consolidada na língua. Esse fato reforça seu caráter de novidade.

A seguir, apresentamos dois compostos sintagmáticos neológicos dispostos em quadros que contenham informações como: contextos de uso, significado, marca produtora, aspecto tipológico (denominativo ou estilístico), estrutura morfológica, extensão, com vista a explorá-los, de maneira pedagógica, nas aulas de língua portuguesa.

5.1 Compostos sintagmáticos neológicos detalhados: dois exemplos ilustrativos

Nesta seção, serão analisados dois exemplos de compostos sintagmáticos neológicos para ilustrar como essas formações linguísticas contribuem para a construção de novos significados em contextos específicos. As análises permitirão uma compreensão detalhada dessas composições, destacando suas estruturas internas e suas funções expressivas em textos contemporâneos.

Quadro 2: nômade digital

Neologismo: nômade digital

Significado: pessoa que utiliza a tecnologia para trabalhar de forma remota, sem a necessidade de estar vinculado a um local fixo.
Contexto de uso: Nômade digital. A profissão para quem ama viajar!
Publicidade produzida por: Agência Pé na Estrada.
Link da publicidade e data de acesso: https://www.instagram.com/p/CeRoNXFs4Wk/?igshid=MTc4MmM1YmI2Ng. (Acesso em: 06 mai. 2024).
Tipo de neologismo: denominativo.
Estrutura/formação do neologismo: S+A (Substantivo + Adjetivo).
Extensão do sintagma neológico: 2 componentes.

Fonte: elaborado pela autora

A peça publicitária foi produzida pela agência de viagens “Pé na estrada”. Sua estrutura e as unidades formadoras da composição sintagmática nominal e neológica <nômade digital> (substantivo +adjetivo), seguem o que propõe a teoria de Alves (1994), segundo a qual à base determinada segue-se a determinante, nesse caso, sem o acréscimo de preposição. A combinação de dois termos já consagrados pelo uso — "nômade" e "digital" — forma um *blend* que carrega um novo significado. O sintagma descreve uma

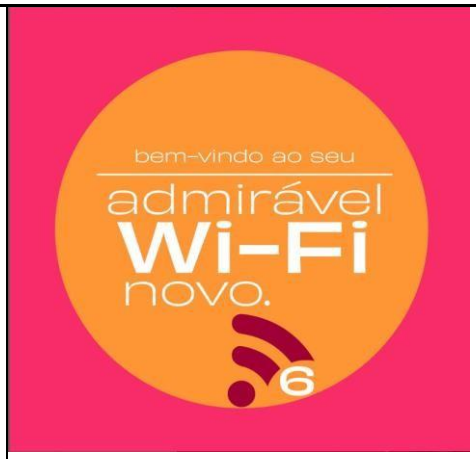
nova categoria de profissionais que utilizam a tecnologia para trabalhar remotamente enquanto viajam pelo mundo.

O objetivo principal do uso de <nômade digital> no anúncio parece ser o de atrair um público-alvo específico: quem ama viajar. Ao definir claramente esse público, o anúncio se conecta diretamente com os desejos e aspirações de um nicho de pessoas. Além disso, ainda pode atrair outras que desconheciam essa possibilidade.

A imagem que um "nômade digital" evoca é de liberdade e aventura, o que pode ser atraente para muitos profissionais jovens e modernos. Também a imagem de praia, a frase curta e direta facilita a compreensão imediata da mensagem e do conceito do <nômade digital>. Trata-se de um novo estilo de vida e, quem possui as características adequadas a ele, tem maior chance de aproveitar ao máximo tudo o que a liberdade desse modo de viver proporciona.

Do ponto de vista pedagógico, <nômade digital> pode ser trabalho em sala de aula de maneira a demostrar que se trata de neologismo denominativo, que surge na língua pela necessidade de exprimir novos conceitos sociais. Além disso, os alunos podem refletir sobre a possibilidade de se pensarem nessa nova forma de trabalho no futuro.

Quadro 3: admirável wi-fi novo

Neologismo: admirável wi-fi novo.

Significado: uma alusão à admirável mundo novo, um romance clássico moderno, escrito por Aldous Huxley, em 1932. Uma distopia que fazia previsões catastróficas que mudariam profundamente a sociedade. No anúncio, possui o sentido de maior desempenho da internet, um novo mundo tecnológico, admirável.
Contexto de uso: bem-vindo ao seu admirável wi-fi novo.
Publicidade produzida por: Vero internet.
Link da publicidade e data de acesso: https://www.instagram.com/p/C5y2XvDPdG4/ (Acesso em: 08 mai. 2024).
Tipo de neologismo: estilístico.
Estrutura/formação do neologismo: A+S+A
Extensão do sintagma neológico: 3 componentes.

Fonte: elaborado pela autora

A peça publicitária acima, produzida pela Vero internet, contém o neologismo sintagmático <admirável wi-fi novo>. Sua estrutura morfológica possui 3 componentes:

adjetivo, substantivo e adjetivo. Em seu contexto de uso “Bem-vindo ao seu admirável wi-fi novo”, o anunciante faz uma alusão bem humorada ao romance distópico de Aldous Huxley, “Admirável mundo novo”, onde o escritor faz previsões catastróficas que mudariam profundamente a sociedade. Trata-se de um neologismo estilístico, que expressa uma estratégia criativa do anunciante. Além disso, ao associar a expressão a uma obra literária reconhecida, o anúncio adquire uma dimensão cultural que enriquece seu apelo, demonstrando que o serviço de internet oferecido possui o poder transformador de um 'mundo novo'. Essa escolha linguística e cultural reforça a percepção de qualidade e modernidade do produto, ao mesmo tempo que pode criar um vínculo afetivo com o consumidor. Ademais, aqueles que desconhecem a intertextualidade presente, podem ser instigados a pesquisar sobre o assunto.

6. Propostas pedagógica: sugestão de atividades epilinguísticas

Nesta seção, encontram-se duas propostas de atividades epilinguísticas, referentes a práticas que promovem a reflexão crítica sobre a linguagem em uso, explorando suas formas, significados e contextos. Essas atividades vão além da simples comunicação e busca envolver os alunos em uma análise mais profunda da linguagem, integrando o conhecimento teórico com a prática cotidiana no ensino de língua materna.

É importante destacar que este trabalho não pretende estabelecer uma sequência didática rígida. Pelo contrário, as atividades aqui propostas foram concebidas para serem flexíveis, permitindo ao professor adaptá-las às necessidades específicas de seus alunos. Além disso, elas contêm orientações direcionadas também ao docente, oferecendo suporte para ajustes.

6.1 Composto sintagmático neológico: nômade digital



https://www.instagram.penaestrada_br/%20 (Acesso em: 08 mai. 2024)

Objetivo da atividade:

Os alunos deverão compreender o conceito de neologismo sintagmático através da análise do termo "nômade digital", explorando sua formação, significado e contexto de uso.

Diretrizes para o professor:
Introdução ao conceito de neologismo sintagmático.

- Explique o que é um neologismo, destacando os diferentes tipos, como neologismos lexicais (criação de novas palavras) e neologismos sintagmáticos (combinação de palavras já existentes).
- Escreva no quadro o termo "nômade digital" e pergunte aos alunos o que eles entendem por isso. Em seguida, mostre o anúncio para que vejam o composto lexical em contexto de uso.

Atividades propostas para os alunos:

1. Qual o significado original da palavra "nômade"?
2. O que a palavra "digital" geralmente descreve?
3. Como a combinação dessas palavras (nômade + digital) forma um novo conceito?
4. Por que "nômade digital" é considerado um neologismo sintagmático?
5. Vocês acham que o termo "nômade digital" captura bem a essência dessa profissão? Por quê?

Discussão em grupo:

- Quais habilidades são essenciais para um nômade digital?
- Quais são as vantagens e desvantagens de ser um nômade digital?
- Como a tecnologia tem facilitado o surgimento dessa profissão?
- Vocês se imaginam trabalhando como nômades digitais? Por quê?

6.2 Composto sintagmático neológico: nômade digital



https://www.instagram.com/p/C5y2XvDPdG4/%20 (Acesso em 10 mai. 2024)

Objetivo da atividade:

Analisar e compreender o uso de neologismos e elementos estilísticos em um sintagma específico, além de discutir a influência da tecnologia moderna na vida cotidiana.

Diretrizes para o professor:

- Introdução ao conceito de neologismo sintagmático estilístico.
- Apresente o sintagma "Admirável wi-fi novo" para a turma.
- Discuta o significado das palavras individualmente:
- Explique o conceito de neologismo (criação de novas palavras ou expressões).
- Explique o que é estilística (estudo dos estilos de linguagem usados em textos).
- Discuta como o sintagma "Admirável wi-fi novo" é uma brincadeira estilística com o título do livro "Admirável Mundo Novo" de Aldous Huxley, adaptando-o para o contexto da tecnologia moderna.

Atividades propostas para os alunos:

- O que vocês acham que significa "Admirável wi-fi novo"? Como essa expressão pode ser interpretada?
- Discuta como essa frase pode refletir a admiração e a dependência contemporânea da tecnologia e da internet.
- Fale sobre como a tecnologia, especialmente o wi-fi, mudou a forma como vivemos, trabalhamos e nos comunicamos.
- De que maneira o wi-fi impacta suas vidas diárias? Quais são as vantagens e desvantagens dessa dependência tecnológica?

7. Considerações finais

Neste trabalho, embora de maneira concisa, buscou-se destacar a presença e a importância dos neologismos formados por composição sintagmática na língua, com foco específico em anúncios publicitários no *Instagram.* Esse processo de formação lexical, muitas vezes negligenciado tanto em livros didáticos quanto por professores de língua materna, acaba sendo pouco abordado em sala de aula, privando os alunos de uma compreensão mais ampla sobre a dinâmica e complexidade do léxico.

A publicidade, por sua natureza inovadora, explora as potencialidades dele ao criar neologismos por meio de composições sintagmáticas, oferecendo ao ensino de língua uma rica oportunidade de análise e reflexão. Essas novas formações lexicais revelam-se ferramentas de persuasão e criatividade que, ao mesmo tempo em que comunicam a mensagem publicitária, moldam novas formas de expressão e compreensão linguística. Dessa forma, os neologismos não apenas inovam o léxico, mas também possibilitam o desenvolvimento de atividades epilinguísticas que promovam a ampliação da competência lexical dos alunos, bem como sua capacidade crítica e de interpretação, como é um dos objetivos do ensino de língua materna.

Referências

Alves, Ieda Maria.1994. *Neologismo: criação lexical* (2.ª ed.). São Paulo: Ática.

Carvalho, Nelly. 1984. *O que é neologismo*. São Paulo: Editora Brasiliense S.A.

Correia, Margarita. 2011. Produtividade lexical e ensino da língua. In *Língua Portuguesa: descrição e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Correia, Margarita & Gladis Maria de Barcellos Almeida. 2012. *Neologia em português*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2010a. A lexicalização de sintagmas na linguagem da publicidade. In Aparecida Negri Isquerdo & Lídia Almeida Barros (eds.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, vol. V, 33–48. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2010b. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE. In *Actas del IX CILG*. Universidad de Valladolid.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2019. O discurso publicitário e a criação de palavras novas: o desenvolvimento da competência lexical. *Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados* 11(2). 49–68. Vitória da Conquista: Fólio – Revista de Letras.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2020. Do observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino do léxico. In Elis de Almeida Cardoso, Beatriz Daruj Gil & Mariângela de Araújo (eds.), *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas. Homenagem a Ieda Maria Alves*, vol. VIII, 165–179. São Paulo: FFLCH-USP.

Franchi, Carlos. 2006. Criatividade e gramática. In Sírio Possenti et al. (eds.), *Mas o que é mesmo gramática?*, 34–101. São Paulo: Parábola Editorial.

Rey, Alain. 1976. Néologisme: un pseudoconcept? *Cahiers de Lexicologie* 28. 3–17.

CONFIGURAÇÕES DA AUTORIA EM UM PROJETO EXTENSIONISTA DE REDAÇÃO PARA O ENEM: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

CONFIGURATIONS OF AUTHORSHIP IN AN EXTENSION WRITING PROJECT FOR THE ENEM: CHALLENGES AND PERSPECTIVES

Mônica da Silva Cruz
Departamento de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, Maranhão, Brasil.
monica.silva@ufma.br
ORCID: 0000-0002-6811-8107

Rosana de Carvalho Vilanova
Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, São Luís, Brasil
rosannacarvalho21@gmail.com

Resumo
Analisa-se a maneira pela qual um Projeto de Extensão de uma Universidade Fedearal brasileira, ao propor a instrução em redação para alunos oriundos de escolas públicas, aborda a questão da autoria, um dos requisitos da competência 3, do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A temática parte de uma pergunta: em contexto de escrita escolar, "o que é ser autor?". Dessa forma, indaga-se que percursos, no âmbito do ENEM, garantem que o sujeito-candidato acesse um arquivo que lhe permita enunciar além do que a ordem do exame exige? Os objetivos alvejados voltam-se para: i) discutir diferentes visões teóricas acerca do conceito de autoria na escola; ii) analisar redações de alunos que, no ano de 2021, cursaram as aulas de redação em um Projeto extensionista universitário; iii) identificar procedimentos discursivos e linguísticos que constroem a autoria esperada pelo ENEM nos textos dos cursistas. Foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos e instrumentos de produção de dados: inventário de material bibliográfico e documentos relativos à pesquisa; observação *on-line* da ministração das aulas, em 2021, no formato remoto; análise e síntese dos dados de natureza qualitativa, que envolveram análise de redações de cursistas do projeto extensionista, práticas de ensino e avaliação do olhar que os acadêmicos que ministram as aulas no curso de redação detêm sobre o conceito de autoria. O referencial teórico pauta-se em estudos do discurso de vertente francesa e na Linguística Textual. Dessa forma, recorremos aos estudos de Michel Foucault (1982; 1992; 1999), Orlandi (1988; 1999; 2006), Koch; Elias (2016; 2018) etc. O *corpus,* neste trabalho, corresponde a duas das oito produções textuais selecionadas para a investigação. O resultado aponta que o desafio do projeto de extensão no trabalho da autoria está nos limites impostos ao desenvolvimento do repertório sociocultural dos alunos do Projeto de Extensão estudado.

Palavras-chave: Autoria; análise do discurso; ENEM.

Abstract
This study analyzes the way in which an Extension Project of a Brazilian Federal University, when proposing writing instruction for students from public schools, addresses the issue of authorship, one of the requirements of competency 3 of the National High School Exam (ENEM). The theme starts from a question: in the context of school writing, "what does it mean to be an author?". Thus, it is asked which paths, within the scope of the ENEM, guarantee that the candidate-subject accesses a file that allows him/her to enunciate beyond what the order of the

exam requires? The objectives aimed at: i) discussing different theoretical views about the concept of authorship in school; ii) analyzing essays by students who, in 2021, attended writing classes in a university extension project; iii) identifying discursive and linguistic procedures that construct the authorship expected by the ENEM in the texts of the students. The following methodological procedures and data production instruments were adopted: inventory of bibliographic material and documents related to the research; online observation of the teaching of classes, in 2021, in a remote format; analysis and synthesis of qualitative data, which involved analysis of essays by students of the extension project, teaching practices and evaluation of the perspective that the academics who teach the classes in the writing course have on the concept of authorship. The theoretical framework is based on studies of French discourse and Textual Linguistics. Thus, we resorted to the studies of Michel Foucault (1982; 1992; 1999), Orlandi (1988; 1999; 2006), Koch; Elias (2016; 2018) etc. The corpus, in this work, corresponds to two of the eight textual productions selected for the investigation. The result indicates that the challenge of the extension project in the author's work lies in the limits imposed on the development of the sociocultural repertoire of the students of the Extension Project studied.

Keywords: Authorship; discourse analysis; ENEM.

1. Considerações iniciais

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) lançou sua primeira versão no ano de 1998. A princípio o Enem pretendia avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil, porém, no ano posterior à sua realização, muitas Instituições de Educação Superior passaram a utilizar os resultados do Enem para selecionar seus alunos ou lhes ofertar vantagens de pagamento. Desde então, o Exame Nacional do Ensino Médio vem sendo redimensionado; inclusive, no cenário atual, passou a ser considerado o principal meio de avaliação da educação básica de ensino do país e, também, de ingresso às Instituições de Ensino superior. Dos conhecimentos cobrados nas provas do Enem, destaca-se, a redação, sendo esta uma forma de avaliar as habilidades de leitura e de escrita dos candidatos, considerada um item de valor decisivo na nota geral do participante.

Na perspectiva dos critérios de avaliação da escrita da redação exigidos pelo ENEM está a autoria. Nessa via, o candidato deve portar-se como autor de sua produção textual, ou seja, de seu texto dissertativo-argumentativo, lançando mão de “um tema de ordem social, científica, cultural ou política.” (Brasil 2019: 5). O participante do Exame deve posicionar-se ao longo do texto por meio de argumentos consistentes, para assim defender suas opiniões, seu ponto de vista, levantando uma tese específica, relacionada ao tema proposto pelo Exame.

Neste trabalho, apresentam-se resultados de uma pesquisa desenvolvida em um Curso de Extensão de uma Universidade Federal do nordeste brasileiro, voltado para o ensino de redação para alunos de escolas públicas. O objetivo do Curso é oferecer condições de acesso a uma educação de qualidade para alunos de baixa renda, prioritariamente aqueles matriculados em escolas públicas. A questão norteadora da pesquisa centra-se em responder: que procedimentos discursivos e linguísticos constroem a autoria esperada pelo ENEM em redações produzidas por cursistas das aulas de redação na Extensão de uma universidade pública?

Este estudo é parte de uma pesquisa fomentada pela Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Tecnológico do Maranhão (FAPEMA), contemplada no Edital Universal (02/2019). O artigo tem por objetivos: i) discutir diferentes visões teóricas acerca do conceito de autoria, mais especificamente, no âmbito do ingresso em universidades; ii) analisar redações de alunos que, no ano de 2021, cursaram as aulas de um projeto extensionista; iii) identificar procedimentos discursivos e linguísticos que constroem a autoria esperada pelo ENEM em redações produzidas por cursistas das aulas de redação do curso de extensão. Entre os procedimentos metodológicos e instrumentos de produção de dados destacam-se o levantamento e a análise de material bibliográfico, documentos relativos ao objeto da pesquisa; observação *on-line* da ministração das aulas, já que o curso se desenvolveu, em 2021, totalmente no formato remoto; análise e síntese dos dados de natureza qualitativa, que envolveram análise de redações de cursistas do projeto extensionista, práticas de ensino e avaliação do olhar que os acadêmicos que ministram as aulas no curso de redação detêm sobre o conceito de autoria.

O referencial teórico pauta-se em estudos do discurso e do texto. Dessa forma, recorre-se aos estudos de Michel Foucault (1982; 1992; 1999), Orlandi (1988; 1999; 2006), Koch & Elias (2016; 2018) etc. O *corpus* neste trabalho corresponde a duas das oito produções textuais selecionadas para a investigação.

A relevância da pesquisa justifica-se pela necessidade de democratização do acesso a uma educação de qualidade para estudantes de baixa renda, investindo-se em práticas de redação. Este trabalho surge também no sentido de contribuir, por meio das reflexões teóricas e das análises realizadas, com pesquisas já existentes sobre o tema.

O texto é dividido nas seguintes seções: a primeira seção destina-se às reflexões sobre conceitos de autoria. Na segunda seção, apresenta-se a perspectiva da autoria do ENEM; na sequência descreve-se o contexto de ensino de redação avaliado e segue-se com as análises das redações.

2. Autoria em um curso de redação de extensão universitária

Segundo Fontenele (2024), a Universidade tem um papel fundamental na sociedade, produzindo transformações sociais pela articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Entretanto, nesse tripé, a extensão universitária nem sempre ocupou um lugar relevante, mesmo que esses três campos tenham sido declarados indissociáveis pela Constituição Brasileira de 1988. Por muitos anos, a importância das práticas extensionistas foi ignorada, apesar de seu grande papel na formação profissional e da relevante e necessária presença junto aos segmentos que mais sofrem diante dos processos de desigualdade e vulnerabilidade social e econômica.

No âmbito universitário, os projetos extensionistas desempenham um papel incontestável na diminuição de desníveis educacionais no Brasil, possibilitando o acesso à educação de qualidade para diferentes grupos sociais. Outra característica dos projetos de extensão é a integração de estudantes universitários como monitores ou orientadores, o que estende os seus benefícios para além da comunidade que eles atendem.

Os projetos voltados para o ensino de redação para vestibulares funcionam como chave de acesso à preparação especializada. Muitos impactam de modo positivo nas taxas de aprovação de estudantes de escolas públicas, promovendo uma educação inclusiva e acessível.

Esses projetos dão aos universitários não apenas a chance de um processo formativo complementar**,** mas, ainda, a oportunidade de uma participação ativa e prática, abrindo horizontes de contato com experiências de responsabilidade social para os futuros profissionais. Ligado ao Curso de Letras de uma Universidade Federal, o Projeto de Extensão, foco desta pesquisa, em funcionamento desde 2009, tem aprovado muitos alunos, não apenas no ENEM, mas em vestibulares tradicionais, havendo casos em que alunos que participaram como cursistas do Projeto, antes da pandemia, voltaram para compor o quadro de monitores, ao serem aprovados na Graduação em Letras.

Uma das principais discussões no interior desse curso de redação é a competência dos alunos em desenvolver um texto singular, que demonstre sua autoria, sua capacidade de ir além da mera repetição de conhecimentos dados, refletindo em sua produção textual um posicionamento autônomo.

Os estudos de Michel Foucault (1992) sobre o autor é um dos mais importantes para a compreensão do conceito de autoria. Na célebre conferência, *O que é um autor*? Foucault anuncia o seu novo projeto de estudos voltado para a questão da noção de autoria, embora, seja um projeto inicial, é o texto mais importante do filósofo no que se refere ao tema (Revel 2005). Foucault faz um alerta quanto à prática escrita na contemporaneidade, pois enquanto a sociedade tem relegado o autor em detrimento da obra, para ele, o texto mantém relação intrínseca com o autor. Para ele, o autor não deve ser avaliado como o detentor do saber sobre o qual discorre, mas como um lugar de organização e coerência de discursos inseridos em uma rede de saber e poder. Dessa forma, é necessário partir para a análise da funçãoautor (Foucault 1992; 2012), pois a autoria não diz respeito ao indivíduo, mas aos efeitos de poder que surgem em sua enunciação.

A função-autor, por essa visão, é "característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade", e o autor é uma função que o sujeito ocupa. Por ser uma função ocupada pelo sujeito, não é uma entidade natural, e seu surgimento ocorre a partir das práticas discursivas recorrentes. (Foucault 1992: 46).

A partir de parâmetros de classificação, Foucault propõe a busca pela descoberta do jogo da função-autor. Para ele, assim será possível analisar as condições de produção do sujeito que viabilizam o aparecimento da função-autor. Vale ressaltar que essa função tem em seu horizonte a ordem discursiva, a qual exige do sujeito certas regras e domínios que lhe conferem a responsabilidade, não só pelo que diz, como também, pela unidade e sentido do texto (Foucault 1992). E por assim dizer, na ordem discursiva, existe um "fluxo de fala que seria ao mesmo tempo historicamente determinado e não individualizado". Revel (2005: 24). Nessa perspectiva, Revel (2005) cita que nem mesmo Foucault escapou das condições de produção do seu discurso. Em sua aula inaugural, no *Collège de France*, o próprio filósofo chama a atenção para o fato de que as suas palavras não eram exclusivamente suas, uma vez que havia uma voz implícita que precedia a sua voz (Revel 2005).

Ao refletir sobre o conceito de autoria, Orlandi (2020) enfatiza a importância de se compreender a relação entre texto e discurso no campo da Análise do Discurso (AD). Segundo a autora, é essencial que o analista perceba a correspondência proporcional entre texto: discurso; e autor: sujeito (Orlandi 2007). Segundo esse raciocínio, o sujeito, associado ao discurso, manifesta dispersão, enquanto o autor, relacionado ao texto, representa disciplina, organização e unidade. Além disso, observa-se que o discurso evidencia a conexão intrínseca entre linguagem e história (Orlandi 2007). Orlandi aprofunda essa distinção ao afirmar que, empiricamente, o texto possui começo, meio e fim, mas enquanto discurso, revela sua natureza inacabada e aberta (Orlandi 2007: 54).

Desse modo, compreender as relações entre texto e discurso exige considerar o discurso como um movimento, um processo dinâmico e não linear, em que a linguagem funciona como um trabalho simbólico que se liga à história e ao contexto social (Orlandi 2007: 13).

Diferente do esquema básico da comunicação, que compreende emissor, receptor, código e mensagem, a Análise do Discurso compreende a língua não apenas como um código de transmissão, mas como meio de estabelecer sentidos historicamente construídos. A língua conecta sujeitos e sentidos circunscritos pela história, o que torna as práticas discursivas complexas e impossíveis de serem reduzidas a uma mera transmissão de informações (Orlandi 2007).

Para Orlandi, analisar um texto é enxergá-lo como discurso, ou seja, como fato e não apenas dado. Um texto não é apenas um documento, mas sim uma manifestação discursiva que remete à memória linguística e à historicidade (Orlandi 2020: 66).

O autor, no posto da função discursiva, colabora para a organização do discurso, assumindo responsabilidade pelo que diz, mas Orlandi ressalta que este tem a "ilusão" de origem autônoma do seu discurso (Orlandi 1988: 78).

> Podemos dizer então que a autoria é uma função do sujeito. A função-autor, que é uma função discursiva do sujeito, estabelece-se ao lado de outras funções, estas enunciativas, que são o locutor e enunciador, tal como as define O. Ducrot (1984): o locutor é aquele que se representa como "eu" no discurso e o enunciador é a perspectiva que esse "eu" constrói. […] a discursiva do autor é a função que esse assume enquanto produtor de linguagem, produtor de texto. Ele é das dimensões do sujeito a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade etc. (Orlandi 2015: 74-75).

Orlandi reforça que a função-autor não é apenas uma questão de expressão individual, mas uma posição discursiva que reflete o contexto histórico e ideológico, sendo o autor responsável por articular argumentos e persuadir o interlocutor, pois, segundo Orlandi (1988), do autor, exige-se:

> coerência; respeito aos padrões estabelecidos, tanto quanto à forma do discurso quanto às formas gramaticais; explicitação, clareza; conhecimento das regras textuais; originalidade; relevância e, entre outras coisas, "unidade", "não contradição", "progressão" e "duração" de seu discurso [...] (Orlandi 1988: 78).

Se o sujeito, enquanto autor, é responsável pelo que diz, então, desse contexto, emerge a responsabilidade da autoria. Com efeito, ao se posicionar sobre algo, o autor precisa convencer o seu interlocutor por meio de argumentos com coerência entre outros aspectos discursivos e textuais.

As falas de Orlandi nos remete ao Enem, quando na Cartilha do Participante, ressaltando a competência 3, explana que os candidatos devem escolher os seus argumentos para defender um ponto de vista relacionado ao tema proposto junto aos textos motivadores. Para o Enem, a seleção de argumentos, assim como a coerência e o projeto de texto estão interligados à autoria, ou seja, ao destacar esses elementos em sua redação, o participante está exercendo a função-autor, conforme visto em Orlandi (1988, 2020).

Sírio Possenti, em suas obras "Indícios de autoria" (2002) e "Notas sobre a questão da autoria" (2013), discute a autoria no contexto didático-pedagógico. Ele reconhece a relevância dos trabalhos de Foucault, especialmente no que diz respeito à relação entre autor e obra. Segundo Foucault, a noção de autor está inseparavelmente vinculada à existência de uma obra, sendo o autor responsável por conferir a essa obra uma ideia de unidade. O autor, portanto, surge como uma função discursiva, na qual textos são associados ao seu nome com base em critérios como a responsabilidade pelo conteúdo veiculado (Possenti 2002). Nesse sentido, ele afirma:

> Só temos um autor se temos uma obra que possa consistentemente ser associada a esse autor. Com aparente circularidade, é a noção de autor que, entre outros aspectos, permite que se fale de uma obra, especialmente em decorrência de determinada propriedade que as obras têm (teriam), a de se caracterizarem por uma certa unidade (Possenti 2002: 107).

No entanto, Possenti argumenta que a perspectiva de Foucault não se aplica facilmente ao contexto dos vestibulares, onde o candidato, mesmo ao produzir uma obra textual, não assume o papel de autor nos moldes tradicionais. Dessa forma, ele propõe uma alternativa: a ideia dos "indícios de autoria", que permite a análise de textos escolares além dos critérios básicos de coerência e coesão. Para ele, um texto só pode ser considerado de qualidade se for avaliado em níveis discursivos, onde a subjetividade e a inserção histórica do discurso ganham importância, indicando singularidade e tomada de posição (Possenti 2002). Em suas palavras:

> Isto quer dizer que a questão da qualidade do texto passa necessariamente pela questão da subjetividade e de sua inserção num quadro histórico – ou seja –, num discurso, – que – lhe dê sentido. O que se poderia interpretar assim: trata-se tanto de singularidade quanto de tomada de posição (Possenti 2002: 109).

Possenti enfatiza que identificar a autoria em um texto requer a análise de indícios, não marcas fixas. Esses indícios manifestam-se em duas atitudes principais: a capacidade de integrar vozes de outros enunciadores e a distância crítica em relação ao próprio texto. Na primeira, o autor traz diferentes perspectivas ao texto; na segunda, ele destaca que esses discursos não refletem necessariamente sua opinião, utilizando recursos como aspas para delimitar o que é seu e o que pertence a outros (Possenti 2002).

Em "Notas sobre a questão da autoria" (2013), Possenti revisita e aprofunda sua discussão, relacionando os indícios de autoria ao conceito de estilo e à escrita escolar. Ele ressalta que um texto escolar pode apresentar indícios de autoria sem, contudo, constituir uma autoria plena. Além disso, ele associa esses indícios à singularidade do texto, reafirmando que autoria e indícios de autoria são conceitos distintos. Por fim, ele menciona outras abordagens teóricas, como a de Dominique Maingueneau, mas esclarece que seu foco está na ressignificação dos conceitos de autoria e indícios de autoria no contexto escolar (Mendonça 2016).

3. Competência três: a autoria na redação do ENEM

A partir das concepções teóricas a respeito da autoria esplanadas até aqui, nesta seção, investiga-se como a autoria é conceituada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a partir do Manual de capacitação de corretores do ENEM 2019 e da cartilha do participante: *A Redação do Enem 2019: Cartilha do participante 2019*. O objetivo maior desta análise consiste na identificação de como ou se tal concepção relaciona-se aos estudos discursivos abordados, especialmente nos estudos de Foucault, Orlandi e Possenti. Antes de iniciar a análise desses parâmetros de redação do ENEM, é importante para a pesquisa explicitar alguns aspectos gerais observados, tanto na Cartilha do Participante Enem 2019 quanto no Manual de capacitação de corretores do ENEM, do mesmo ano.

Na referida Cartilha do ENEM 2019, enfatiza-se que o participante observe "as exigências" que a banca traz para que este obtenha sucesso em sua redação. Nessa perspectiva, em suas palavras iniciais, o manual expressa que:

> A prova de redação exigirá de você a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma **tese** – uma opinião a respeito do **tema** proposto –, apoiada em **argumentos** consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você também deverá elaborar uma **proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto** que respeite os direitos humanos. (Cartilha Do Participante 2019: 5, grifos do autor).

Dessa maneira, o sistema de avaliação deixa claro que, ao se propor candidato ao exame, o participante deve se encaixar nos moldes propostos por esse processo seletivo, sendo assim, esse participante não pode escrever qualquer coisa e de qualquer modo. Caso esse sujeito não siga essas regras, é penalizado e a consequência será a sua exclusão do sistema seletivo e também lhe será negado o acesso às Instituições do Ensino Superior (públicas ou privadas, que utilizam a nota do Enem). Como nos lembram Foucault, Orlandi e Possenti, respectivamente, quando o sujeito se posiciona como autor, "se inscreve numa ordem discursiva" e ganha "um certo estatuto", "dar voz aos outros e

mantém distância ao próprio texto", "manter a coerência, manter as regras do discurso, etc".

Vale observar, que as exigências feitas pelo Enem não se restringem apenas ao participante, mas também aos avaliadores da redação. Nesse sentido, para que as redações do Enem sejam avaliadas, os avaliadores precisam seguir os cinco critérios de correção propostos pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), e que passam por atualizações todo ano. Cada produção textual é corrigida, geralmente, por dois professores[178] e cada avaliador deve atribuir uma nota entre 0 e 200 pontos para cada uma das cinco competências.

Ao final, somam-se os pontos feitos pelo participante em cada competência, dando assim, a nota total, que pode chegar a 1.000 pontos. A nota final do participante será a média aritmética das notas totais atribuídas pelos dois avaliadores. Essas cinco competências e desempenhos, dentre outros aspectos, levam em consideração a autoria. Para tratar da autoria faz-se necessário observar como a matriz de avaliação da redação do Enem 2019 é colocada pelo Enem, esta pode ser visualizada logo abaixo:

Tabela 1: Competências no manual de redação do Enem 2019

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Inep (2019).

De acordo com essa tabela, que cita as competências e desempenhos de avaliação para redação do Enem 2019, a competência III engloba aspectos concernentes à autoria, no entanto, essas noções não estão explícitas, nesse tópico do manual. Essa só é explicitamente citada, nas folhas seguintes, no tópico exclusivo, que aborda a competência III nesse manual. Quanto a isso, verifica-se na tabela abaixo:

[178] As avaliações são realizadas por meio de um sistema *Web*.

Tabela 2: Grade específica e níveis de desempenho de avaliação da competência III

Competência III Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.		
Nível	**Ponto**	**Desempenho**
0	0	Apresenta informações, fatos e opiniões não relacionados ao tema e sem defesa de um ponto de vista.
1	40	Apresenta informações, fatos e opiniões pouco relacionados ao tema ou incoerentes e sem defesa de um ponto de vista.
2	80	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, mas desorganizados ou contraditórios e limitados aos argumentos dos textos motivadores, em defesa de um ponto de vista.
3	120	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, limitados aos argumentos dos textos motivadores e pouco organizados, em defesa de um ponto de vista.
4	160	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista.
5	200	Apresenta informações, fatos e opiniões relacionados ao tema proposto, de forma consistente e organizada, configurando autoria, em defesa de um ponto de vista.

Fonte: Adaptado do Inep (2019).

Ao ler a Cartilha do Participante e o manual de capacitação de corretores do Enem percebe-se que em nenhum momento a noção da autoria para o Enem é colocada de forma detalhada, sendo posta apenas de forma superficial. Conforme a tabela 2, a autoria relacionase a apresentação de "informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma consistente", elementos que garantem ao candidato a autoria de sua redação, pela defesa de seu ponto de vista, o que pode ser visto no nível 5 (200 pontos). A autoria aparece, também no nível 4 (160 pontos), como "indícios de autoria", pelo fato do participante apresentar "informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, com indícios de autoria, em defesa de um ponto de vista", ou seja, nesse caso essa nota é atribuída ao candidato quando ele apenas se aproxima da assunção da autoria de seu texto.

No manual de corretores do Enem há uma breve ponderação do que o Exame considera autoria na avaliação de redações dos candidatos:

> [...] o conceito de autoria se mostra relacionado ao **projeto de texto** elaborado e ao **desenvolvimento** de informações, fatos e opiniões trazidos pelo participante para sua redação. [...] um texto com autoria é aquele em que o participante apresenta um projeto de texto estratégico e consegue cumprir com êxito, de maneira organizada e consistente, o que foi programado nesse projeto. [...] Observamos que um texto que traz diversos conhecimentos não apresentados nos textos motivadores pode não ser estratégico e, muitas vezes, sequer organizado e desenvolvido, enquanto um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem desenvolvido. Isso significa que um **texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro**

> **que traz conhecimentos de fora da proposta de redação**. O importante para a Competência III é a autonomia do texto, que deve se sustentar sozinho, sem depender de conhecimento exterior por parte do leitor, ou mesmo dos textos motivadores, para que faça sentido. Trata-se daquele texto que se explica por si só. (Brasil 2019: 13, grifos do autor).

Diante dessa apresentação do que o Enem entende por autoria, destaca-se que, embora considere que existam outros estudos que tratam da autoria e não negue a importância destes, nota-se que a todo momento o Manual justifica a escolha que orienta o conceito de autoria, como em: "um texto que traz diversos conhecimentos não apresentados nos textos motivadores pode não ser estratégico"; "enquanto um texto que traz apenas repertório baseado nos textos motivadores pode ser estratégico e bem desenvolvido."; "**um texto que dá voz apenas aos textos motivadores pode ter autoria tanto quanto outro que traz conhecimentos de fora da proposta de redação**."; "na avaliação das redações do Enem 2019, entenderemos autoria como **o resultado de uma boa organização e de um bom desenvolvimento do texto**." (Brasil 2019: 13-14).

Esses trechos citados acima fazem ressurgir outras vozes, que ao mesmo tempo são silenciadas, em detrimento de um desejo de ditar aquilo que essa Instituição deseja, ou seja, aquilo que ela almeja que o candidato produza, enquanto autor. Assim, fica evidente que a banca é quem projeta o que é ser "autor", exclusivamente para ela, distanciando assim, de suas reflexões, outras possibilidades de autoria, a partir de olhares discursivos e ao mesmo tempo direcionam o avaliador para uma visão limitada do que vem a ser a autoria. Ao que parece, para a banca a autoria tem muito mais a ver com a organização e bom desenvolvimento do texto, a partir do que ela propõe em sua temática, quando afirma que o repertório textos motivadores, na redação, são elementos que legitimam a autoria do candidato, que, uma vez atendendo a esses critérios, está habilitado para ganhar o estatuto da "função-autor".

4. Em busca da autoria em produções textuais dos cursistas da extensão

A análise da autoria em redações no contexto deste estudo requer um olhar que vá além das redações, sendo necessário observar o processo de construção que envolve a produção dos textos dos alunos do curso de redação do Projeto Extensionista. Nesse âmbito, nesta seção destacam-se alguns pontos observados nas aulas realizadas no Curso de redação em estudo.

O curso parte do princípio de que a dimensão didática das aulas é um facilitador do ensino e da aprendizagem. Com base nos estudos de Sousa (2021), a construção das aulas no Projeto de Extensão estudado funciona com a participação de professoras e acadêmicos do curso de Letras, conforme já afirmado, sendo o planejamento das aulas todo realizado em conjunto com as professoras coordenadoras do curso. Os acadêmicos (citados neste trabalho como "professores-acadêmicos") são graduandos do Curso de Letras, selecionados pela coordenação do Projeto para ministrarem aulas. O material didático do curso é documentado em pastas disponibilizadas no *Google Drive*,

disponibilizadas aos professores-acadêmicos para que possam estudar previamente o conteúdo que ministrarão.

A aula acontece unindo as noções teóricas com a prática de ensino. No desenvolvimento das aulas, em um primeiro momento, os professores-acadêmicos fazem uma explicação teórica sobre produção escrita, seguindo as orientações do modelo dissertativo-argumentativo exigido pelo ENEM, e disponibilizados na Cartilha do Participante (2020). De acordo com as necessidades das aulas, há a exposição das teorias de linguagem, com exemplos trazidos pelos acadêmicos, em forma de atividade, que mais funcionava como fixação do conteúdo. Ao fim dessa fase mais teórica, depois das discussões com os alunos e, para tirar as dúvidas, os acadêmicos sugerem um tema para que os cursistas produzam a redação com base na aula dada, e também nos conteúdos anteriores. Assim, a execução do curso acontece em forma de ministração de conteúdos, seguida da produção das redações, que podem ser entregues até um horário determinado pelos professoresacadêmicos, em atividade no dia, pela plataforma do *Google Classroom*.

Na correção das redações, cada professor-acadêmico monitora o desempenho de uma turma de alunos, mesmo ele não tendo ministrado a aula do dia. Em geral, cada professor corrige oito redações. Dessa forma, as redações são recebidas na terça-feira, os professores iniciam as correções para atribuírem uma nota até a quinta-feira. A correção é feita sempre na presença do aluno. Cada professor faz a avaliação pontual do texto de um cursista, demarcando as principais fragilidades da produção textual, sugerindo as devidas melhorias ao estudante. Esse acompanhamento personalizado é, para muitos alunos do curso, um grande estímulo para continuar a jornada de estudos.

Observa-se que os tópicos propostos para os alunos no curso de redação tomam o texto como ponto de partida de conhecimentos de língua e de gramática, seguindo as diretrizes do ENEM. Devido ao pouco tempo de preparação dos alunos para o Exame Nacional, as aulas do Projeto de Extensão não se voltam muito para a expansão do repertório sociocultural dos alunos, com programações culturais ou discussões sobre temáticas filosóficas, sociológicas etc. Observou-se que o conteúdo abordado objetivamente visava preparar os alunos para o desenvolvimento da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, "gênero"[179] exigido pelo ENEM. Ainda que esse roteiro seja trabalhado alinhado à competência 03, a qual exige a autoria nos textos dos alunos, os professores-acadêmicos não destacam explicitamente que esse elemento, a autoria, seja um elemento-chave no processo da avaliação do ENEM (Sousa 2021).

Dessa constatação, Veloso (2022) analisou o conceito que os professores-acadêmicos do desse Projeto de Extensão possuíam sobre a autoria nos textos dissertativoargumentativo. O estudo revelou que os acadêmicos sabiam pouco a respeito do assunto, embasando-se algumas vezes somente pela proposta da competência 3, da Cartilha do Participante.

Nas aulas observadas, é notório o empenho em ensinar a estrutura do texto para a produção do texto dissertativo-argumentativo cobrada no ENEM. Porém, há a necessidade de destacar que, no Exame Nacional do Ensino Médio, não basta entender o que era uma Introdução, Desenvolvimento, e Conclusão, tendo em vista as peculiaridades

[179] Seguindo Sousa (2003), consideramos a dissertação do ENEM um gênero textual.

desse concurso, pois, para alguns estudiosos, a redação do ENEM trata-se de um gênero dissertativo-argumentativo diferenciado pela proposta de intervenção, a qual deve obedecer a certos princípios éticos e morais. Era assim destacado que, nesse exame, devia-se evitar fuga à tipologia textual, e não só ao tema.

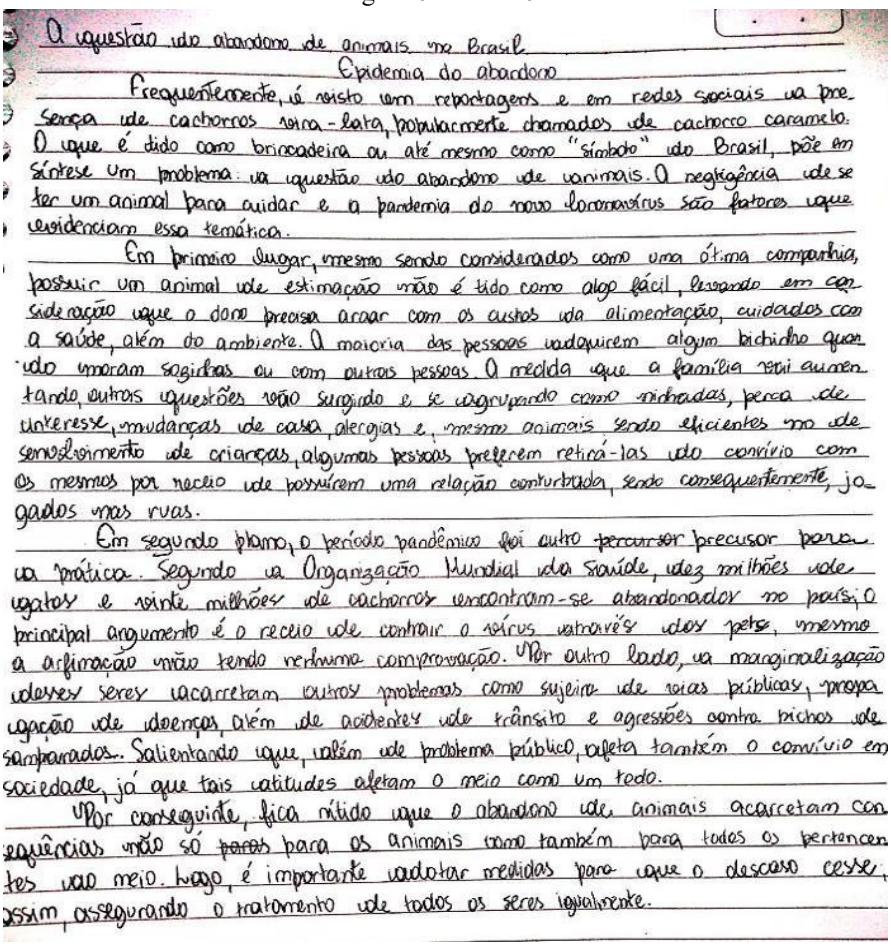
5. No rastro da autoria em produções textuais do projeto de Extensão entretextos

Para esta análise selecionaram-se as produções de alunos com maior assiduidade nas aulas e pontualidade na entrega das atividades do Curso de Extensão. Esse critério ajudou a eleger o *corpus* da pesquisa, reduzindo a 08 (oito) textos, um universo de aproximadamente 180 redações. Neste texto, por questões de espaço, apresenta-se apenas uma avaliação.

A redação a ser analisada foi elaborada a partir da décima aula do curso, que teve início com uma revisão dos gêneros textuais e também dos fatores de textualidade. A partir da revisão, foi feita uma análise sobre textos argumentativos (conforme solicitado no ENEM), além da explicação dos conceitos de coesão e coerência. Também foi desenvolvida a leitura do texto de forma analítica, reflexiva e crítica. Em seguida, foi proposto o tema que os alunos deveriam desenvolver em sua redação. -Para a elaboração do texto analisado a seguir, os alunos tiveram como proposta de escrita o tema "A questão do abandono de animais no Brasil", seguida de textos motivadores retirados do Canal Ciências Criminais, uma reportagem do G1 Globo, de Sorocaba (SP), sobre uma ação e um anúncio publicitário a respeito da lei que condena o abandono de animais.

No texto 1, abaixo localizado, o tema "abandono de animais" é desenvolvido a partir da articulação de um conhecimento compartilhado com o leitor sobre doença epidêmica, logo no título. Essa referência funciona como âncora situacional para o/a aluna/a discutir a problemática gerada pelo abandono de animais de estimação, no Brasil, atualmente.

Figura 01: Texto 01



A questão do abandono de animais no Brasil

Epidemia do abandono

Frequentemente, é visto em reportagens e em redes sociais a presença de cachorros sem-raça, popularmente chamados de cachorro caramelo. O que é dito como brincadeira ou até mesmo como "símbolo" do Brasil, põe em síntese um problema: a questão do abandono de animais. A negligência de se ter um animal para cuidar e a pandemia do novo coronavírus são fatores que evidenciam essa temática.

Em primeiro lugar, mesmo sendo considerados como uma ótima companhia, possuir um animal de estimação não é tido como algo fácil, levando em consideração que o dono precisa arcar com os custos da alimentação, cuidados com a saúde, além do ambiente. A maioria das pessoas adquirem algum bichinho quando moram sozinhas ou com outras pessoas. A medida que a família vai aumentando, outras questões vão surgindo e se agrupando como mudanças, perca de interesse, mudanças de casa, alergias e, mesmo animais sendo eficientes no desenvolvimento de crianças, algumas pessoas preferem retirá-las do convívio com os mesmos por receio de possuírem uma relação conturbada, sendo consequentemente, jogados nas ruas.

Em segundo plano, o período pandêmico foi outro ~~percursor~~ precusor para a prática. Segundo a Organização Mundial da Saúde, dez milhões de gatos e vinte milhões de cachorros encontram-se abandonados no país. O principal argumento é o receio de contrair o vírus através dos pets, mesmo a afirmação não tendo nenhuma comprovação. Por outro lado, a marginalização desses seres acarretam outros problemas como sujeira de vias públicas, propagação de doenças, além de acidentes de trânsito e agressões contra bichos desamparados. Salientando que, além de problema público, afeta também o convívio em sociedade, já que tais atitudes afetam o meio como um todo.

Por conseguinte, fica nítido que o abandono de animais acarretam consequências não só ~~para~~ para os animais como também para todos os pertencentes ao meio. Logo, é importante adotar medidas para que o descaso cesse, assim, assegurando o tratamento de todos os seres igualmente.

Fonte: Projeto de Extensão (2021)

Nesse texto, o/a aluno/a desenvolve seu texto em quatro parágrafos. Ela/e aponta um projeto de texto ao expor uma sequência lógica de ideias, iniciando sua redação com a apresentação do problema: “a negligência de se ter um animal para cuidar e a pandemia do novo coronavírus são fatores que evidenciam o abandono de animais”. Nesse ponto, vale destacar que a problemática, mesmo mal redigida, aponta o caminho que o texto vai seguir. Nos segundo e terceiro parágrafos, tem-se os desdobramentos do problema suscitado. Embora não se expresse de forma clara no primeiro parágrafo, faltando para isso alguns elementos que estabeleçam coesão para dar efeito de unidade às ideias no parágrafo primeiro, o texto assinala, nesse momento, que duas situações envolvem o problema do abandono de animais: (i) a negligência com os cuidados dos animais e (ii) a pandemia do novo coronavírus. Esse raciocínio então é desenvolvido no segundo e terceiro parágrafos, respectivamente.

A coerência, como continuidade de sentidos do texto, no segundo parágrafo, é sacrificada, por exemplo, quando, no primeiro período, a/a curssita afirma, nas linhas 07 a 10:

> (...) mesmo sendo considerado como ótima companhia, possuir um animal de estimação não é tido como algo fácil, levando em consideração que o dono precisa arcar com os custos da alimentação, cuidados com a saúde além do ambiente.

Ainda que o/a aluno/a proponha uma sequência de informações relevantes para o leitor se convencer dos problemas gerados pela tutela de animais, a fragilidade da articulação interna do texto abate o efeito de coerência. Assim, o parágrafo poderia ser redigido da seguinte forma:

> mesmo sendo considerado uma ótima companhia, um animal de estimação demanda muitos cuidados, pois sua tutela envolve gastos com a alimentação, com a saúde, ou mesmo com a manutenção do ambiente em que os pets vivem.

O segundo período desse parágrafo é desenvolvido sem um enlace com o que foi debatido nesse primeiro período. Nesse ponto, o tópico de discussão é: "a maioria das pessoas adquirem um animalzinho quando moram sozinhas ou com outras pessoas. A medida em que a família vai aumentando (...)", nas linhas 10 a 15. Há, nesse debate, dificuldade em organizar diferentes informações no parágrafo o que desarmoniza o texto e gera um efeito de incoerência.

Os parágrafos são encadeados por meio de expressões que estabelecem uma progressão das ideias. No terceiro parágrafo, são abordadas questões relacionadas aos efeitos sociais que a pandemia do corona vírus produziu. Nesse trecho, o argumento é arquitetado com base em informações da OMS e há uma reflexão em torno das consequências dos dados apresentados. A conclusão do parágrafo, no entanto, não é tão eficiente, pois falta engenho sintático para redigir com mais consistência as ideias.

Nos parágrafos segundo e terceiro, os argumentos, embora ricos, aparecem mal redigidos e precisariam de um tratamento de coesão mais apurado.

No quarto parágrafo:

> Por conseguinte, fica nítido que o abandono de animais acarretam consequências não só para os animais como também para todos os pertencentes ao meio. Logo, é importante adotar medidas para que o descaso cesse. Assim, assegurando o tratamento de todos os seres igualmente.

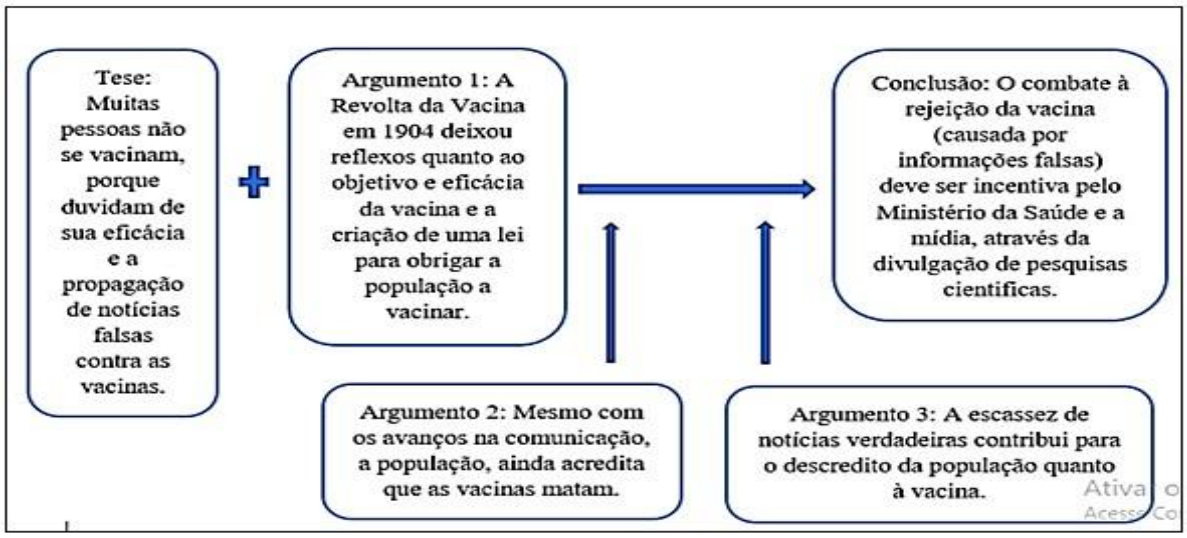
Nesse trecho conclusivo, a/o candidata/o retoma basicamente o debate do terceiro parágrafo e não apresenta detalhes das medidas que autoridades e instituições poderiam mobilizar para eliminar o abandono de animais. Nota-se que dentro de cada parágrafo há uma tentativa de encadeamento de sentidos, para que os períodos se conectem de modo a apresentarem um bom desenvolvimento do tema proposto, sem a circularidade do assunto. Porém, o texto se mostra frágil pela ausência de uma articulação coesa interna entre as ideias que constituem os parágrafos. Na conclusão do texto, não são detalhadas as medidas necessárias para a solução da problemática suscitada – o abandono de animais no Brasil, o que diminuiria a nota do/a candidata na avaliação do ENEM e fragiliza a noção de autoria proposta no Manual do ENEM.

Por essa linha de análise, afirma-se que o texto apresenta apenas "indícios de autoria", caso se considerar a proposta de avaliação da competência 03, do ENEM, que estabelece que essa característica se configura na apresentação de "informações, fatos e opiniões relacionados ao tema, de forma organizada, em defesa de um ponto de vista"

(Cartilha Do Participante 2020: 22), pois há lacunas na organização e na coesão entre as ideias no interior do texto produzido pelo aluno. Na função de autor, o aluno é, por essa razão, impedido de manter o controle dos sentidos do texto.

Identificou-se ainda, pela Cartilha do ENEM, que a coerência, a argumentação e o projeto de textos são elementos linguísticos e discursivos essenciais para a construção da autoria, no contexto do ENEM (Vilanova 2022). Nesse sentido, analisou-se um bloco de redações elaboradas em uma das aulas do Curso de Extensão cujo tema foi – "Desafios para a popularização da vacina no Brasil". Foram antes propostos quatro textos motivadores, entre notícias, quadro estatístico e um texto publicitário do SUS, intitulado "Vem para a Turma do Zé Gotinha".

A seguir apresenta-se a redação eleita para esta análise.



Fonte: Própria (2022)

Figura 2- Texto 2

O projeto de texto, como categoria de análise da autoria, apresenta algumas características essenciais. Esse item assinala a seleção prévia da tese, argumentos e conclusão; mostra a relação de sentidos entre as partes do texto, por meio da estruturação lógica e formal; destaca os graus de importância das ideias proposta pelo autor; os sequenciadores coesivos (de adversidade, causa, consequência, conclusão etc.) funcionam como operadores argumentativos de orientação ao leitor; um texto desorganizado inviabiliza a recuperação do projeto de texto e os indícios de autoria.

O cursista consegue selecionar seus argumentos, com base no que propõem os textos motivadores; relaciona os sentidos entre as partes do texto; mantém a progressão temática adequada ao desenvolvimento do tema, com explicitação da relevância das ideias. Há um conhecimento a respeito da estrutura da redação, com introdução, desenvolvimento e conclusões. Assim como na redação anterior, o Texto 2 apresenta fragilidades de coesão de ideias no interior dos parágrafos, o que pode ser redimensionado com exercícios acerca da construção do parágrafo. A descontinuidade das ideias nos

parágrafos também aponta a necessidade de ampliação do repertório sociocultural dos alunos. Dessa forma, os textos analisados revelam apenas indícios de autoria, reforçados pelos argumentos apresentados.

6. Considerações finais

A partir dos parâmetros selecionados para o desenvolvimento desta pesquisa, observou-se que a autoria, ao analisar a Cartilha do Participante do ENEM (2019), não esclarece o que o Exame considera ser "autor", mesmo sendo esse um critério específico e importante para a pontuação na redação.

Além dessa questão, observou-se neste estudo que o Enem dita suas próprias regras do que é ser autor, afastando, assim, outras possibilidades de autoria, como a perspectiva discursiva, por exemplo, apontada por Foucault, Orlandi e Possenti. Os manuais do ENEM direcionam indiretamente o avaliador para uma visão limitada do que vem a ser autoria. De uma forma ampla, entende-se que para a banca, a autoria tem muito mais a ver com a organização e bom desenvolvimento do texto, do que com a subjetividade do autor.

Desse modo, conclui-se que não há uma baliza definida para que o participante do Enem seja considerado, de fato, autor de seu texto, pois pouco se valoriza a ordem da subjetividade desse participante na escrita da redação. Essa afirmação advém da observação dos mecanismos de avaliação adotados pelo Exame Nacional do Ensino Médio, que a todo momento conduzem o sujeito a um projeto de texto que não é seu. Os alunos que frequentam o Curso de Extensão avaliado demonstram dificuldades em produzir textos que se adequam às normas exigidas pelo ENEM. Na maioria das vezes, essas dificuldades são motivadas pela ausência de um repertório sociocultural consistente. Esse é um desafio que o Projeto Extensionista deve superar por meio de mais atividades voltadas para a expansão da leitura de mundo de seus alunos, propondo palestras, visitas a museus e outros mecanismos que desenvolvam o repertório cultural dos cursistas.

Referências

Bambila, G., & L. N. Vidon. 2020. A avaliação da autoria no Enem: diálogos a partir de Mikhail Bakhtin e Michel Foucault. *Revista Ifes Ciência* 1(1). 3–15.

Brasil. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *A redação no Enem 2019: cartilha do participante*. Brasília.

Brasil. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Manual de correção da redação: competência III*. Brasília.

Fontenele, Iolanda Carvalho. 2024. A curricularização no Brasil: história, concepções e desafios. *Revista Katálysis* 27. https://doi.org/10.1590/19820259.2024.e97067. (Acesso em 29 de novembro de 2024).

Foucault, Michel. 1999. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, Michel. 2000. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, Michel. 2012. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense.

Mendonça, Marina Célia. 2016. O discurso sobre autoria na esfera didático-pedagógica: algumas considerações. *Revista da ABRALIN* 15. 265–284.

Orlandi, Eni. 1988. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez Editora.
Orlandi, Eni. 2015. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*, 12ª ed. Campinas: Pontes Editores.
Orlandi, Eni. 2020. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes.
Possenti, Sírio. 2002. Indícios de autoria. *Perspectiva* 20(1). 105–124. DOI: 10.5007/%x. https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10411. (29 de novembro de 2024).
Revel, Judith. 2005. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos, SP: Editora Claraluz.
Sousa, Alexsandra Cristina Silva de. 2021. Procedimentos de autoria em produções textuais de alunos cursistas do Projeto de Extensão Entretextos da UFMA: uma leitura discursiva. Relatório final PIBIC/UFMA da Graduação em Letras. São Luís: UFMA.
Veloso, Ellen Juliany Corrêa. 2022. Conceitos de autoria em práticas de ensino de produção de textos do Projeto de Extensão Entretextos da UFMA: olhares transversos. Relatório final PIBIC/UFMA da Graduação em Letras. São Luís: UFMA.
Vilanova, Rosana de Carvalho. 2022. *Autoria em produções de pré-vestibulandos: uma análise de textos de alunos do projeto de extensão Entretextos do departamento de Letras (UFMA)*. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras, Campus Bacanga). Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

CONSENTIMENTO INFORMADO: ACESSIBILIDADE TERMINOLÓGICA E FRASEOLÓGICA DA LEI GERAL DE PROTEÇÃO DE DADOS PESSOAIS (LGPD), APLICADO ÀS RELAÇÕES BANCÁRIAS

INFORMED CONSENT: TERMINOLOGICAL AND PHRASEOLOGICAL ACCESSIBILITY OF THE BRAZILIAN DATA PROTECTION LAW (LGPD), APPLIED TO BANKING RELATIONSHIPS

Amanda Letícia Valadares dos Santos
Instituto de Letras, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, Brasil.
linguista.amandavaladares@gmail.com
ORCID: 0009-0001-0902-176X

Resumo

A pesquisa desenvolvida teve como objetivo a identificação de termos e fraseologias próprias do Direito, cuja ocorrência é frequente em Políticas de Privacidade. As Políticas de Privacidade são um gênero textual recente, demandado a partir das necessidades informativas imputadas pela Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais – LGPD (Brasil, 2018). Essa legislação utiliza termos novos, ou neônimos, associados ao cenário jurídico, elaborados especificamente para atender às necessidades da esfera legal de proteção à privacidade. De acordo com a LGPD, a pessoa a quem os dados se referem (denominada titular) deve ser informada com clareza sobre como seus dados serão tratados e para qual finalidade. Diante disso, sob o escopo da Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré 2005) e da Acessibilidade Terminológica (Finatto 2020), conduziu-se um estudo em um *corpus* composto por seis legislações, normativos e obras especializadas, em conjunto com seis Políticas de Privacidade de bancos brasileiros. Nesse sentido, foi verificado se, nesse recorte de especialidade, cujo público-alvo são correntistas com diversas escolaridades, há presença de neônimos jurídicos não elucidados, importantes para o completo entendimento da Fraseologia Eventiva "compartilhar dado pessoal". Entre os resultados da análise de dados, destacam-se as terminologias “parceiros” e “terceiros” — a primeira com significação pouco clara e a segunda com duas acepções conflitantes. Tais constatações comprovaram quão obscuro pode ser o processo de entendimento terminológico das Políticas de Privacidade, de modo que estudos focados em acessibilidade textual tornam se fundamentais para assegurar os direitos do maior interessado nessa relação contratual, isto é, o titular.

Palavras-chave: Terminologia; fraseologia; acessibilidade terminológica; política de privacidade; LGPD.

Abstract

The research developed aimed to identify terms and phraseologies specific to Law that frequently occur in Privacy Policies. Privacy Policies are a recent textual genre demanded from the informational needs imposed by the Brazilian Data Protection Law – LGPD (Brazil, 2018). This legislation uses new terms, or neonyms, associated with the legal scenario, designed to meet the needs demanded by privacy protection. According to the LGPD, those who collect personal data must inform the user related to it, called “*titular*,” about the specifications of their data treatment and for what purpose. Consequently, under the scope of the Communicative Theory of Terminology (Cabré 2005) and Terminological Accessibility (Finatto 2020), a study was

conducted within a *corpus* composed of six legislations, regulations, and specialized works, together with six Privacy Policies of Brazilian banks. Hence, this study verified whether these legal language texts, whose target audience is account holders with different levels of education, have occurrences of not elucidated neonyms that are important to thoroughly understand the Eventive Phraseology "*compartilhar dado pessoal*" (personal data sharing). The findings of the corpus analysis highlighted two terminologies: "*parceiros*" (partners) and "*terceiros*" (third parties)—the first without a clear meaning and the second with two conflicting significances. Such findings have demonstrated how obscure the process of terminological understanding of Privacy Policies can be. Therefore, studies focused on textual accessibility become fundamental to ensure the rights of the most interested party in this contractual relationship, the titular.

Keywords: Terminology; phraseology; terminological accessibility; privacy policy; LGPD.

1. Introdução

A década de 1970 foi marcada por inúmeras transformações na microinformática e pela consolidação da internet, o que viabilizou o uso doméstico da tecnologia em esferas cada vez mais íntimas do cotidiano dos usuários (Castells 2009: 80-91). São computadores, celulares, *tablets*, relógios, assistentes de voz, entre outros equipamentos que funcionam mediante coleta e processamento de dados.

Entretanto, nesse ecossistema, no qual predominam serviços gratuitos, frequentemente o que gera lucro para as empresas de tecnologia é a manipulação e venda de dados pessoais (Custers & Malgieri 2022: 1). Isso porque dados pessoais são bastante desejados para criar bases de dados com padrões de consumo e comportamento, de modo a direcionar anúncios ou treinar Inteligências Artificiais (IAs).

Nesse cenário, os dados pessoais ficam suscetíveis a variadas formas de exploração, em abusos e crimes cibernéticos. Diante desses novos problemas, o Direito intervém nas relações consolidadas por meio da tecnologia, atuando como um agente regulador capaz de determinar como os dados de usuários podem ser coletados e processados.

Tais diretrizes legais, embora sejam de amplo interesse, surgem em uma área específica, o Direito, cuja linguagem própria utiliza vocábulos temáticos incompreensíveis para leitores leigos. Com isso, estabelece-se um conflito, em que os principais interessados nos normativos de valor jurídico podem encontrar impedimentos à leitura e à compreensão.

Esses vocábulos temáticos, com significado restrito definido pela área de origem, são linguisticamente denominados "**termos**". Tratam-se de unidades linguísticas, geralmente de caráter nominal (simples ou complexo), que constituem o objeto de estudo da disciplina Terminologia — área científica focada na identificação e estudo desses termos.

Ainda, nos estudos terminológicos, há as "**fraseologias**", que se referem às construções verbais relativamente fixas associadas aos termos. O estudo dessas estruturas é importante, pois, mais do que apenas denominar conceitos de uma área, é necessário falar sobre eles, contextualizando-os em uma série de ações.

Em vista disso, neste artigo, será analisada a relação linguística dos cidadãos brasileiros com a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD) e com as Políticas de

Privacidade — os anexos contratuais que empresas utilizam para cumprir as determinações da referida lei.

Como objetivo geral, este estudo busca fomentar a Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), no que tange à elucidação e à sistematização dos termos inespecíficos utilizados na LGPD e nas Políticas de Privacidade. Assim, intenciona-se promover a produção de textos especializados mais claros e acessíveis ao público leigo interessado no tema de privacidade e proteção de dados pessoais.

Como objetivo específico, visa-se à condução de um estudo documental, de caráter analítico-descritivo, centrado em identificar, analisar, sistematizar e descrever um dos termos ("dado pessoal"), uma das fraseologias ("compartilhar dado pessoal") e termos complementares ("parceiros" e "terceiros") associados ao contexto da LGPD e das Políticas de Privacidade.

Para restringir a ampla margem de estudo relacionada à legislação em pauta, definiu-se a escolha temática de avaliar como os termos da LGPD se comportam no contexto das Políticas de Privacidade do setor bancário — a partir da análise de um *corpus* com seis políticas retiradas de sites e aplicativos bancários.

2. Revisão de Literatura

Promulgada em 2018, a LGPD é a principal legislação brasileira que designa direitos e deveres para as partes envolvidas na coleta e processamento de dados associados a indivíduos. Essa lei surge em um cenário de esforços internacionais em prol de garantir que as pessoas tenham controle sobre suas informações — outorgando-lhes o direito de decidir o que fazer com seus dados pessoais, com quem compartilhá-los, quando, como e por quanto tempo desejarem.

Para que os direitos à privacidade sejam devidamente respeitados, a LGPD exige que empresas e outros entes coletores de dados ofereçam transparência informativa para os indivíduos aos quais os dados pertencem — tecnicamente denominados **titulares**. Esses esforços de transparência, geralmente, são cumpridos por meio de contratos e anexos contratuais, onde constam as cláusulas de privacidade específicas para cada serviço. No meio digital, é comum que os usuários encontrem tais informações dispostas em Termos de Uso e Políticas de Privacidade.

> A Política de Privacidade é utilizada para informar aos usuários como seus dados pessoais são tratados na utilização do serviço. Ela deverá ser aplicada sempre que o serviço tratar dados pessoais. Logo, faz-se necessário vincular a Política de Privacidade ao Termo de Uso. [...] o Termo de Uso trata do funcionamento do serviço, exibe suas regras de uso, define responsabilidades e descreve a forma como ocorre o tratamento de dados pessoais (dentro da Política de Privacidade). Assim, qualquer atualização ocorrida deve ser acrescentada ao Termo (Brasil 2022: 28-29).

Esse contexto fomenta a elaboração de um conjunto de leis e normas, criados com a finalidade jurídica de resguardar a privacidade dos titulares. Diante disso, também surgem novos termos para comportar os conceitos técnicos desejados, visando designá-

los de forma clara e objetiva. Assim, tem-se uma neologia técnica, também denominada **neonímia** — a qual pode ocorrer a nível formal ou semântico (Mozdzenskt 2004: 159-160).

Termos novos, ou **neônimos**, precisam ser devidamente explicados ao adentrarem a comunicação de uma determinada área. Essa elucidação é ainda mais importante quando o público-alvo do texto é composto por pessoas leigas na área de especialidade em que o neônimo surge.

Como a LGPD é uma legislação relativamente nova, os novos termos criados para expressar conceitos específicos do tema ainda enfrentam níveis variados de especificação e delimitação.

A título de exemplo, por um lado, foram encontrados no *corpus* termos como "dado pessoal", que a própria legislação define em seu art. 5°, mas que nem todas as Políticas de Privacidade elucidam em seu próprio texto. Por outro lado, há termos como "parceiros" e "terceiros", que nem a LGPD nem as Políticas de Privacidade definem de forma clara, sendo necessário recorrer a suposições definitórias emanadas pelo contexto de ocorrência desses vocábulos.

Muitas vezes, as Políticas de Privacidade são o primeiro contato dos usuários com seus direitos de privacidade no campo digital. Assim, é necessário elucidar conceitos importantes relacionados à LGPD. Entretanto, identificaram-se termos com falta de clareza, o que representa uma lacuna comunicativa e contratual. Isso fere o princípio da Transparência, exigido pela legislação.

Diante do exposto, o presente estudo se justifica pela necessidade de revisar as terminologias utilizadas na LGPD e nas Políticas de Privacidade, no que se refere à Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT). Notadamente, no *corpus* em estudo, foram identificadas problemáticas de clarificação do significado dos termos "**parceiros**" e "**terceiros**" — neônimos a nível semântico, adotados a partir da Administração, mas com significado específico no contexto da LGPD e das Políticas de Privacidade.

É importante destacar que areas técnico-científicas estão na vanguarda de inovações, o que frequentemente envolve a descoberta ou a criação de técnicas, ideias, compostos, entre outros. Para comunicar esses achados, especialistas criam novas palavras que designam os conceitos emergentes.

Esse processo pode ocorrer de duas formas: seja pelo processo de criação de palavras, seja pelo empréstimo (a partir de outras áreas) com reconfiguração semântica. Se um desses casos linguísticos ocorrer nas áreas técnico-científicas, tem-se um caso de neologismo terminológico (Alves 2001: 57), também chamado de **neônimo** (Rondeau 1984: 124).

Nas áreas de especialidade, as unidades linguísticas utilizadas para denominar e definir um dado conceito técnico recebem a nomenclatura de "**termos**" ou Unidades Terminológicas (UT). Por sua vez, o estudo dos termos enquanto objetos científicos é a área de atuação da Terminologia.

Essa disciplina surgiu formalmente no século XX, com a inauguração da Teoria Geral da Terminologia (TGT), por Eugen Wüster. Por meio da TGT, Wüster estabeleceu alguns dos preceitos basilares da Terminologia como um todo, incluindo: a definição do

termo como objeto de estudo da disciplina, o princípio da monovalência conceitual e a formação onomasiológica dos termos.

O princípio da monovalência refere-se ao fato de, em um discurso de especialidade, cada termo corresponder a apenas um conceito, possuindo significado único e inequívoco. Já a noção de formação onomasiológica dos termos corresponde à forma como as neonímias partem do conceito para, só então, ser adotado um signo linguístico correspondente.

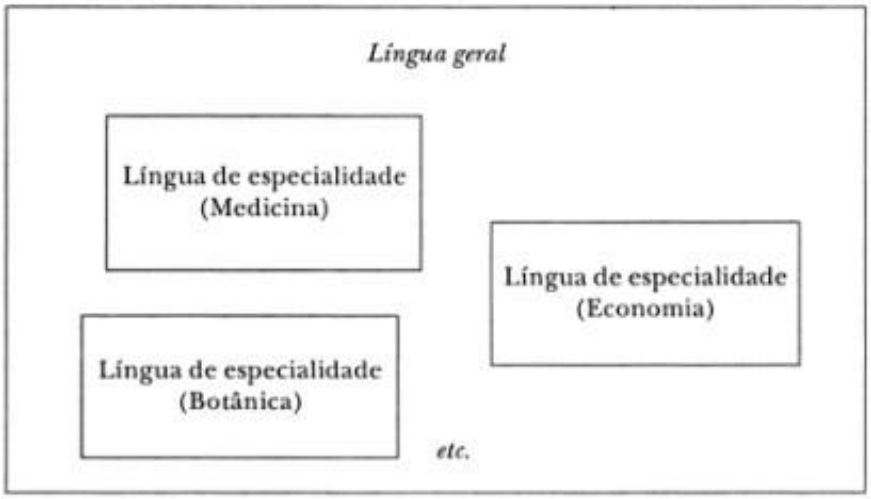
Nesse primeiro momento, os estudos terminológicos concentravam-se em trabalhos prescritivos sobre formação, definição, tradução e catalogação. Essa perspectiva derivou-se das necessidades de padronização emanadas, à época, pela popularização de patentes e de congressos científicos. Diante disso, inicialmente, os termos eram tidos como uma parte artificial da língua, criada e utilizada de forma controlada, a serviço das comunidades técnico-científicas.

Entretanto, a realidade de uso dos termos, como qualquer outro fenômeno linguístico, revelou casos de variação. Assim, a TGT começou a receber críticas por configurar uma abordagem demasiadamente rígida, artificial e prescritiva.

Nesse contexto, a linguista Maria Teresa Cabré propôs formalmente a necessidade de se investir em estudos descritivos que tratassem os termos não mais como unidades linguísticas artificiais, e sim como itens lexicais utilizados em contextos comunicativos específicos com significados especializados. Assim, Cabré (2005) estabelece a Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT), de caráter funcional-comunicativo.

Entre as principais inovações da TCT, destaca-se a priorização do estudo dos termos em seu contexto original de uso — isto é, nos discursos de especialidade. Isso porque, ao integrar a língua geral, os termos também apresentam fenômenos linguísticos observados no léxico. Isso inclui variações, sinonímia, marcação sintática, derivações, adaptação discursiva e reconfiguração semântica.

Figura 1 – Línguas de especialidade como subléxicos

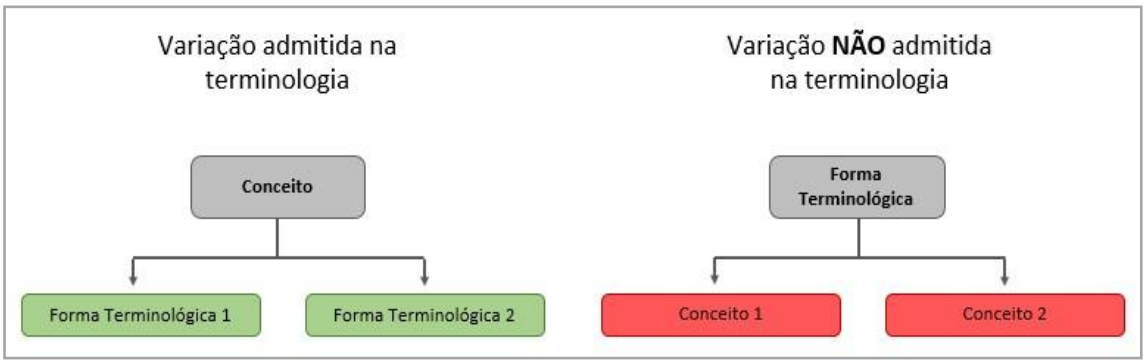


Fonte: Barros (2004: 43).

Ao adotar essa perspectiva teórica, é possível descrever como as comunidades de especialistas fazem o uso pragmático das Unidades Terminológicas (UT) — de acordo com suas necessidades, e não somente para obedecer a um padrão estabelecido.

Convém destacar, entretanto, que Cabré (2005) mantém o reconhecimento acerca de como as áreas de especialidade demandam um nível de uniformidade comunicativa. Essa necessidade, por sua vez, gera um fenômeno de limitação quanto a quais tipos de variação linguística são admitidos na Terminologia.

Figura 2 – Tipos de variação no contexto da Terminologia



Fonte: Santos (2023: 21).

A imagem acima ilustra como as variações terminológicas se concentram no âmbito das formas linguísticas, em vez de variação nos conceitos emanados. Esse segundo caso, em contextos de especialidade, configuraria **indeterminação semântica**, a qual geralmente assume as formas de polissemia ou vagueza.

> De um modo geral, a polissemia é definida como a existência de mais de um sentido, associados a um item lexical e que mantêm entre si algum tipo de relação semântica. [...] Um outro tipo de indeterminação semântica é a vagueza. A vagueza ocorre quando o uso de uma palavra gera casos duvidosos de aplicação a certos seres ou situações. [...] Vago aqui define essa situação em que uma palavra deixa em aberto diferentes interpretações. [...] O critério de obrigatoriedade de determinação no contexto nos permite distinguir a homonímia da polissemia de uma maneira mais efetiva que as definições tradicionais. A idéia é que uma das acepções associadas ao item lexical homônimo deve necessariamente ser selecionada quando da ocorrência desse item num contexto, ao contrário da polissemia, quando mais de uma acepção podem co-ocorrer em determinados contextos (Moura 2001: 112-113).

Outros autores aprofundaram as análises quanto às possíveis variações que ocorrem no uso pragmático dos termos. Esse é o caso de Enilde Faulstich (2001), pesquisadora brasileira segundo a qual variações terminológicas podem assumir as formas de concorrência, coocorrência e competição. No âmbito deste estudo, por exemplo, observou-se a coocorrência entre o termo “dado pessoal” e sua sigla “DP” — ambos utilizados em textos especializados, de forma intercambiável.

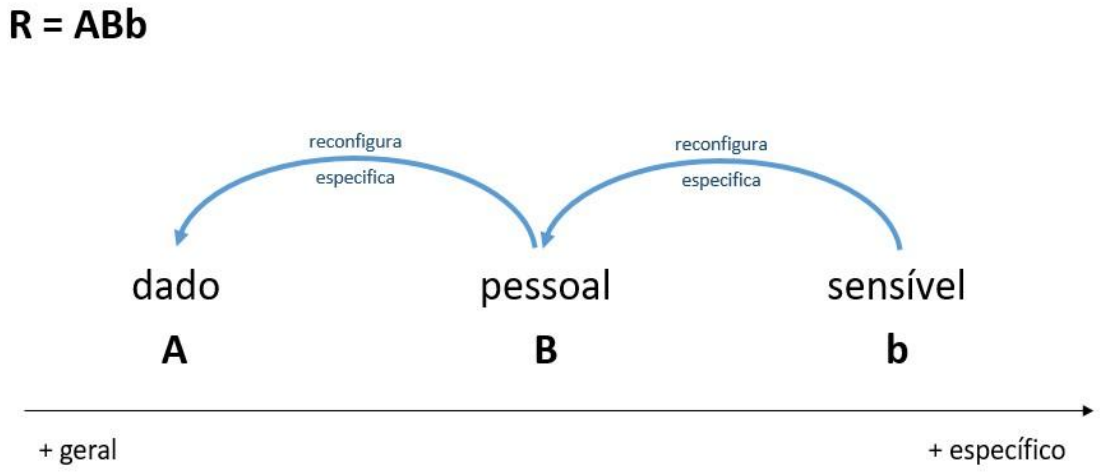
Com a evolução dos estudos terminológicos, o próprio objeto de estudo da área também passou a ser revisto de forma mais complexa. Nas abordagens mais

contemporâneas, os termos podem ser segmentados em três objetos de estudo mais específicos: Unidades Terminológicas Simples (UTS), Unidades Terminológicas Complexas (UTC) e Unidades Fraseológicas Eventivas (UFEv).

Esse entendimento se deve ao fato de termos, geralmente, serem formados por estruturas complexas, com significado construído mediante a junção de lexemas. Cada vez que um lexema é adicionado à estrutura da Unidade Terminológica (UT), ocorre uma reconfiguração semântica e o signo linguístico alcança um maior nível de especificação.

Tal relação foi formalizada em detalhes pela Teoria do Construto F, com autoria de Faulstich (2003). O modelo proposto pela autora explica que, quando um termo é constituído por apenas um lexema, trata-se de uma **Unidade Terminológica Simples (UTS)**. Por outro lado, quando é formado por dois ou mais lexemas, tem-se uma **Unidade Terminológica Complexa (UTC)**.

Figura 3 – Reconfiguração lexical para criação de UTCs



Fonte: Santos (2023: 28).

Outra estrutura estudada na Terminologia são as fraseologias — isto é, unidades sintagmáticas verbais e nominais, frequentes e com regularidade formal. Especificamente, fraseologias de base verbal com uso restrito a contextos técnicos-científicos são denominadas **Unidades Fraseológicas Eventivas (UFEv)**. Sendo que Bevillacqua (1998) define essas expressões como:

> unidades sintagmáticas de significação especializada que incluem um elemento eventivo (verbal ou procedente de verbo) e, no mínimo, uma unidade terminológica. Além disso, possuem certo grau de fixação, determinado mais pela relação semântica estabelecida entre os elementos que as compõem que pelas relações sintáticas, e uma freqüência relevante em determinado âmbito ou nos textos especializados em que são utilizadas (Bevillaqua 1998: 1).

Geralmente, essas estruturas assumem a forma “elemento verbal + UT” ou, em casos de verbos bivalentes, “elemento verbal + UT + complemento”. Tais estruturas possuem graus distintos de fixação, “podendo conter uma parte estável, ao modo de uma

matriz, e constituintes variáveis, cujas possibilidades combinatórias são dependentes de semântica e gramaticalmente da base matricial" (Krieger & Finatto 2004: 91).

Por fim, nas iterações mais atuais dos estudos terminológicos, figura em destaque o conceito de **Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT)**, pois especialistas não comunicam assuntos especializados apenas entre si. Por um lado, os termos são utilizados para facilitar e simplificar a comunicação entre especialistas; por outro lado, podem representar obstáculos para o entendimento por parte de um leitor não familiarizado com o tema.

Independente da área, devido às interações sociais, é comum que temas técnico-científicos precisem ser comunicados a leigos. Isso posto, Finatto (2020: 23) refere-se a esse processo de adaptação da linguagem de especialidade visando à elucidação de termos desconhecidos pelo público-alvo como uma espécie de tradução dentro da própria língua.

No contexto deste estudo, observou-se que as Políticas de Privacidade são comumente apresentadas para usuários leigos, em sites e aplicativos. No entanto, esses textos utilizam uma linguagem jurídica potencialmente desconhecida para o público visado. Portanto, há a necessidade de se recorrer a estratégias terminológicas para identificar e elucidar esses termos de modo acessível.

3. Metodologia

O gênero textual em análise consiste em Políticas de Privacidade, as quais configuram avisos, direcionados ao público consumidor, que explicam como uma organização coleta e trata os dados pessoais dos seus usuários. Trata-se, portanto, de um documento que complementa os contratos, apresentando as cláusulas de privacidade aplicáveis ao serviço (Bioni 2019: 226).

Nesse sentido, Políticas de Privacidade são os textos que usuários leigos encontram mais frequentemente ao tentar se informar sobre seus direitos de privacidade assegurados pela empresa com a qual mantêm relação. Sendo assim, para garantir acessibilidade da LGPD a todos que dela se beneficiam, é fundamental elucidar os termos relacionados à lei que aparecem nessas políticas.

Conforme preconizado por Cruz, Maia-Pires e Machado (2023: 126), pesquisas terminológicas e terminográficas devem ocorrer em fases, com um *corpus* bem-delimitado, de modo a obter os resultados mais relevantes para o tema em estudo. Com base nisso, para os fins deste trabalho, foi delimitado que os textos de especialidade a serem explorados terminologicamente seriam obtidos em sites e aplicativos de bancos brasileiros, devido à forma específica como a tecnologia impacta a privacidade no setor financeiro (Pinheiro 2010: 238-239).

Uma vez delimitado o recorte temático, a **Linguística de Corpus (LC)** foi adotada como metodologia de pesquisa. Segundo Sardinha (2004: 3), a LC é uma abordagem de estudos linguísticos baseada no processamento de dados textuais, reunidos por um pesquisador, com uma delimitação temática — esse conjunto de textos é denominado *corpus*. Esse processamento textual tem como objetivo identificar relações linguísticas de

frequência e correlações sintáticas. Entre os *softwares* de LC disponíveis no mercado, escolheu-se o ***Sketch Engine*** para o presente trabalho.

O objetivo deste estudo é investigar os principais complementos associados à fraseologia mais relevante composta pelo termo da LGPD mais frequente de um *corpus* com Políticas de Privacidade, a fim de identificar termos eventualmente não elucidados. Para tanto, foi necessário dividir o trabalho em três etapas.

A primeira etapa do estudo envolveu a seleção de um *corpus* composto por 12 textos relacionados à LGPD e à privacidade — seis dos quais foram Políticas de Privacidade de bancos brasileiros. Os outros seis textos foram escolhidos como um grupo de controle, para mitigar a interferência de termos exclusivamente financeiros. Seguem os textos selecionados:

(1) Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD);
(2) Marco Civil da Internet;
(3) Guia de Elaboração de Termo de Uso e Política de Privacidade para Serviços Públicos (Versão 1.3);
(4) ABNT/NBR ISO 27701;
(5) Resolução BACEN n° 4.658;
(6) Lei Complementar n° 105, de 10 de janeiro de 2001;
(7) Política de Privacidade BRB (2020);
(8) Política de Privacidade Caixa (2021);
(9) Política de Privacidade Banco do Brasil (2022);
(10) Política de Privacidade Itaú (2022);
(11) Política de Privacidade Bradesco (2022);
(12) **(12)** Política de Privacidade Santander (2021).

A segunda etapa envolveu o processamento desses doze textos no *Sketch Engine*, para identificar o termo mais frequente em contextos da LGPD. Para tanto, ao submeter os textos do *corpus* à ferramenta de LC, foi consultada a ***Wordlist*** e, em seguida, as ***Keywords*** (candidatos a termo) mais relevantes — a partir de um cálculo comparativo entre o *corpus* da LGPD e um *corpus* de referência do português como língua geral.



Figura 4 – *Wordlist* do *corpus*, organizada por frequência (Sketch Engine, 2023).

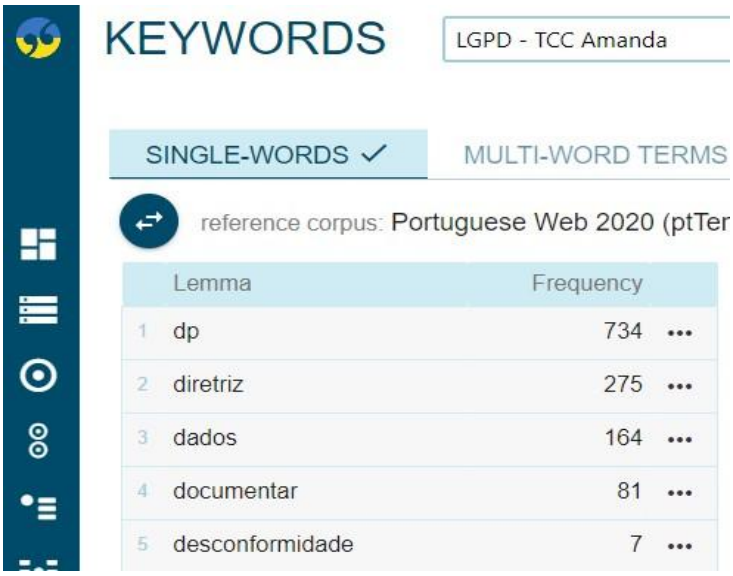


Figura 5 – "DP", variante de "dado pessoal", identificada como *Keyword* de alta frequência (Sketch Engine, 2023).



Figura 6 – Termo "dado pessoal" identificado como *Keyword* de alta frequência (Sketch Engine, 2023).

Com isso, identificaram-se os candidatos a termo mais frequentes no *corpus* total da LGPD. Isto é, os termos "dado" ou "dado pessoal" — também referido pela sigla "DP". Ambas as unidades linguísticas foram submetidas a um processo de confirmação comparativa, mediante consulta a glossários especializados na legislação em pauta.

O grupo de referências terminológicas consultadas incluiu o glossário dos art. 5° e 6° da LGPD e o glossário elaborado pelo Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro 2019). Em ambos não foi encontrada a forma simples "dado", e sim a complexa "dado pessoal".

Para chegar à conclusão acerca de qual é o termo mais frequente, foi preciso, ainda, levar em consideração que "DP" é um termo coocorrente de "dado pessoal", assumindo a forma de sigla.

A soma das duas variantes desse termo resultou no maior índice de frequência relacionado a uma unidade linguística de caráter nominal do *corpus* — quando comparado com os substantivos da *Wordlist* e com os candidatos a termos (simples e complexos) das *Keywords*. Nesse ínterim, as frequências correspondentes a cada UT individual constam detalhadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Frequência absoluta de "dado pessoal" e sua variante "DP"

TERMO	FREQUÊNCIA
DP	734
Dado pessoal	406
TOTAL	1.140

Fonte: Santos (2023: 46, adaptado).

Como resultado da análise dos possíveis termos, nessa segunda etapa, identificou-se o termo "dado pessoal" como a Unidade Terminológica (UT) mais frequente no contexto da LGPD. Isso porque a forma simples "dado" não configura um termo próprio da LGPD, e sim um lexema da língua geral ou uma redução da forma complexa. No contexto de especialidade, trata-se de uma base a ser predicada para formar as UTCs "dado pessoal" e "dado biométrico", por exemplo.

Figura 7 – Ocorrências adjetivadas do termo "dado", organizadas por frequência



(Sketch Engine, 2023).

Por fim, uma vez identificado o termo a ser examinado contextualmente, avançou-se para a terceira etapa do estudo. Essa fase envolveu a consulta contextual das ocorrências de “dado pessoal”, apenas no *corpus* parcial com as seis Políticas de Privacidade. Tal redução no volume dos textos se deve ao objetivo principal deste estudo, que consiste em encontrar a fraseologia mais relevante e seus respectivos complementos não elucidados, no contexto específico das Políticas de Privacidade.

Nessa terceira etapa, verificou-se qual a Unidade Fraseológica Eventiva (UFEv) mais frequentemente relacionada ao termo “dado pessoal”, a partir da consulta aos verbos que aparecem com mais frequência na posição anteposta à UT em questão. Essa busca resultou na seleção da fraseologia “**compartilhar dado pessoal com [complemento]**”. Sendo que, nessa estrutura, os complementos identificados pertenciam ao campo semântico de “entes de compartilhamento”.



Figura 8 – Lista de verbos antepostos a “dado pessoal”, no *corpus* de Políticas de Privacidade, organizados por *score* de coocorrência
(Sketch Engine, 2023).



Figura 9 – *Collocates* da fraseologia “compartilhar dado pessoal”
(Sketch Engine, 2023).

Para encontrar os complementos fraseológicos, realizou-se uma consulta manual ao contexto à direita da fraseologia, por meio do recurso ***Concordance*** — o qual apresenta o termo em análise de forma destacada, como Keyword in Context (KWIC). A partir disso, foi observado que o *Sketch Engine* possui uma limitação em identificar ocorrências fraseológicas ocultadas por enumeração dos complementos.

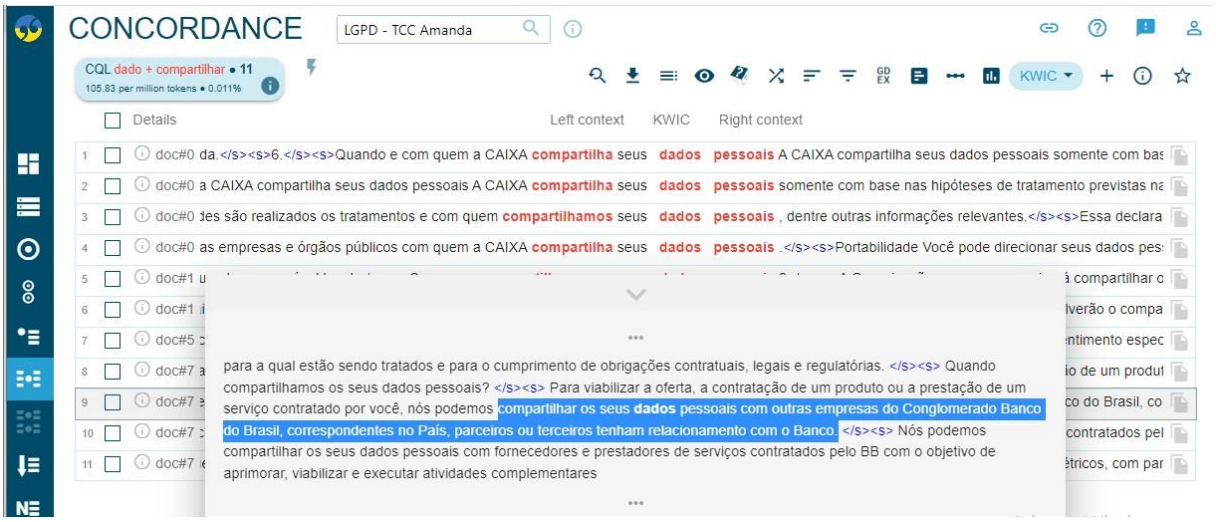


Figura 10 – Contexto expandido da ocorrência 9 da fraseologia “compartilhar dado pessoal”
(Sketch Engine, 2023).

Isto é, na ocorrência destacada na figura acima, não há apenas um complemento fraseológico, e sim quatro, conforme seguem:

1) compartilhar os seus dados pessoais com outras empresas do Conglomerado do Banco do Brasil;
2) **[compartilhar os seus dados pessoais]** com correspondentes no País;
3) **[compartilhar os seus dados pessoais]** com parceiros que tenham relacionamento com o Banco; e
4) **[compartilhar os seus dados pessoais]** com terceiros que tenham relacionamento com o Banco.

Essa análise manual permitiu a identificação de termos que, de outro modo, passariam despercebidos.

Quanto aos complementos fraseológicos não esclarecidos, foram identificados os termos "**parceiros**" e "**terceiros**". Tratam-se de neonímias próprias do contexto da LGPD, as quais integram essa área de especialidade a partir do empréstimo terminológico da área administrativa — com algumas mudanças no caráter semântico, quando aplicadas ao contexto da privacidade. Notadamente, cabe destacar que nem a legislação, nem os glossários, nem as próprias Políticas de Privacidade elucidam os significados desses dois termos.

Adicionalmente, ambos os termos complementares à fraseologia em destaque aparecem em situações de indeterminação semântica nos textos de origem. Com isso, atrapalha-se o entendimento dos titulares que venham a ler essas Políticas de Privacidade. Essa é uma preocupação ainda mais pertinente em contextos nos quais o público-alvo pretendido pode ser leigo.

4. Análise e Discussão dos Resultados

Mediante uma consulta aos glossários, textos do *corpus* e contextos de ocorrência, buscou-se verificar quais os nós semânticos que caracterizam e organizam o grupo "entes de compartilhamento". Essa busca resultou na constatação de quatro grupos principais:

"partes internas", "fornecedores", "parceiros" e "terceiros". Sendo que, desses grupos, dois não são devidamente clarificados: "parceiros" e "terceiros".

Sendo assim, nesta seção, serão apresentadas algumas discussões acerca dos problemas identificados em cada terminologia observada como contendo indeterminação semântica, bem como algumas considerações sobre o que pode ser feito para elucidar melhor esses dois grupos de "entes de compartilhamento".

4.1. Parceiros: um grupo não especificado

Nem nos glossários nem nos próprios textos do *corpus* foram identificadas ocorrências elucidativas que clarificassem de forma inequívoca qual o sentido pretendido pelo termo "parceiros". Do modo como o termo foi utilizado, sem referências externas, o leitor se depararia com um caso de vagueza, no qual "parceiros" poderia significar uma amplitude de partes com as quais o banco contratado mantém relação.

Essa definição, entretanto, não atenderia às necessidades de clarificação exigidas pelo princípio de Transparência da LGPD. Além disso, se mostraria como um caso conflitante com a definição de "terceiros" — grupo que aparece como distinto de "parceiros".

> • ...tais como clientes, *prospects*, colaboradores, contratados, **parceiros** comerciais e **terceiros**.

- ...compartilhar os seus dados pessoais com outras empresas do Conglomerado Banco do Brasil, correspondentes no País, **parceiros** ou **terceiros** tenham relacionamento com o Banco.
- ...ações educativas voltadas para as empresas do Conglomerado BB, nossos **parceiros**, fornecedores e qualquer **terceiro** que mantenha vínculo com o Banco do Brasil.
- ...do Conglomerado Itaú Unibanco e/ou de **parceiros** estratégicos mais adequados ao perfil, interesses e necessidades, para clientes atuais, potenciais e **terceiros**...

Se essa definição vaga fosse verdadeira, terceiros estariam incluídos em parceiros. Entretanto, esse cenário não corresponderia ao tratamento de ambos os termos como distintos, nas ocorrências do *corpus*. Ainda, uma outra ocorrência de "parceiros" indicou, especificamente, que esse termo integra o grupo "terceiros", e não o contrário.

- Dados pessoais fornecidos por terceiros: As empresas da Organização podem receber seus dados pessoais por intermédio de **terceiros**, sejam **parceiros** ou prestadores de serviços...

Uma análise mais detalhada da origem do termo "parceiros" revelou que, no contexto da privacidade requerida pela LGPD, esse termo surge a partir de empréstimo com a área administrativa.

> Os Parceiros de Negócio são todos os fornecedores e parceiros que fazem o modelo de negócio funcionar. Estes parceiros de negócio podem ser divididos em 4 tipos: alianças estratégicas entre não competidores, cooperação estratégica entre concorrentes para atingirem objetivo comum, *joint ventures* para desenvolver um novo negócio ou ainda, relacionamentos entre comprador-fornecedor para garantir a oferta (Pinto 2012: 51).

Entretanto, em análise contextual, as ocorrências de "parceiros" são indicadas, por exemplo, como um grupo distinto de "fornecedores". Isso indica que, no contexto da LGPD, o termo em questão sofre algumas alterações a nível semântico, resultando em uma neonímia.

- ...exigimos que nossos **parceiros** comerciais, **fornecedores** e prestadores de serviços;
- ...ações educativas voltadas para as empresas do Conglomerado BB, nossos **parceiros**, **fornecedores** e qualquer terceiro que mantenha vínculo com o Banco do Brasil;
- ...como **parceiros** estratégicos, corretoras, inclusive de valores e seguros, **fornecedores**, prestadores de serviços, outras instituições do sistema financeiro, *bureaus* de crédito, órgãos públicos, correspondentes e empresas ou órgãos com os quais o Itaú Unibanco ou você possua vínculo ou algum tipo de relação direta ou indireta;
- ...empresas ou órgãos com os quais o Itaú Unibanco ou você tenha alguma relação, bem como **fornecedores** e **parceiros**.

Nesse sentido, cada área de aplicação da LGPD possuirá um grupo distinto de parceiros, a depender de seus campos de atuação econômica. Sendo que, no contexto financeiro, a seguinte ocorrência do *corpus* norteou o entendimento de quais termos integrariam o grupo "parceiros":

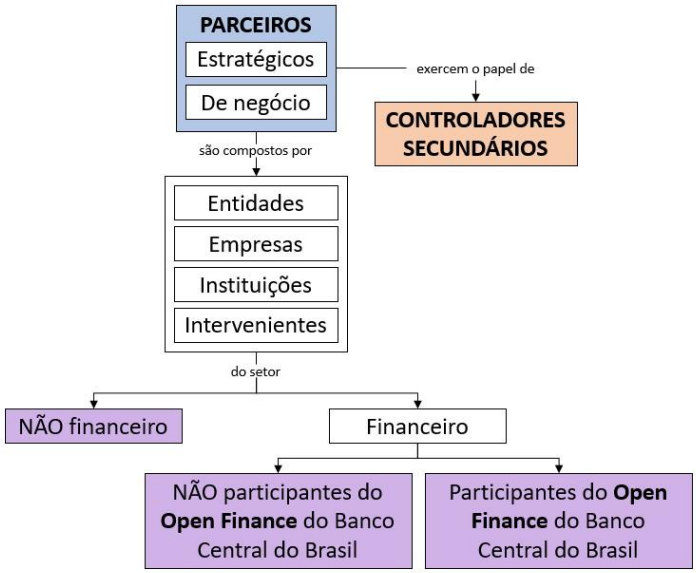
> • ...instruções de **instituições financeiras**, **estabelecimentos comerciais** e **outros parceiros** que atuam como controladores de dados...

Ao correlacionar a definição administrativa de "parceiros" com as ocorrências do termo no *corpus*, foi possível deduzir um nó semântico que conceitua "parceiros" no âmbito da LGPD. Isto é, esse grupo poderia ser definido como: pessoas ou empresas que colaboram para a sustentação do negócio, sendo competidores ou apoiadores.

A partir dessa proposta de acepção para "parceiros", foi possível mapear, no contexto financeiro dos bancos estudados, quais entidades pertenceriam a esse grupo. Tal mapeamento resultou na identificação de três segmentações principais: 1) parceiros não pertencentes ao setor financeiro, 2) parceiros não participantes do Open Finance e, por fim, 3) parceiros participantes do Open Finance.

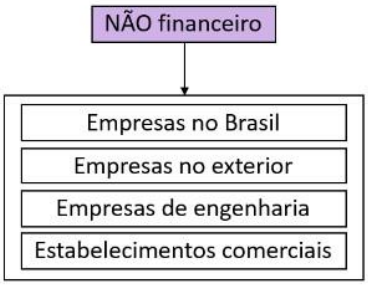
Para mapear corretamente os termos que pertencem ao Open Finance, foi consultado o *site* dessa iniciativa, hospedado na página do Banco Central do Brasil. Já os outros dois grupos foram preenchidos de acordo com os termos restantes coocorentes com "parceiros" no *corpus*, mas que não se encaixavam nos entes participantes do Open Finance. Como resultado, foram obtidas as seguintes árvores terminológicas de domínio, elaboradas conforme preconizado teoricamente por Santos e Maia-Pires (2024: 77):

Figura 11 – Árvore terminológica do termo "parceiros", no contexto financeiro de bancos nacionais



Fonte: Santos (2023: 62, adaptado).

Figura 12: Árvore terminológica dos “parceiros” não integrantes do setor financeiro



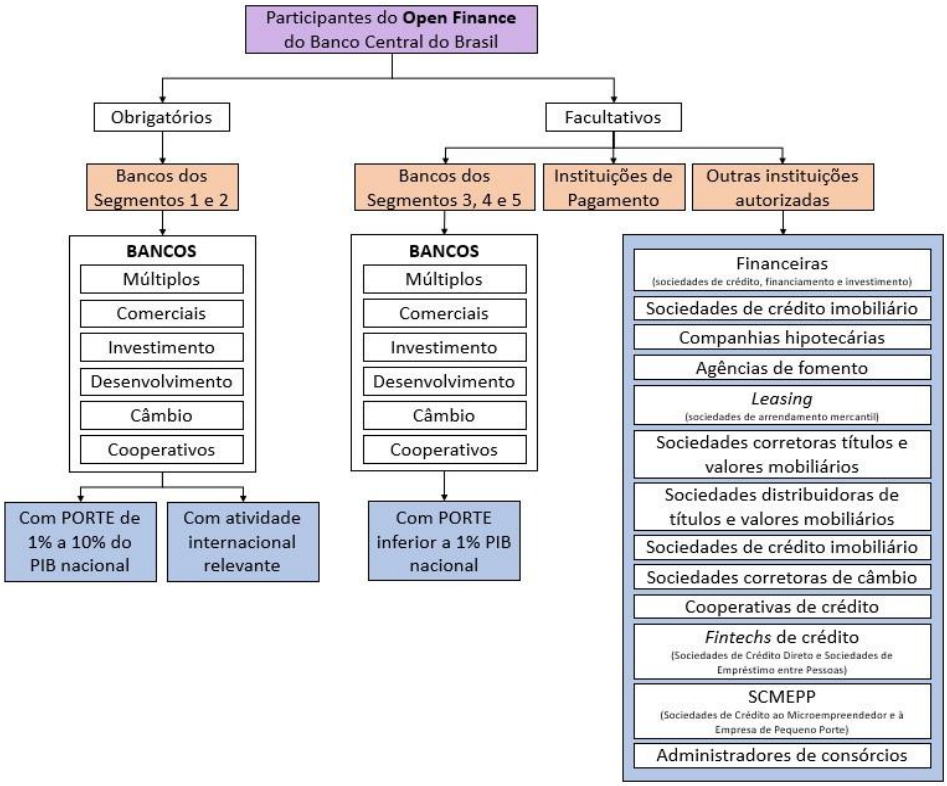
Fonte: Santos (2023: 62, adaptado).

Figura 13 – Árvore terminológica dos “parceiros” não participantes do Open Finance do Banco Central do Brasil



Fonte: Santos (2023: 62, adaptado).

Figura 14 – Árvore terminológica dos “parceiros” participantes do Open Finance do Banco Central do Brasil



Fonte: Santos (2023: 62, adaptado).

A especificação de “parceiros” nesses três segmentos traz maior clareza para o termo inicialmente vago, especificando para leigos quais instituições mais conhecidas integram esse grupo. A sistematização e especificação do grupo “parceiros” auxilia o usuário na identificação dos “entes de compartilhamento”, de modo a se informar sobre o tema.

Nesse caso, é possível oferecer apenas três grupos concretos de “parceiros” e explicar apenas o que é “Open Finance”. Trata-se, portanto, de uma estratégia em prol da ATT.

4.2. Terceiros: um grupo com dupla acepção

Outra neonímia sem clarificação relacionada ao contexto da privacidade é o termo “terceiros”. Como no caso de “parceiros”, trata-se de um “ente de compartilhamento”, o qual aparece complementando a fraseologia “compartilhar dado pessoal”. Também é um termo que surge a partir de empréstimo da área administrativa, porém, com algumas diferenças conceituais.

Em seu “Dicionário de Administração e Negócios”, Geraldo Duarte (2011) define “terceiro” como: “Pessoa física ou jurídica que, mesmo não sendo parte direta em um processo ou causa, pode participar, desde que seja possuidora de interesses vinculados aos ali existentes” (Duarte 2011: 1115). O verbete “Terceirizar” traz uma segunda definição associada ao termo em pauta, de forma simplificada: “Contratar o trabalho de terceiros, isto é, de pessoas físicas e/ou jurídicas não vinculadas à organização contratante” (Duarte 2011: 1115).

A partir disso, tem-se a problemática da primeira acepção de “terceiros” no *corpus* das Políticas de Privacidade. Isto é, um caso de vagueza, pois, ao se referir a qualquer entidade externa ao banco (excetuando-se o próprio cliente), estabelece-se uma brecha contratual.

Nesse sentido, o banco ficaria respaldado para compartilhar os dados pessoais dos correntistas com qualquer ente externo. Ou seja, não haveria a especificação requerida pelo princípio da Transparência da LGPD.

Essa primeira acepção de “terceiros” é confirmada pelos seguintes contrastes semânticos, retirados do *corpus* em estudo:

> • ...de forma a permitir sua autenticação, segurança e prevenir fraudes em sistemas eletrônicos, sejam eles **próprios do Banco** ou de **terceiros**;
> • ...para prevenção à fraude e validação de **sua** identificação em **nossos** sistemas eletrônicos ou de **terceiros**;
> • ...as finalidades para as quais **coletamos** esses Dados Pessoais, os **terceiros** com as quais poderemos compartilhá-los;
> • ...para atender os interesses legítimos **do Itaú Unibanco**, dos **nossos clientes** e de **terceiros**;
> • ...links ou cookies **próprios** ou de **terceiros**;
> • ...eventuais riscos de segurança, física ou cibernética, **sua**, **do Itaú Unibanco** ou de **terceiros**;

• ...para processos de identificação e/ou autenticação em sistemas eletrônicos **próprios** ou de **terceiros**;
• ...na prevenção à fraude e na proteção das informações dos **Usuários**, **suas**, do **Conglomerado Itaú Unibanco** e de **terceiros**;
• ...para atender aos interesses legítimos do **Santander**, de **seus clientes** ou de **terceiros**.

Uma outra acepção para "terceiros", menos frequente do que a primeira explanada acima, refere-se ao entendimento desse termo como um grupo formado, principalmente, por autoridades e prestadores de serviço, conforme as colocações abaixo:

- ... com entidades governamentais ou **outros terceiros**;
- ... com autoridades, entidades governamentais ou **outros terceiros**;
- ...com fornecedores, prestadores de serviços e **outros terceiros**.

Nesse caso, "terceiros" compõem um grupo mais restrito, com dois integrantes principais bem-delimitados. Assim, há maior transparência ao informar o usuário sobre as pessoas ou instituições com as quais os dados pessoais poderão ser compartilhados.

Além disso, para essa acepção, há menos problemas contratuais do que na significação apontada anteriormente. Isso porque, por um lado, têm-se os "prestadores de serviço" — isto é, partes terceirizadas, que atuam em nome do banco, mediante um contrato. Por outro lado, há as autoridades, constituídas por órgãos governamentais.

Para os fins da LGPD, os "prestadores de serviço" atuam no papel de **Operadores**, de modo que a responsabilidade principal quanto ao tratamento de dados continua sendo imputada ao banco contratado, mesmo diante de casos envolvendo compartilhamento das informações. Somente haveria responsabilização de ambos os agentes de tratamento quando comprovado que o Operador não obedeceu às instruções lícitas do Controlador (banco contratado).

Adicionalmente, nessa segunda acepção, há a especificação de "autoridades" e entidades governamentais similares. Esse também é um grupo bem-delimitado, para o qual não há conflitos contratuais. No âmbito da LGPD, o compartilhamento de dados pessoais com essas entidades geralmente ocorre devido a obrigações legais, cadastro público e fiscalização. Sendo que, para essas finalidades de tratamento, o consentimento do titular não é exigido.

No contexto dessa segunda acepção, ao invés de listar vários tipos de terceiros, a linguagem das políticas poderia ser simplificada mediante a utilização unificada e bem-delimitada apenas de "terceiros". Todavia, cabe ressaltar que, para essa medida funcionar, é preciso definir claramente o termo em questão, explicando quais seriam os outros terceiros além das autoridades e dos prestadores de serviço.

5. Conclusões

Os resultados deste estudo comprovam que Políticas de Privacidade, como documentos jurídicos de ampla circulação *online*, apresentam neonímias da área do

Direito, as quais são desconhecidas para um público leigo. Sendo assim, para que o público-alvo desses avisos de privacidade consiga entender claramente as cláusulas dispostas textualmente, é vital recorrer a estratégias terminológicas de elucidação linguística, com foco na necessidade de prover Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT).

Enquanto a LGPD é uma legislação abrangente para cobrir uma gama de cenários possíveis, as Políticas de Privacidade representam as cláusulas específicas de proteção de dados, fornecidas pelos serviços contratados e/ou utilizados. Contudo, ao aceitar as condições de documentos com brechas terminológicas, na prática, o titular pode estar abrindo mão de seus direitos de tutela sobre com quem deseja compartilhar seus dados pessoais.

Por exemplo, problemas de elucidação dos termos foram identificados em um *corpus* com seis políticas de bancos brasileiros. Notadamente, "parceiros" e "terceiros" constituem vocabulários confusos sem auxílio externo, pois, da forma como forma como encontram-se utilizados nos textos, são termos com indeterminação semântica.

Para ambos os termos, é possível que estejam se referindo a uma acepção demasiadamente ampla de "entes exteriores ao banco, com exceção do próprio cliente". Contudo, esse caso acarreta uma brecha contratual, além de ser uma acepção conflitante pelo uso prático desses termos como distintos. Isso porque, na prática, o titular estaria concordando com o compartilhamento dos seus dados pessoais com qualquer ente que o banco considerar necessário.

Além disso, "terceiros" apresentou dupla acepção ao longo dos textos que compõem o *corpus*. Esse fato contribui para a confusão do usuário, que muitas vezes contrata mais de um serviço, por diferentes motivos. Ao se deparar, na mesma política ou não, com mais de um significado para um termo num contexto da LGPD, o titular não estaria equipado para compreender qual acepção é a aplicável ao contexto de privacidade dos seus dados.

Portanto, a falta de limitação e clarificação dos termos atrapalha o entendimento das políticas, principalmente no que se refere aos direitos do titular. Em vista disso, destaca-se a necessidade de oferecer acessibilidade terminológica, elucidando vocábulos confusos ou obscuros. Esse cenário requer um empenho para aprofundar os estudos terminológicos e a produção de ferramentas terminográficas elucidativas.

Em especial, sob a ótica da Acessibilidade Textual e Terminológica (ATT), trabalhos terminológicos possuem uma importância elevada para a sociedade. No caso em apreço, os titulares podem ser pessoas leigas ou com pouca escolaridade, de modo que auxílios linguísticos contribuem para que exerçam direitos e deveres da forma adequada.

Por isso, é importante que sejam elaborados glossários claros, objetivos, completos e em linguagem simples. Não somente no contexto da LGPD, mas também para as mais diversas áreas de especialidade, são essas obras terminográficas que registram e explicam termos obscuros, garantindo a transparência quanto às leis de proteção de dados e às políticas de acessibilidade.

Referências

Alves, Ieda Maria. 2001. Terminologia e neologia. *TradTerm* 7. 53–70. https://doi.org/10.11606/issn.2317-9511.tradterm.2001.49142. (25 nov. 2024).

Barros, Lidia Almeida. 2004. *Curso básico de Terminologia*. São Paulo: EdUSP.

Bevilacqua, Cleici Regina. 1998. Unidades fraseológicas especializadas: novas perspectivas para sua identificação e tratamento. *Organon* 12(26). 1–8. https://doi.org/10.22456/2238-8915.29562 (25 nov. 2024).

Bioni, Bruno. 2019. *Proteção de dados pessoais: a função e os limites do consentimento*. Rio de Janeiro: Forense.

Brasil. 2018. Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l14020.htm. (25 nov. 2024).

Brasil. 2022. *Guia de elaboração de Termo de Uso e Política de Privacidade para serviços públicos: Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD)* (v. 1.3). Brasília: Secretaria do Governo Digital. https://www.gov.br/governodigital/pt-br/seguranca-e-protecaodedados/guias/guia_tupp.pdf. (25 nov. 2024).

Cabré, Maria Teresa. 2005. *La terminología: representación y comunicación* (2ª ed.). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Castells, Manuel. 2008. *A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede* (11ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Cruz, Cleide, Flávia Maia-Pires & Michelle Vilarinho. 2023. As escolhas metodológicas e a descrição dos termos na elaboração do glossário de terminologias da Polícia Rodoviária Federal: causa e efeito. In Renata Barbosa Vicente, Mônica Santos & Cristina Defendi (orgs.), *Estudos descritivos da língua portuguesa* (v. 8). São Paulo: Estige Editorial. 121–140.

Custers, Bart & Gianclaudio Malgieri. 2022. Priceless data: Why the EU fundamental right to data protection is at odds with trade in personal data. *Computer Law & Security Review* 45. 1–11. https://doi.org/10.1016/j.clsr.2022.105683. (25 nov. 2024).

Duarte, Geraldo. 2011. *Dicionário de administração e negócios*. Kindle Edition: BookBR.

Faulstich, Enilde. 2001. Aspectos da terminologia geral e terminologia variacionista. *TradTerm* 7. 11–40. https://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/49140. Acesso em: 25 nov. 2024.

Faulstich, Enilde. 2003. Formação de termos: do constructo e das regras às evidências empíricas. In Enilde Faulstich & Sabrina Pereira de Abreu (orgs.), *Linguística aplicada à terminologia e à lexicologia*, 11–31. Porto Alegre: UFRGS.

Finatto, Maria & Maria Krieger. 2004. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Finatto, Maria. 2020. Acessibilidade textual e terminológica: o que é isso? In Maria Finatto & Liana Paraguassu (orgs.), *Acessibilidade textual e terminológica*, 16–40. Uberlândia: EdUFU. https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/35193/1/eClasse_Acessibilidade_Textual.pdf (25 nov. 2024).

Moura, Heronides. 2011. A determinação de sentidos lexicais no contexto. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 41. 111–126. https://doi.org/10.20396/cel.v41i0.8637004. (25 nov. 2024).

Mozdzenski, Leonardo Pinheiro. 2004. Neonímias jurídicas: a criação terminológica no direito. *Revista do Tribunal de Contas do Estado de Pernambuco* 15. 157–172. https://periodicos.tcepe.tc.br/seer/ojs-3.1.2-1/index.php/Revista_TCE-PE/article/view/662. (25 nov. 2024).

Pinheiro, Patrícia. 2010. *Direito digital* (4ª ed.). São Paulo: Saraiva.

Pinto, Núria. 2012. Cultura enquanto serviço: o caso do Teatro Nacional de São João. https://sigarra.up.pt/fep/en/pub_geral.show_file?pi_doc_id=6913. (25 nov. 2024).

Rondeau, Guy. 1984. *Introduction à la terminologie* (2ª ed.). Québec: Gaëtan Morin.

Santos, Amanda & Flávia Maia-Pires. 2024. Revisão e ampliação de árvores de domínio a partir da análise de corpus. In *Anais do XVIII Encontro Nacional de Linguística de Corpus e XIII Escola Brasileira de Linguística de Computacional*, 77–82. Brasília, 21–24 out.

Santos, Amanda. 2023. Consentimento informado: acessibilidade terminológica e fraseológica da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais, aplicada às relações bancárias. https://bdm.unb.br/bitstream/10483/37189/1/2023_AmandaLeticiaValadaresSantos_tcc.pdf (25 nov. 2024).
Sardinha, Tony Berber. 2004. *Linguística de corpus*. Barueri: Manole.
Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro). 2019. *Glossário LGPD*. https://www.serpro.gov.br/lgpd/menu/a-lgpd/glossario-lgpd. (25 nov. 2024).

CONTRIBUIÇÃO DE PRÁTICAS EDUCOMUNICATIVAS PARA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS NO ENSINO MÉDIO

CONTRIBUTION OF EDUCOMMUNICATIVE PRACTICES TO THE FORMATION OF CRITICAL READERS IN HIGH SCHOOL

Jackeline Sousa Silva
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu/FECLI, Universidade Estadual do Ceará/UECE, Iguatu-CE, Brasil
jackelines.silva@uece.br
ORCID: 0000-0002-7687-325X

Resumo
Esta investigação tem como objeto o estudo de práticas de formação leitora pautadas na Educomunicação, uma área que vem ganhando espaço nas pesquisas científicas, por focar no perfil de leitor da contemporaneidade, que tem acesso ao texto por meio de diferentes suportes, sejam midiáticos ou físicos. Tal estudo justifica-se por tratar de uma temática relevante que, embora já tenha sido contemplada por pesquisadores renomados, como Soares (2014) e Xavier (2020), entre outros, ainda carece de receber outras visões e de seguir outros vieses. Nesse contexto, envereda-se pela perspectiva da teoria dialógica da linguagem (Bakhtin 2017) como fomento à formação de um leitor, crítico e competente, de textos dos diferentes campos de atuação social estabelecidos para o Ensino Médio, na BNCC (Brasil 2018). Posto isso, objetiva-se aprofundar estudos sobre a Educomunicação, na perspectiva dialógica, como prática de leitura para a formação de sujeitos críticos no Ensino Médio. Para tanto, faz-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada nos autores mencionados, com uma abordagem qualitativa. Como resultados, observou-se que as estratégias leitoras baseadas na Educomunicação suscitam no leitor inquietações a respeito das condições de produção dos textos, das intencionalidades discursivas e promove a interação autor-texto-leitor. A partir dessas constatações, considera-se significativamente necessário ampliar estudos sobre essa temática, a fim de que as práticas educomunicativas, sob o viés dialógico, tenham o rol de estudos ampliado e consigam alcançar mais espaços educativos, de modo a favorecer a formação de leitores críticos no século XXI.

Palavras-chave: Educomunicação; teoria dialógica; formação de leitores.

Abstract
This investigation focuses on the study of reading formation practices based on Educommunication, an area that has been gaining ground in scientific research due to its emphasis on the contemporary reader profile, who accesses text through various media, both digital and physical. This study is justified by addressing a relevant theme that, although previously explored by renowned researchers such as Soares (2014) and Xavier (2020), among others, still requires additional perspectives and approaches. In this context, it follows the perspective of the dialogic theory of language (Bakhtin 2017) to foster the formation of critical and competent readers of texts across the various social fields outlined for High School in the BNCC (Brazil 2018). Thus, the objective is to deepen studies on Educommunication from a dialogic perspective as a reading practice to form critical subjects in High School. To this end, a bibliographic research with a qualitative approach is conducted, based on the mentioned authors. The results indicate that reading strategies grounded in Educommunication stimulate readers' reflections on text

production conditions, discursive intentions, and promote the author-text-reader interaction. Based on these findings, it is deemed significantly necessary to expand studies on this topic so that educommunicative practices, from a dialogic perspective, may broaden their research scope and reach more educational spaces, thereby fostering the formation of critical readers in the 21st century.

Keywords: Educommunication; dialogic theory; reader formation.

Introdução

No contexto escolar, temos testemunhado a aflição de escolas e seus atores, entre os quais destacamos gestores e professores, que cotidianamente se inquietam por perceberem que as habilidades de leitura de estudantes, sobretudo no Ensino Médio, ainda não atendem ao previsto para a fase escolar.

Sob esse viés, podemos citar o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). O teste oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, em leitura, matemática e ciências. Nessa idade, no Brasil, os jovens estão ingressando no Ensino Médio, onde se espera que a leitura proficiente seja uma habilidade consolidada, visto que esta se constitui em pré-requisito para outras aprendizagens.

No que tange ao Pisa, a aplicação mais recente ocorreu no ano de 2022, da qual participaram 81 países. Conforme dados divulgados no site do INEP (Brasil, 2023), as médias alcançadas pelos estudantes brasileiros foram praticamente as mesmas de 2018 em matemática, leitura e ciências. A publicação ressalta ainda que os resultados são estáveis, com pequenas oscilações nas três disciplinas, desde o ano de 2009. Além disso, o texto publicado pelo Instituto destaca que a média da OCDE, nesta edição, foi a menor de toda série histórica, desde o ano 2000. Como agravante à situação, os estudantes brasileiros ainda obtiveram pontuação inferior a ela nas três disciplinas. Em leitura, que se constitui no nosso foco de pesquisa, a média da OCDE foi de 476 pontos, e a média de proficiência do Brasil foi de 410 pontos, deixando o país entre o 44º e o 57º lugar no *ranking*.

Diante desse cenário, fica evidente a necessidade de que os estudantes, ao ingressarem nesta etapa de ensino, passem por uma adequada avaliação da competência leitora e recebam a devida intervenção. Para isso, faz-se necessário um trabalho pedagógico que aborde estratégias eficientes, a fim de possibilitar o domínio das habilidades leitoras.

É imperioso destacar que esse domínio requer, impreterivelmente, a capacidade de fazer uma leitura crítica de textos de variados gêneros e com propósitos diversos que vão desde compreender o tema até argumentar de forma sólida e coerente. Isso nos remete, enquanto docentes da área de Linguagens, ao interesse por discutir sobre uma formação de leitores que contribua para ensinar aos estudantes a ampliarem seu olhar, por meio do

desenvolvimento de um pensamento crítico, capaz de questionar e enxergar além das entrelinhas dos textos.

Nesse âmbito, trazemos a lume a teoria dialógico-discursiva, visto promover a relação necessária entre leitor, texto e autor, apoiada na interação e na discursividade que possibilita a construção de sentidos. Dessa forma, a interação na leitura emerge como um processo dinâmico e histórico, no qual esse sentido é continuamente (re)construído a partir das práticas discursivas e contextos históricos que moldam os sujeitos e suas interpretações.

Nessa perspectiva, precisamos levar para a escola práticas que se adequem ao contexto de evolução em que vivemos, repleto de textos multimidiáticos que, por sua vez, requerem sujeitos com o olhar cada vez mais aguçado não só para o que está explícito, mas especialmente para as condições de produção, as intencionalidades e as relações que podem ser configuradas entre os textos lidos e as questões vivenciadas no ambiente que nos cerca.

Pensar sobre os problemas que persistem na sociedade e envolvem toda uma coletividade, que interferem no exercício da cidadania e, mais ainda, conseguir argumentar sobre essas questões, envolve uma instrínseca relação entre educação e comunicação, que precisa se fazer clara no espaço escolar. Esse diálogo nos instiga a pesquisar subsídios teóricos para a formação de leitores a partir de uma área que vem crescendo e ganhando espaço nas pautas das pesquisas educacionais, mas ainda carece de estudos que evidenciem as contribuições que podem ser obtidas com a sua abordagem: a Educomunicação.

Conforme delineado por Xavier, Almeida e Nascimento (2015), a Educomunicação aproxima duas áreas: Educação e Comunicação, destacando a relevância do uso dos meios midiáticos como ferramentas didáticas. Contudo, as práticas educomunicativas ultrapassam a superfície midiática, uma vez que enfatizam a importância de desenvolver no aluno a capacidade de posicionar-se criticamente diante de sua realidade social, muitas vezes refletidas textualmente.

Sob esse viés, a integração de recursos midiáticos no ambiente escolar é justificada pela necessidade de reflexão conjunta entre as esferas escolar e midiática, visto que ambas visam informar e formar o indivíduo, contribuindo para a construção identitária de um sujeito ativo e reflexivo na sociedade (Xavier, Almeida e Nascimento, 2015). Assim, o trabalho à luz da Educomunicação reforça a função pedagógica da produção de conteúdos informativos e formativos, que contribuam para a construção de arcabouço argumentativo e culmine na evolução de um sujeito capaz de pensar e de emitir posicionamento sobre o que lhe é exposto.

Em face disso, a realização desta pesquisa justifica-se, inicialmente, de ordem teórico-cientifica, por tratar de uma temática que, por natureza, é relevante, visto focar numa área de estudo que, embora já tenha sido contemplada por outros pesquisadores e apresentado resultados extraordinariamente significativos, ainda carece de receber outras visões e de seguir outros percursos. Essa ampliação de perspectiva é essencial para que as práticas educomunicativas sob a vertente da teoria dialógica, enveredem por novos

caminhos e consigam alcançar mais espaços educativos, de modo a alargar as possíveis contribuições para a formação de sujeitos pensantes e o rol de trabalhos científicos sobre a temática.

Em sua dimensão social, o estudo pretende levantar informações a partir de uma pesquisa-ação que favoreça não somente o contexto acadêmico-científico, mas também social, considerando a possibilidade de transformação da realidade dos sujeitos envolvidos, visto enfatizar o desenvolvimento da capacidade de leitura e/ou de letramento crítico.

Dessa forma, desenvolvemos o presente estudo com o objetivo geral de investigar como a teoria dialógico-discursiva, aliada aos princípios da Educomunicação, contribui para a formação de leitores críticos, no contexto do Ensino Médio. Com o intuito de alcançar esse propósito, guiaremos nosso percurso metodológico a partir da seguinte questão de pesquisa: Quais as contribuições da teoria dialógico-discursiva, aliada aos princípios da Educomunicação, para a formação de leitores críticos?

O desdobramento dessa indagação nos leva, especificamente, a objetivarmos: ampliar conhecimentos sobre os princípios da teoria dialógico-discursiva no contexto de ensino de linguagens e aprofundar estudos sobre a Educomunicação como prática de leitura para a formação de sujeitos críticos no Ensino Médio.

Para isso, fizemos escolhas metodológicas que consideramos pertinentes à construção do estudo, as quais expomos a seguir.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos propostos, seguimos o percurso metodológico exposto nesta seção, categorizando a pesquisa quanto à natureza, aos objetivos e aos procedimentos, com base na teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013).

Do ponto de vista de sua natureza, o presente estudo é de natureza básica, uma vez que procura gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, porém não prevê aplicação prática, e sim a divulgação desses conhecimentos.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é exploratória uma vez que visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele (Köche, 2014). Para cumprir os fins da pesquisa exploratória, utilizamos como técnica de procedimento a pesquisa bibliográfica, ancorada em: Faraco (2009), Bakhtin (2015; 2017), entre outros autores, para abordar sobre a teoria dialógica da linguagem; Xavier, Almeida e Nascimento (2015), Xavier (2020), BNCC (Brasil, 2018) e outros estudiosos para tratar sobre o conceito de Educomunicação e suas contribuições para a formação de leitores críticos pelo viés da Educomunicação.

No tocante à forma de abordagem do conteúdo, optamos pela pesquisa qualitativa, visto que tem um enfoque interpretativista, cujos resultados não são apresentados com uso de termos numéricos (Gil, 2021). Além disso, foi embasada na teoria de Bardin (2016), que compreende uma sequência de ações, a partir das etapas de pré-análise: seleção do

material para compor o *corpus* – constituído pelo material bibliográfico lido, conforme os objetivos e a elaboração de critérios que fundamentem a interpretação final; exploração do material: consiste na análise propriamente dita, conforme as escolhas metodológicas delineadas; tratamento dos dados obtidos e interpretação: corresponde à explanação e discussão dos resultados, de modo a possibilitar uma melhor interpretação.

Resultados e discussão

Nesta seção, trazemos os resultados da pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de publicações que compuseram nosso aporte teórico. A partir das leituras realizadas, discorremos sobre: a) a teoria dialógica da linguagem e sua relação com o ensino; b) a Educomunicação na perspectiva dialógica; c) a formação de leitores críticos por meio de práticas educomunicativas no Ensino Médio.

A teoria dialógica e o ensino de linguagens

Nascida dos estudos do Círculo de Bakhtin, a teoria dialógica não se limita ao pensamento bakhtiniano, e sim a um conjunto de ideias difundidas em coletivo com Volochinov e Medvedev. Os três estudiosos compartilhavam uma paixão pela filosofia e pelo debate de ideias, acrescidos de uma paixão pela linguagem (Faraco, 2009), que transparece nos textos produzidos e publicados pelo Círculo.

Desse interesse comum, resultaram dois projetos fundantes da teoria dialógica, abordados em Faraco (2009) e destacado nos estudos de Xavier (2020). O primeiro decorre da paixão de Bakhtin pela prima filosofia; o segundo teve à frente Voloshinov e Medvedev e apresenta foco na linguagem concebida pela noção de criação ideológica. Nesse sentido, a linguagem perpassa por todas as atividades da natureza humana, e ocorre essencialmente de maneira dialógico-discursiva, pois, para existir, depreende que haja uma interação e, nessa interação, surge o discurso.

Em Bakhtin (2017), encontramos que a linguagem se desenvolveu historicamente em função do pensamento participativo e do ato, antes de servir ao pensamento abstrato. Dessa forma, a plenitude da palavra é alcançada na relação entre a significação (a palavraconceito) e o tom emotivo-volitivo (a entonação da palavra), configurando a palavra plena e única, sendo um ato irrepetível. Essa relação revela que, embora o ato irrepetível e singular possa ser expresso verbalmente, uma adequação completa está fora do alcance, ainda que seja sempre buscada. No contexto educacional, essa visão sugere que o ensino de linguagens valorize a singularidade de cada enunciado e a interação dinâmica entre o significado e a entonação, promovendo uma abordagem mais participativa e dialógica.

Dessa discussão à luz da teoria bakhtiniana sobre a linguagem, o autor também destaca que um evento pode ser descrito de modo participante, mas, devido à sua complexidade, "nenhum objeto, nem uma só relação se dá aqui como simplesmente dado,

como simplesmente, totalmente, presente; é sempre dado junto com alguma coisa a ser feita, a ser alcançada [...]" (Bakhtin, 2017: 84).

A partir desse pensamento, enxergamos a natureza dinâmica e inacabada do conhecimento, sugerindo que o processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como um devir constante, em que tanto professores quanto alunos estão envolvidos em um processo contínuo de construção e reconstrução de significados. Essa perspectiva dialógica enfatiza a importância de considerar a palavra como um ato que revela a atitude avaliativa do sujeito sobre o objeto, manifestando a tensão com outros sujeitos, discursos e sentidos.

No tocante a essa perspectiva, Bakhtin (2015: 48-49) preceitua que "todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido [...]" em um "meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios". Em face disso, compreendemos que cada enunciado está imerso em um contexto de vozes e avaliações pré-existentes, participando ativamente do diálogo social. No ensino de linguagens, essa visão incentiva práticas pedagógicas que promovam a análise crítica e a interação com múltiplas perspectivas, entre as quais destacamos a Educomunicação – abordada no tópico seguinte, permitindo aos alunos compreenderem e participarem dos diálogos sociais de maneira crítica e formativa.

Portanto, a teoria dialógico-discursiva oferece uma abordagem rica e dinâmica para o ensino de linguagens e, especialmente, para a formação do leitor pensante e questionador. Ao valorizar a interação, a complexidade e a natureza axiológica da linguagem, essa linha teórica proporciona uma base para práticas educacionais que promovem a participação ativa, o pensamento crítico e a compreensão profunda dos processos educomunicativos.

Essa abordagem prepara os alunos para uma participação mais engajada e reflexiva nas interações sociais e culturais, a partir de textos que se inserem nos diversos campos de atuação social e em variados suportes digitais e/ou analógicos.

Educomunicação na perspectiva dialógica

Para compor esta subseção, buscamos definir a Educomunicação à luz de estudiosos, com estudos publicados que a apresentam a partir de um viés dialógico. De início, trazemos a concepção de Almeida (2016), ao considerar que a Educomunicação pode ser compreendida como um campo interdisciplinar que une educação e comunicação, reconhecendo que a educação é inerentemente mediada por processos comunicativos. Este campo surge no cruzamento entre as duas áreas, preocupando-se não apenas com o impacto educativo da comunicação, especialmente da comunicação midiática, mas também com o potencial formador que esta pode ter quando empregada de maneira consciente e intencional.

Nesse sentido, Xavier, Almeida e Nascimento (2015) destacam que a Educomunicação enfatiza a utilização crítica e produtiva dos meios midiáticos na educação. Ao incorporar esses recursos ao ambiente escolar, busca-se formar sujeitos

críticos e reflexivos, capacitando-os a interagirem com sua realidade social de maneira ativa e consciente. Assim, a prática educomunicativa transcende o uso instrumental das mídias, conferindo-lhes um papel pedagógico e promovendo a construção identitária de indivíduos capazes de agir na sociedade de forma autônoma.

Além disso, Xavier (2018) reforça a importância do diálogo entre as áreas – educação e comunicação, afirmando que a Educomunicação não se resume ao uso superficial de recursos midiáticos, mas requer práticas planejadas e intencionais que integrem os meios de comunicação ao currículo escolar com o objetivo de formar para a cidadania. Assim, ela vai além de práticas pedagógicas descontextualizadas, como o uso não estruturado de filmes ou atividades jornalísticas, para propor uma educação que informa e uma mídia que educa.

Por fim, Soares (2014) sistematiza a atuação da Educomunicação em sete áreas fundamentais: gestão da comunicação nos espaços educativos, educação para a comunicação, mediação tecnológica nas práticas educativas, expressão comunicativa pelas artes, produção midiática, pedagogia da comunicação e reflexão epistemológica. Essas áreas abrangem desde a integração das tecnologias até a produção midiática e a análise crítica, consolidando a Educomunicação como um campo de conhecimento com identidade própria e um papel essencial na formação de sujeitos críticos, criativos e participativos.

Dessa forma, o conceito de Educomunicação alinhado à perspectiva dialógica, se insere na terceira área – mediação tecnológica nas práticas educativas – e revela-se essencial para reconfigurar os processos de ensino e aprendizagem, tornando-os dinâmicos e participativos, de forma a promover uma interação enriquecedora entre comunicação e educação, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Entre essas práticas educacionais, destacamos a formação de leitores críticos como competência essencial para o desenvolvimento de uma série de habilidades, além de contemplar possibilidades de práticas educomunicativas nos campos de atuação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), para além do campo jornalístico-midiático, sobre o qual enfocamos a seguir.

Práticas educomunicativas para a formação de leitores críticos a partir dos campos de atuação social da BNCC

Este tópico aborda três temáticas – práticas educomunicativas, formação de leitores críticos e campos de atuação social, contudo ressaltamos que todas elas se voltam para a leitura. Assim, iniciamos por uma indagação: o que é ler?

Visto o intuito de responder a essa pergunta, é necessário considerarmos que podem ser atribuídas à leitura várias concepções. Nesta pesquisa, enfatizaremos os estudos de Koch e Elias (2011), que compreendem a leitura com três possíveis focos: no autor, no texto e na interação autor-texto-leitor.

Sob esse viés, a leitura com foco no autor corresponde à concepção de língua como expressão do pensamento, no qual o texto é produto do pensamento do autor e, ao leitor,

cabe apenas captá-lo. Por sua vez, a leitura com foco no texto está relacionada à concepção de língua como estrutura ou língua como código, cabendo ao leitor apenas reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto. Já a leitura com foco na interação autor-texto-leitor compreende a concepção interacional/dialógica da língua, para a qual a leitura é uma "atividade altamente complexa de produção de sentidos" (Koch e Elias, 2011: 11).

Essa última concepção colabora com a formação de um sujeito crítico, uma vez que reconhece que o ato da leitura se manifesta por meio da dialogicidade, em que o sujeito exerce um papel ativo de construtor social dos sentidos do texto. Lacerda e Xavier (2023, p. 171) corroboram esse pensamento quando afirmam que, por ser a "leitura dialógica em si, não há como neste ato responsável e responsivo, os sujeitos envolvidos não se constituírem também por optarem ler em ciberespaços [...], um espaço que significa cultural, histórico e socialmente.

Nessa perspectiva, cabe à instituição educadora possibilitar o acesso a leituras de textos dos mais diversos campos de atuação social, categorizados pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018: 498) em: campo da vida pessoal; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático; campo de atuação na vida pública; e campo artístico-literário. Esses campos são progressivamente abordados desde o Ensino Fundamental e ampliados no Ensino Médio, contemplando "a cultura digital, as culturas juvenis, os novos letramentos e os multiletramentos, os processos colaborativos, as interações e atividades que têm lugar nas mídias [...]", além dos mais diversos meios de veiculações de textos.

Esse contexto dá lugar a práticas que favoreçam as necessidades comunicativas e educacionais dos estudantes, visando "desenvolver no aluno a capacidade de se posicionar criticamente diante de sua realidade social" e, por conseguinte, formando um sujeito capaz de refletir e se posicionar ativamente e criticamente no espaço dialógico (Xavier; Almeida; Nascimento, 2015: 86).

É esse aluno crítico e com capacidade argumentativa que a escola almeja, especialmente no Ensino Médio, quando a produção de textos abarca fortemente essa tipologia. Para isso, leituras e reflexões amparadas em estratégias educomunicativas são essenciais, possibilitando a construção de um repertório diversificado, previsto entre as aprendizagens e habilidades da BNCC (Brasil, 2018: 500), ao enfatizar "a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, [...], o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis [...].".

Dessa forma, a partir da adesão a práticas educomunicativas, segundo Knaul e Sartori (2014: 114), citados por Xavier (2022: 89), serão promovidos no ambiente escolar "momentos de socializações e de trocas de experiências, que precisam ser constantes entre educador/educando, educando/educando e educador/educador, com intuito de transformar estas experiências vividas em conhecimento". Assim, compreendemos que a Educomunicação tem grandes contribuições para gerar leitores críticos que alcancem,

também, bom desempenho na produção de textos argumentativos, visto que este se constitui em um grande foco no Ensino Médio.

A partir desse contexto, apontamos que a produção de textos argumentativos tem início ainda nos anos finais do Ensino Fundamental, mas é no Ensino Médio que ela se intensifica, visto a preparação de alunos para o ENEM. Na visão de Cavalcante (2016: 122), "a argumentação é inerente ao discurso humano, mas é no texto que ela se expressa", ou seja, a argumentação só se concretiza por meio de gêneros textuais.

Em face disso, Coppi (2023: 228) traz à discussão as palavras de Koch (1984), que assevera: "a interação social por intermédio da língua caracteriza-se fundamentalmente, pela argumentatividade. Como se dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor". Essa postura crítica e construtiva de juízo de valor que emerge das leituras é objetivada nas práticas educomunicativas e se materializam nos textos produzidos, sobretudo quando requerem a tipologia argumentativa.

Nesse viés, a BNCC (Brasil, 2018) já contempla, entre suas competências gerais, a necessidade de formar sujeitos capazes de "argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns [...] com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta".

O trabalho com a argumentatividade por meio dos gêneros se insere nas práticas de linguagem, a serem contextualizadas pelos campos de atuação, sobre os quais ressaltamos que todos têm suas contribuições para a formação do leitor na perspectiva da interação. No entanto, com o intuito de adquirir repertórios que consolidem a capacidade argumentativa, destacamos o campo jornalístico-midiático, o campo das práticas de estudo e pesquisa e o artístico-literário.

No que diz respeito ao campo jornalístico-midiático, ao fazer uma leitura crítica e avaliativa que contribua para a produção textual dissertativo-argumentativa, o estudante pode "perceber a impossibilidade de neutralidade absoluta no relato de fatos; adotar procedimentos básicos de checagem de veracidade de informação; identificar diferentes pontos de vista diante de questões polêmicas de relevância social [...]" (Brasil, 2018: 502). Para isso, é necessário levar em conta o contexto de produção, as características dos gêneros e as estratégias linguístico-discursivas utilizadas na elaboração dos textos.

Com relação ao campo das práticas de estudo e pesquisa, destacam-se os gêneros e habilidades envolvidas na leitura, escuta e produção de textos de várias áreas do conhecimento, além das habilidades de análise, síntese, reflexão, problematização e pesquisa. Isso inclui recorte de questões, seleção de informações, coleta de dados, realização de pesquisas, tratamento de dados e socialização de resultados, de modo a usar a língua e outras semioses de forma competente, ter atitude investigativa e criativa.

Por sua vez, no campo artístico-literário, com foco na aquisição de repertório e da criticidade, devem ser contempladas análises contextualizadas de produções literárias, artísticas e culturais, o que abarca a leitura de obras literárias, produções cinematográficas e teatrais, pinturas e outras manifestações artísticas. Ao transpor os conhecimentos

adquiridos das leituras para a produção, o estudante precisar ter aguçada sua habilidade de interpretar e fazer uma análise crítica relacionada aos temas a serem desenvolvidos.

No Ensino Médio, sobressai-se o uso de texto do campo jornalístico-midiático, inclusive na elaboração da proposta de texto dissertativo-argumentativo – a Redação do ENEM, que traz uma coletânea, normalmente, de três a quatro textos motivadores – já tendo chegando a ser composta por até seis textos, a exemplo de trechos de notícias e reportagens, charge, anúncio publicitário, entre outros. Outrossim, a composição da coletânea também pode incluir textos de outros campos, como o das práticas de estudo e pesquisa: artigo de divulgação científica, fragmentos de leis, infográficos, entre outros gêneros/campos.

Ademais, destacamos a necessidade de utilizar textos de diversas áreas do conhecimento, que constituem repertório sociocultural legitimado – com fonte comprovável; pertinente – relacionado ao tema; e produtivo – que seja articulado ao tema e/ou aos argumentos e apresente análise crítica. Para isso, é necessário ter proficiência leitora, ou seja, domínio das habilidades mais complexas de leitura e interpretação de textos, utilizados para fundamentar a argumentação, em que além de textos dos campos mencionados anteriormente, são utilizados, muitas vezes, textos do campo artísticoliterário: obras literárias, filmes, pinturas e outros.

Esse cenário se resume no pensamento de Xavier (2020), ao afirmar que a leitura é uma atividade do sujeito individual, inserido no contexto social, que assume, ora o papel de leitor – como agente que recebe e interage com o texto, ocupando o lugar do outro no processo de leitura, ora o papel de autor – como aquele que consome e interage com o texto, construa sentidos enunciativos a partir da leitura realizada.

Ante o exposto, afirmamos que a formação de leitores críticos precisa ser colocada na pauta das metodologias de ensino, a partir de práticas educomunicativas envoltas na leitura dos variados gêneros textuais, a fim de subsidiar o desenvolvimento da competência argumentativa e comunicativa, entre outras que se espera do aluno ao final do Ensino Médio.

Conclusões

Este estudo buscou investigar como a teoria dialógico-discursiva, associada aos princípios da Educomunicação, contribui para a formação de leitores críticos no contexto do Ensino Médio. Nesse intuito, a pesquisa bibliográfica desenvolvida evidenciou a riqueza dessa articulação teórica e prática, ao integrar aspectos fundamentais da dialogicidade, da interação comunicativa e das práticas pedagógicas inovadoras. O percurso realizado revelou, ainda, que a compreensão da linguagem como fenômeno dialógico-discursivo possibilita práticas educacionais que valorizam a interação, a singularidade dos enunciados e o pensamento crítico, fundamentais na formação de sujeitos participativos e reflexivos.

Salientamos, nesse contexto, que a teoria dialógica do discurso, ancorada nos estudos do Círculo de Bakhtin, destacou-se como base epistemológica para o ensino de linguagens, enfatizando a construção de sentidos por meio da interação entre os sujeitos. Essa perspectiva reforça a ideia de que o ensino deve transcender abordagens mecânicas, promovendo o devir contínuo do conhecimento, em que alunos e professores se envolvem em um processo colaborativo de construção de significados.

No campo da Educomunicação, constatou-se que a articulação dialógica entre educação e comunicação amplia as possibilidades pedagógicas, transformando a mediação midiática em uma ferramenta formativa. A prática educomunicativa, quando planejada e intencional, promove a cidadania, a autonomia e a criticidade dos estudantes, ao mesmo tempo que reconhece o potencial educativo de recursos tecnológicos e culturais. Dessa forma, consideramos importante integrar a Educomunicação ao currículo escolar como uma estratégia de ensino que vai além do uso instrumental das mídias, configurando-se como uma prática significativa e transformadora.

A formação de leitores críticos, por sua vez, emergiu como um elemento central para a construção da competência argumentativa e comunicativa de leitores e produtores de texto. Nesse sentido, as práticas educomunicativas analisadas reforçaram a necessidade de abordar a leitura crítica em diferentes campos de atuação social, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular, ampliando o repertório cultural dos alunos e promovendo a reflexão crítica sobre questões sociais relevantes, especialmente no Ensino Médio, quando os alunos precisam comprovar sua capacidade argumentativa nas produções textuais.

Nesse sentido, destacaram-se os campos jornalístico-midiático, artístico-literário e de estudo e pesquisa como essenciais para o desenvolvimento de habilidades argumentativas e comunicativas. A produção de textos dissertativo-argumentativos, especialmente no contexto do ENEM, exemplifica a aplicação prática dessa formação, ao exigir dos estudantes um posicionamento ético e fundamentado, além da capacidade de articular ideias com clareza e coesão.

Por fim, este trabalho reafirma a relevância de práticas educomunicativas, na perspectiva teoria dialógico-discursiva, como caminho profícuo para a formação de leitores críticos no Ensino Médio. Ao fomentar uma abordagem participativa e interdisciplinar, estas práticas contribuem para a construção de sujeitos autônomos, capazes de dialogar com a diversidade de vozes presentes na sociedade contemporânea e de atuar de forma ética e transformadora nos diferentes espaços sociais. Assim, o estudo abre caminho para novas investigações e práticas educativas que consolidem essa proposta no cenário escolar.

Referências

Almeida, Lígia Beatriz Carvalho de. 2016. *Projetos de intervenção em educomunicação.* v. 1.6. Campina Grande.

Bakhtin, Mikail. 2015. O discurso no romance (1930–1936). In Mikail Bakhtin, *Teoria do romance I: a estilística*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.
Bakhtin, Mikail. 2017. *Para uma filosofia do ato responsável* (1920–1924/1986). Trad. Valdemir Miotello & Carlos A. Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.
Bardin, Laurence. 2016. *Análise de conteúdo.* São Paulo: Edições 70.
Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC.
Cavalcante, Mônica Magalhães. 2016. Abordagens da argumentação na Linguística Textual. *ReVEL* 14(12). 106–124.
Coppi, Danielle dos Santos M. 2023. A argumentação para além da redação do ENEM: uma breve reflexão sobre a produção do gênero cartaz no ensino fundamental. In Heliton Diego Lau, André Luiz Souza-Silva & Zuleica Aparecida Michalkiewicz (orgs.), *Linguagens em múltiplas faces: uma agenda de estudos teóricos e aplicados*. São Paulo: Pimenta Cultural.
Faraco, Carlos Alberto. 2009. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.* São Paulo: Parábola Editorial.
Gil, Antonio Carlos. 2021. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 7ª ed. São Paulo: Atlas.
Köche, J. C. 2014. *Fundamentos de metodologia científica: Teoria da ciência e iniciação à pesquisa.* 34ª ed. Rio de Janeiro: Vozes.
Koch, Ingedore Villaça & Vanda Maria Elias. 2011. *Ler e compreender: os sentidos do texto.* 3ª ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto.
Lacerda, Noara P. & Manassés M. Xavier. 2023. A leitura e o sujeito leitor em tempos de cibercultura e ciberespaço. *Verbum* 12(1). 162–177. https://revistas.pucsp.br/index.php/verbum/article/view/60880/42246 (18 jun. 2023).
Prodanov, Cleber Cristiano & Ernani Cesar de Freitas. 2013. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.* 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale.
Soares, Ismar de Oliveira. 2014. Construção de roteiros de pesquisa a partir dos livros da coleção Educomunicação (Editora Paulinas). *Comunicação & Educação* 19(2). 135–142.
Xavier, Manassés Morais. 2020. *Educomunicação em perspectiva dialógico-discursiva.* São Paulo: Mentes Abertas; Campina Grande: EDUFCG.
Xavier, Manassés Morais, Maria de Fatima Almeida & Roberia Nadia Araujo Nascimento. 2015. A educomunicação e a perspectiva dialógica da linguagem: por uma educação midiática e uma mídia educativa. In Roberta Soares Paiva & Rosangela Queiroz (orgs.), *O texto multifacetado: diálogos em língua e literatura.* Campina Grande: Bagagem.

CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA INFANTIL BRASILEIRA PARA PREVENÇÃO AO *BULLYING* NAS ESCOLAS

CONTRIBUTIONS OF BRAZILIAN CHILDREN'S LITERATURE TO PREVENT BULLYING IN THE SCHOOLS

Ana Beatriz Machado de Freitas
Depart. de Áreas Acadêmicas do Câmpus Goiânia Oeste. Instituto Federal de Goiás (IFG).
Goiânia, Brasil
ana.freitas@ifg.edu.br
ORCID: 0000-0002-6549-7834

Resumo

O *bullying* é uma forma de violência recorrente nos ambientes escolares. Caracteriza-se por atos frequentes e intencionais de agressão física e/ou psicológica que humilham, excluem e ressaltam negativamente uma pessoa. O estudo deste fenômeno é importante para que as comunidades escolares possam preveni-lo e identificá-lo, bem como propor intervenções. No Brasil, o assunto merece destaque pelo alarmante percentual dos casos, conforme pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. Nesse contexto, a literatura infantil apresenta-se como arte potencial para catarse, quando aborda temáticas que envolvem preconceito, intimidações e seus impactos. Este artigo traz exemplos de contribuições da literatura infantil brasileira para prevenção ao *bullying*. Primeiramente, serão mencionadas a realidade do *bullying* nas escolas do país, conforme pesquisas recentes, e medidas legais para sua redução. Em seguida, serão discorridas articulações históricas entre literatura infantil e intencionalidade pedagógica. Por fim, serão apresentadas considerações sobre os livros *Flicts*, de Ziraldo; *Nós*, de Eva Furnari e *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha – os quais enfocam a discriminação sofrida pelos protagonistas. Tais obras são sugestivas de reflexões sobre atitudes pessoais e coletivas frente às diferenças humanas: como são encaradas, como preconceitos se configuram, quais as consequências derivadas das atitudes e, ainda, a importância da convivência respeitosa na diversidade e do fortalecimento da cultura de paz.

Palavras-chave: Bullying; literatura infantil; educação.

Abstract

Bullying is a common type of school violence. It is characterized by frequent and intentional acts of physical and/or psychological aggression that humiliate, exclude and use negative labels to describe someone. Studies on these occurrences can help school communities to prevent and identify them, as well as propose interventions. In Brazil, this theme claims attention due to the alarming percentage of cases, according to research carried out by the Organization for Economic Cooperation and Development - OECD. In this context, children's literature is a powerful art which can trigger catharsis, when it addresses themes involving prejudice, intimidation and their impacts. This article provides examples from Brazilian children's literature to prevent bullying. Firstly, an overview of bullying in the Brazilian's schools will be mentioned, according to recent research data, and also legal measures to reduce it. Next, historical articulations between children's literature and pedagogical intentionality will be discussed. Finally, considerations will be presented on the books *Flicts* [Flicts], by Ziraldo; *Nós* [*We*], by Eva Furnari and *A Primavera da Lagarta* [*Catterpillar's Spring*], by Ruth Rocha – which focus on discrimination experienced by main characters. Such works provoke reflections on personal and collective attitudes towards human differences: how they are viewed, how prejudices are developed, the consequences derived

from attitudes and, also, the importance of respectful coexistence in diversity and to empower culture of peace.

Keywords: Bullying; children's literature; education.

Introdução

A inclusão escolar está posta mundialmente como pilar democrático no bojo dos direitos humanos. Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem, na Tailândia, já alertava sobre a necessidade de se proporcionar a crianças, jovens e adultos o acesso à escolaridade e o alcance de um padrão mínimo de aprendizagem escolar de qualidade. Quanto à privação desse direito, o documento produzido nessa conferência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco 1998), destaca a vulnerabilidade ou situação exclusão recorrente de alguns grupos, a saber: gênero feminino, pessoas com deficiência, refugiados, pessoas em situação de pobreza, crianças em situação de rua ou trabalhadoras, nômades, povos indígenas, populações de periferias e de zonas rurais, populações em contextos de guerra, minorias étnicas, raciais e linguísticas.

Concomitante ao desafio de reduzir as disparidades educacionais e universalizar o acesso à educação básica, há o desafio de educar na diversidade, haja vista que não se preconiza a instituição de sistemas educacionais paralelos aos vigentes em cada país, tampouco escolas segregadas, e sim o convívio, o ensino e a aprendizagem entre pares e nas escolas comuns, ou seja, a escolarização na diversidade humana, independentemente de quais sejam as diferenças entre os aprendizes.

O fenômeno do *bullying*, ainda que não seja novidade nos ambientes escolares, ganha destaque de estudos acadêmicos nas últimas décadas, pela intensificação não só do quantitativo de ocorrências, como também pela variabilidade de manifestações. Esse aumento pode ser relacionado à complexidade de se trabalhar pedagogicamente, de modo satisfatório, os conflitos na escola, muitos dos quais têm relação com diferenças de gênero, raça, variante linguística, classe social, religião, entre outros. Por outro lado, de modo algum os sujeitos podem ser culpabilizados por suas características, valores e condições de pertencimento, tampouco os princípios e direitos inclusivos. Ocorre que a multiplicidade de diferenças evidentes motiva agressores a criar estereótipos e pseudojustificativas para cometer atos de exclusão e violência, como a prática de *bullying.* Quando as diferenças humanas são abordadas na escola desde a infância, com vistas ao respeito mútuo e ao convívio social sem preconceitos, promove-se prevenção ao *bullying* e impulsiona-se a consolidação de um ambiente escolar - e, por extensão, social - caracterizado por valores de cultura de paz. Um dos meios para essa abordagem é o trabalho pedagógico com livros de literatura infantil que, por seus enredos, suscitem diálogos e reflexões sobre diversidade e diferenças.

Este artigo apresenta contribuições da literatura infantil brasileira para prevenção ao *bullying* nas escolas. Primeiramente, será feita uma breve explanação sobre a realidade desse fenômeno nas escolas do Brasil, considerando dados de pesquisas recentes, e sobre

medidas legais para sua redução. Em seguida, serão discorridas articulações históricas entre pedagogia e literatura infantil. Por fim, serão expostas considerações sobre três livros de literatura infantil cujas tramas se oferecem como exemplos de matérias-primas pedagógicas para discussões e reflexões com enfoque nas diferenças e na repercussão de atitudes.

Bullying e medidas de enfrentamento no Brasil

O *bullying* é uma forma de violência recorrente nos ambientes escolares, principalmente na relação entre colegas. Caracteriza-se por atos frequentes e intencionais de agressão física ou psicológica que hostilizam, excluem, intimidam e ressaltam negativamente uma pessoa, seja em razão da aparência (altura, peso, vestimenta, aparência, penteado, perfil étnico-racial, deficiência visível, entre outros aspectos), seja devido a determinados comportamentos, modo de falar, manifestação de algum valor pessoal ou princípio (como os relacionados a religião, cultura ou orientação sexual), ou ainda em razão da aprendizagem e realização de tarefas de maneira incomum em relação à maioria.

O termo *bullying* foi cunhado pelo psicólogo Dan Olweus, na década de 1970, para designar esse tipo de violência que se exprime sempre, de modo direto ou indireto, sob a forma de um desnível de poder entre o agressor e a vítima. O modo direto abarca agressões físicas ou verbais, ao passo que o indireto implica calúnia, difamação e/ou exclusão, inclusive por meios digitais (Panosso, Kienen & Brino 2023).

O estudo deste fenômeno é importante para que as comunidades escolares possam preveni-lo e identificá-lo e, neste último caso, propor e efetivar intervenções assertivas que o impeçam, uma vez que as vítimas de *bullying*, além de sofrerem com o impacto das agressões, acabem por se desinteressar da vida escolar. Ou seja, há repercussões diretas na permanência e êxito estudantil, assim como na sociabilidade, especialmente, como apontam Ferreira e Mendonça (2023), nas relações interpessoais na escola.

No Brasil o assunto merece destaque pelo alarmante percentual estatístico: conforme pesquisa realizada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE (*Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD) e divulgada no Brasil em 2019, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, "o ambiente escolar brasileiro é duas vezes mais suscetível ao *bullying* do que a média geral das instituições de ensino em 48 países, que a pesquisa analisou" (IBGE 2021: 40).

Mais recentemente, em 2021, foram divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar – PeNSE, cuja amostra foi coletada junto a adolescentes – escolares de 13 a 17 anos - por meio de questionários; "159.245 questionários foram considerados válidos" (IBGE 2021: 22). Chama atenção o fato de que "23,0% dos escolares afirmaram que duas ou mais vezes se sentiram humilhados por provocações dos colegas nos 30 dias anteriores à pesquisa. [...] Os percentuais foram maiores entre as meninas (26,5%) do que entre os meninos (19,5%)". (IBGE 2021: 41).

Em 2015 foi instituído no Brasil o Programa de Combate à Intimidação Sistemática, mediante a Lei nº 13.185/2015 (Brasil 2015). Conforme o parágrafo 1º do Artigo 1º dessa lei, intimidação sistemática equivale ao conceito de *bullying*, uma vez que implica

> todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (Brasil 2015:1).

O texto legal traz variados exemplos dessa prática, mostrando que ela não se caracteriza somente por agressão física explícita. Expressões preconceituosas, grafites depreciativos, apelidos pejorativos e ameaças também são expressões de *bullying*. De forma didática, em seu Artigo 3º a referida lei classifica a intimidação em tipos, de acordo com a caracterização das ações praticadas:

> I - verbal: insultar, xingar e apelidar pejorativamente;
> II - moral: difamar, caluniar, disseminar rumores;
> III - sexual: assediar, induzir e/ou abusar; IV - social: ignorar, isolar e excluir;
> V - psicológica: perseguir, amedrontar, aterrorizar, intimidar, dominar, manipular, chantagear e infernizar; VI - físico: socar, chutar, bater;
> VII - material**:** furtar, roubar, destruir pertences de outrem;
> VIII – virtual (*cyberbullying*): depreciar, enviar mensagens intrusivas da intimidade, enviar ou adulterar fotos e dados pessoais que resultem em sofrimento ou com o intuito de criar meios de constrangimento psicológico e social. (Brasil 2015: 1).

Ainda que a Lei nº 13.185/2015 e campanhas educativas não sejam suficientes para eliminar as práticas de *bullying*, é preciso reconhecer que foi posta à visibilidade pública a preocupação com o tema e que este se articula com questões pertinentes aos direitos humanos e com uma complexidade sociopolítica marcada por preconceitos históricos de várias ordens – como os de gênero, raça e classe social – exercidos sob violência física e simbólica (estigmatização, depreciação).

Em 2023 foi implementado o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, o qual é responsável por zelar pelo cumprimento das políticas públicas que pautam os direitos humanos, sobretudo os que dizem respeito a crianças, adolescentes, idosos, pessoas com deficiência, pessoas em situação de vulnerabilidade (econômica, social, sexual, familiar), vítimas de violência, comunidades indígenas, quilombolas e ciganas (Brasil 2024). Em congruência, no presente ano o Ministério da Educação tem acenado ações políticas com vistas a intensificar o enfrentamento de manifestações de violência nas escolas. Exemplo disso é a recente promulgação da Portaria nº 614, de 1º de julho de 2024, a qual institui a constituição de um Grupo de Trabalho Técnico que irá elaborar estudos com vistas à implementação do que está preconizado no Programa de Combate à Intimidação Sistemática. (Brasil 2024).

Na internet, uma rápida busca é suficiente para constatar o grande número de livros eletrônicos (*e-books*) e físicos sobre *bullying* nas escolas escritos por autores brasileiros nos últimos anos, nos quais são recorrentes sugestões de dinâmicas de grupo, intervenções

pedagógicas lúdicas, práticas de gestão escolar, livros de cunho didático ou acadêmico. A maioria das publicações tem como público-alvo professores. Todavia, é menos comum a referência de livros literários infantis para a exploração pedagógica dessa problemática junto a crianças, a não ser a indicação de livros explicitamente escritos sobre *bullying*, racismo ou pessoa com deficiência, ou seja, ainda que literários, com cunho paradidático.

Sem desmerecer o valor desse tipo de obra, chama-se aqui atenção para livros literários cujos enredos não sejam explicitamente direcionados a combater o *bullying*. Eles podem ter papel igualmente importante no enfrentamento do fenômeno; afinal, a literatura infantil, como arte que atiça e se conecta com o imaginário e com a subjetividade das crianças, provoca lembranças, significações e reflexões. Assim, exerce atuação psíquica sem ser tecnicamente um instrumento psicológico e ensina sem necessariamente ser um material didático escolar.

A literatura infantil e seu potencial psíquico e pedagógico

Historicamente, a literatura infantil configura-se atrelada a objetivos pedagógicos ditados pelos adultos. O historiador Phillipe Ariès lembra que o valor social da criança se insere na Modernidade, no bojo da emergência das classes burguesas europeias do Ocidente, entre os séculos XVII e XIX. A escolarização viabilizaria ascenção social e econômica; daí a propagação de livros com orientações sobre como educar, o que oferecer como leitura, que ambientes frequentar ou proibir, respeitando-se características da infância (Ariès 1981). Finalidades didáticas estavam presentes, sobretudo as de cunho moral, desde a moral cristã até comportamentos considerados bons e nobres, como o enaltecimento da trabalhadora formiga, em oposição à "preguiçosa" cigarra, na célebre fábula de La Fontaine, "editada entre 1668 e 1694" (Lajolo & Zilberman 2007:14).

Fábulas como essa eram indicadas também para crianças, mas não originalmente destinadas ao público infantil (Lajolo & Zilberman 2007). Somente em 1697 uma publicação de Charles Perrault, na França, inauguraria o gênero literatura infantil, na Europa: "os *Contos da Mamãe Gansa*, cujo título original era *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades.*" (Lajolo & Zilberman 2007:14).

Com a expansão da tipografia e da escolarização como valor social, a literatura infantil se difunde.

> Os laços entre a literatura e a escola começam desde este ponto: a habilitação da criança para o consumo de obras impressas. Isto aciona um circuito que coloca a literatura, de um lado, como intermediária entre a criança e a sociedade de consumo que se impõe aos poucos; e, de outro, como caudatária da ação da escola, a quem cabe promover e estimular como condição de viabilizar sua própria circulação. (Lajolo & Zilberman 2007:17).

No século XX, com a ampliação da educação laica, com o desenvolvimento de estudos de psicologia e pedagogia centrados na criança e com o advento de movimentos artísticos como o Modernismo, que se caracterizou pela subversão a modelos preestabelecidos de linguagem escrita e das artes plásticas, constituiu-se, aos poucos, uma literatura infantil protagonizada por personagens audazes e críticos em relação à

autoridade adulta, mais expansivos na imaginação e assertivos quanto à defesa do próprio ponto de vista, sob uma linguagem mais espontânea, coloquial, tradutora da informalidade infantil em seus contextos socioculturais. Como assinala a escritora Ana Maria Machado,

> foi no século xx que se consolidou essa possibilidade nova de qual literatura infantil ibero-americana pudesse crescer como uma força original, uma criação de características próprias e marcantes, subversiva e libertária. Uma energia expansiva capaz de derrubar todos aqueles modelos antigos que pregavam a obediência infantil. (Machado 2011: 259).

No Brasil, o destaque nesse sentido é a obra de Monteiro Lobato, precisamente os livros ambientados no imaginário Sítio do Picapau Amarelo (Penteado 1997, Lajolo & Zilberman 2007). Contudo, não se pode dizer que houve total ruptura com intenções didáticas, muito pelo contrário: temas como mitologia grega, astronomia, botânica, gramática e aritmética estão explicitamente presentes, dos títulos à extensão do conteúdo.

Na segunda metade do século XX, outros escritores brasileiros de literatura infantil se destacaram, como Ziraldo, Tatiana Belinky, Fernanda Lopes de Almeida, José Paulo Paes, Ruth Rocha, Ana Maria Machado, Eva Furnari, entre tantos outros, assim como ilustradores e cartunistas – trata-se da geração dos herdeiros de Lobato. (Penteado 1997). Os livros desses autores são referências para pedagogos e escolas brasileiras, quando se trata da indicação de obras literárias para crianças, porém para leitura como leitura, ou seja, para o desfrute de ler, sem o atrelamento a conteúdos escolares formais, previstos em currículo.

Obviamente, em sala de aula os professores podem estabelecer conexões com conteúdos ministrados e com temas socioculturais mais amplos, porém deve-se proceder com sensibilidade didática, de maneira que o prazer pela leitura não seja afetado. Enquanto arte, a literatura – e não só a infantil – não deve estar a serviço de cumprimentos de metas curriculares, ainda que seu teor repercuta pedagogicamente, seja nas aprendizagens acadêmicas, seja nas que se expressam em comportamentos, atitudes e ideias.

Além disso, a literatura é potencialmente terapêutica, ao provocar emoções e demandar certa elaboração do psiquismo, ainda que inconsciente. E mesmo que não utilizada intencionalmente para alcançar fins terapêuticos, é certo que ela

> Permite perceber os aspectos mais sutis da realidade e aos poucos vai habilitando a expressar essa percepção. Pode não ensinar a ver o mundo, porém ajuda a compreender de que mameira ele existe. Mais ainda, possibilita perceber de que outras maneiras diversas essa realidade pode ou poderia existir. Permite entender outras formas de encarar o mundo, mas também, concreta e afetivamente, permite entender as pessoas que o encaram de modo diferente do nosso. (Machado 2011: 19).

Eis o princípio da alteridade: colocar-se no lugar do outro. A arte literária traz os leitores para tempos e espaços, convívios e conflitos diferentes dos que são vividos na vida real. Diferentes porque são ficcionais, mas, mesmo assim, tocam o leitor porque conversam com um real possível ou com emoções vividas de forma muito semelhante, apesar das diferenças de contexto.

Com relação ao impacto psíquico sobre crianças, Caldin (2004) lembra que a literatura possibilita entendimento da realidade, justamente por permitir sonhar; daí a potencialidade terapêutica. Essa autora também chama atenção para a importância de que certa medida de agresssividade presente em alguns textos literários não seja omitida, pois passagens com esse teor podem provocar, por parte do pequeno leitor ou ouvinte, elaboração emocional (catarse) da própria agressividade ou identificação com alguma circunstância psiquicamente marcante.

Em relação às situações de *bullying*, a criança pode encontrar identificação com a vítima ou com o agressor, ou se adentrar na percepção de ambos. Pode ser que não haja identificação, seja porque a temática do livro não seja explícita sobre situação de *bullying*, seja porque a criança não viveu ou presenciou situações afins. Não obstante, se valores de respeito às diferenças estão presentes na trama de uma obra e são internalizados a partir de uma leitura ou contação de histórias que deixe esses princípios evidentes, o efeito pedagógico-literário no leitor terá alcançado um potencial de prevenir atitudes que fomentem exclusão e preconceito.

A seguir, apresentam-se considerações sobre três livros de literatura infantil brasileira que foram aqui escolhidos pelo potencial de provocar alteridade e/ou catarse e de se remeterem ao fenômeno do bullying (mesmo sem referência expressa a ele), a partir de conflitos que envolvem estigmatização de sujeitos e contextos de discriminação: *Flicts*, de Ziraldo; *Nós*, de Eva Furnari e *A primavera da lagarta*, de Ruth Rocha.

A intimidação ao "diferente" – três exemplos na literatura infantil brasileira

A intimidação como temática na literatura infantil precede os estudos sobre *bullying* e a adoção científica desse termo. Contemporaneamente, devido aos estudos sociológicos e psicológicos sobre a questão e pelo destaque nas políticas sociais, escritos didáticos e literários explícitos sobre *bullying* têm se ampliado, sobretudo na referência a contextos escolares. Entretanto, a temática da intimidação ou do preconceito sofrido pela condição de ser ou estar diferente da maioria não é tão nova no âmbito da literatura infantil. Talvez o exemplo mundialmente mais famoso seja o clássico Patinho Feio (Andersen 1996). Ainda assim, nele subjaz uma condescendência para com os agressores; como se fosse óbvio rejeitar quem visivelmente não pertence à família, e só ser aceito por quem reconhece a beleza de ser do mesmo sangue.

No século XX, personagens protagonistas dos livros infantis costumam ser os "diferentes": os mais desbocados, os mais sapecas, os mais questionadores, os que têm ideias e brincadeiras mais originais e audaciosas, ou então aqueles que têm alguma magia ou conexão com um mundo mágico. Mas, e quando os protagonistas são anti-heróis?

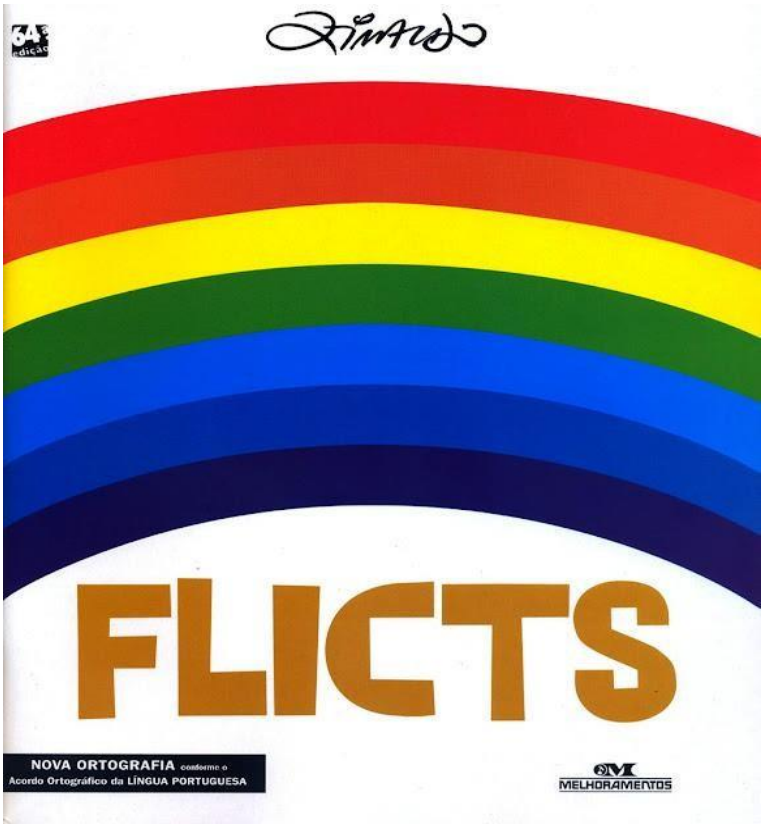
4.1 A história da cor flicts

Flicts é o título de uma obra do escritor, ilustrador e cartunista Ziraldo (1932-2024), publicada em 1969. A palavra-título já chama atenção: o que é? O que significa? O

protagonista logo é apresentado: trata-se de uma cor; cor flicts. Portanto, tem seu lugar no meio das cores. Contudo, não é o que acontece; as demais cores não recohecem Flicts como familiar, sequer como cor. Os adjetivos atribuídos a ele não são os melhores: triste, feio, solitário, frágil e sem lugar. Não é aceito nem no arco-íris, nem nas bandeiras de países, nem no mar, nem no arco-íris, nem nas caixas de lápis de cor. Por fim, toma distância da Terra, visto que não encontra lugar no planeta, e sobe até sumir (Ziraldo 1989). Aparentemente, desaparece, mas continua a existir sob as aparências.

Ainda que ninguém tenha se dado ao trabalho de procurar Flicts, ele não estava tão longe. A admiração unânime pela lua não deixava desconfiar que nela habitava a cor rejeitada. A lua variava suas expressões de cor, a depender do momento e dos elementos de interação: ora surge prateada, ora amarela, ora dourada, ora avermelhada, ora azul... mas qual seria cor real do satélite? Só os astronautas sabem!

Figura 1



Fonte: https://4.bp.blogspot.com/-nqkUoLzISFk/WdV4uLwCMgI/AAAAAAAAANc/paiMX7kmZq4uWsEecsyR_9xPAXhOmlIJgCLcBGAs/s640/Capa-Flicts26_08_09.jpg

A estética do livro é colorida e criativa, uma poesia na distribuição de formas e cores nas páginas e na disposição das frases-versos. Visualmente, a obra logo atrai o pequeno leitor, o conteúdo é passível de reflexão para todas as idades. O êxito literário de Flicts é a sua universalidade e atemporalidade. Em maior ou menor medida, provavelmente a maioria das pessoas já se sentiu, em algum momento da vida, com sensação de não pertencimento e se entristeceu por causa disso (perde as próprias cores,

a vivacidade); e talvez tenha constatado que muitas pessoas interagem somente com a superficialidade ou com a aparência das coisas, dos fatos e dos seres.

Flicts foi o livro de estreia de Ziraldo no campo da literatura infantil e teve impacto marcante na época em que foi lançado, especialmente pelo projeto gráfico, que ainda hoje considerado referência nas artes visuais (Reis 2019).

Além disso, o ano de sua publicação foi o mesmo da descida dos primeiros homens à lua, e um episódio memorável marcou o encontro da obra recém-lançada com um dos astronautas da proeza: Neil Armstrong esteve no Brasil poucos meses depois de ter voltado da viagem ao satélite e, na ocasião, escontrou-se com Ziraldo, que lhe ofereceu de presente a versão de *Flicts* traduzida para o inglês. O astronauta não só leu de imediato, como também concordou com o autor e o presenteou com um bilhete no qual confirmava que a lua era da cor flicts. Desde então, a frase "A Lua é Flicts" passou a fazer parte das edições seguintes do livro (Reis 2019).

As sucessivas reedições e recomendações da obra para trabalhos pedagógicos que envolvam temáticas como racismo, *bullying*, cidadania, inclusão/exclusão (preconceitos em geral) mostram sua contemporaneidade e, pode-se dizer, necessidade, haja vista que, "a infância no jogo das diferenças e do diferente, abordada em Flicts, é um tema mais e mais urgente no mundo de intolerância de todas as cores e anticores da atualidade." (Paiva 2024: 2).

Quando o vocábulo *bullying* passa a fazer parte do vocabulário e, infelizmente, cada vez mais se presentifica em contextos sociais, sobretudo os escolares, livros literários infantis e infanto-juvenis começam a ser escritos com maior diretividade à questão. Todavia, nessa modalidade literára no Brasil e com alusão à intimidação sistemática e exclusão por pares, persiste a referência pioneira de Ziraldo.

4.2 O autoexílio de Mel, em *Nós*

Na obra *Nós*, da autora e ilustradora Eva Furnari (Furnari 2000), o leitor é levado a conhecer Mel, uma garota que vive rodeada por borboletas, razão pela qual enfrenta zombarias por parte dos habitantes de sua cidade, chamada Pamonhas. Para piorar o constrangimento, posteriormente surgem nós em seu corpo (braços, pernas, dedos, pescoço, nariz...). Mel se apavora e resolve fugir da cidade.

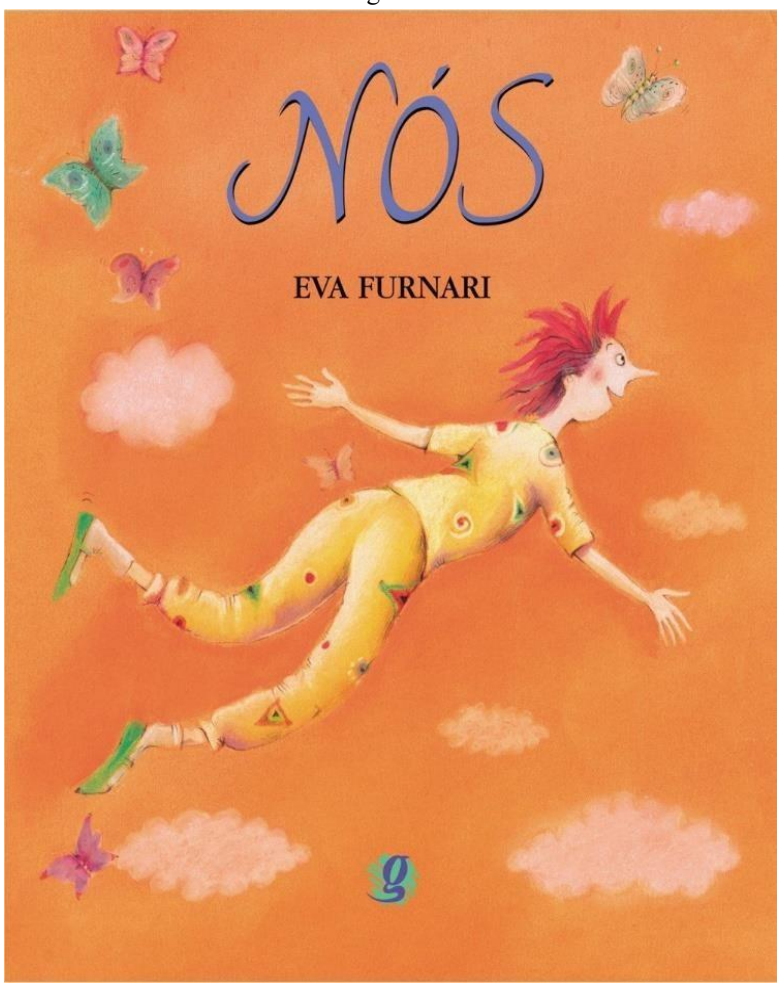
A ilustração da personagem sugere a personificação de uma pré-adolescente – uma figura com semblante de menina e corpo longilíneo. E no corpo aparecem alterações repentinas (os nós), sugestivas metáforas da transição infância-adolescência. A vergonha da própria aparência é tão grande que Mel esconde o corpo até na fuga e de uma maneira inusitada: dentro de uma geladeira, um "disfarce" pouco sutil, mas preferível à autoexposição corporal que a sujeitava a humilhações.

Longe de Pamonhas, sente-se bem na montanha e na natureza, mas não o suficiente, porque não encontra com quem conversar; deseja amigos de verdade, que não a critiquem por atrair borboletas (as quais, por sinal, não a incomodam) nem fiquem constantemente lhe apontando que a causa de ser como é adviria do repolho supostamente defeituoso do

qual nascera (segundo a autora, a história se passa num tempo em que as pessoas nasciam de repolhos).

O inesperado encontro com um garoto amável assusta a protagonista. Ela não acredita que alguém se aproxime desprovido da intenção de caçoá-la, muito menos declarando achá-la bonita. O garoto tinha um nó no corpo e a convidou para conhecer pessoas de outra cidade, pessoas que também tinham nós e que haviam nascido de vários tipos de repolhos. Portanto, encaravam as diferenças com muita naturalidade.

Figura 2



Fonte: https://m.media-amazon.com/images/I/71aTYM5wZfL._SL1222_.jpg

Publicado pela primeira vez em 1999, *Nós* sensibiliza pela trama de sofrimento de uma personagem tímida e gentil, e pelas cores e elementos dos cenários, os quais evocam o percurso de mudanças objetivas e subjetivas da protagonista. O enredo permite explorar a suscetibilidade do ser humano perante o qualitativo das interações vividas em sociedade. O encontro com o cenário de acolhida e aceitação permitiu a Mel o começo da dissolução espontânea dos nós. Essa passagem permite cogitar que marcas de identidade, por vezes creditadas a um inatismo irreversível, são constituídas na relação eu-outros; por vezes são tão fortes no impacto emocional negativo que levam a somatizações que travam a espontaneidade, como o famoso nó na garganta. No entanto, são travas que podem ser

desfeitas (efeito catarse), ressignificadas, à medida que laços afetivos (outros tipos de relação eu-outros, ou seja, nós) se estabelecem.

Tal como o personagem Flicts, Mel foi tomada pela tristeza e fugiu em busca de um lugar onde pudesse ter lugar. Todavia, não precisou sair do planeta e, diferentemente do protagonista de Ziraldo, encontrou semelhantes que a acolheram. Mel só não sabia que pessoas assim existiam.

Cabe refletir que, ainda que a obra tenha história intrínseca, deixa entrever certa conexão com a história de autora. A viagem de Mel se assemelha a uma emigração de quem a executa por nutrir esperança, mas também é forçada e sujeita a percalços do desconhecido. Quem encontrará do outro lado da margem? Que línguas falarão? Quais os valores? (De que repolhos vêm?). A garota mergulha no rio, alcança uma montanha, desaponta-se quando a vaca não lhe responde e tem momentos de voar pelos ares com sua bicicleta – cenas ilustradas de modo vivo e espacialmente amplo por uma autora e ilustradora que chegou ao Brasil na infância aos dois anos de idade, vinda da Itália com sua família.

Ainda que objetivamente a obra não expresse contexto de *bullying* na escola, a situação sofrida pela personagem, nas circunstâncias de ser alvo recorrente de maledicências por um coletivo socialmente mais "poderoso", permite que a trama e as metáforas subjacentes sejam classificadas como exemplo de intimidação sistemática e suas consequências.

4.3 O desprezo à lagarta

Em *A primavera da lagarta* (Rocha 1976), publicado pela primeira vez na década de 1970, Ruth Rocha recorre a um episódio comum da natureza – a metamorfose da lagarta em borboleta – para criar uma fábula acerca do comportamento social perante um indivíduo que não possui características consideradas desejáveis à comunidade. E mais: mostra como a queixa de uns poucos rapidamente pode se alastrar como opinião acrítica de massa e provocar ações insensatas.

Na trama, a lagarta da amoreira é veementemente acusada de ser comilona por alguns animais da floresta, em especial pela formiga. Os adjetivos se alastram, à medida que a insatisfação repercute na fauna: além de comilona, a lagarta é feia e preguiçosa. Todos acabam ratificando os adjetivos atribuídos a ela, os quais justificam a união dos bichos para caçá-la, sem de fato conhecê-la.

Figura 3



Fonte: https://m.media-amazon.com/images/I/81FQlJ6dXHL._AC_UF1000,1000_QL80_.jpg

Se nos livros anteriormente citados o enfoque incide no sofrimento do(a) protagonista, neste o enredo se processa pela perseguição à personagem central. Ela é falada constantemente pelos outros, mas não se faz presente. Ao final, quando aparece, está metamorfoseada - ou seja, sob a forma de borboleta - e fala aos animais de forma tranquila e segura, apresentando-se com a lagarta procurada. Frente ao espanto coletivo, precisa provar que diz a verdade.

Os aspectos postos em maior evidência são a incredulidade e a hipocrisia social. Nenhum dos animais – como a formiga, o camaleão e a lagartixa - se reconhece feio, comilão ou preguiçoso, e eles se mostram deslumbrados diante da beleza incompreensível da borboleta, incompreensível por ter origem na feiúra. Como pode? A moral da fábula moderna, narrada em prosa rimada, é enunciada na frase final: "É preciso ter paciência com as lagartas se quisermos conhecer as borboletas" (Rocha 1976: 31).

A metáfora é válida como reflexão para todas as idades, talvez principalmente para adultos, que tendem – mais do que as crianças - a cristalizar opiniões ou estereótipos acerca de uma pessoa, classe social, etnia, povo, profissão, desempenho ou mesmo gostos e escolhas. A pressão para que alguém confirme estereótipos contribui para a intimidação de quem deseja se modificar ou expressar outras facetas da personalidade. Na prática, não é fácil o alcance da firmeza serena da lagarta-borboleta para o enfrentamento; não obstante, é desejável e possível, com paciência e com um tempo de casulo – leia-se maturidade.

Ruth Rocha produziu vasta obra de literatura infantil e segue em atividade, com mais de 90 anos. Escreveu livros cujos enredos são característicos de contextos de

bullying, como *Pedro e o menino valentão* (2009). Todavia, o diferencial de *A Primavera da lagarta* - e a razão para sua escolha neste artigo - é o foco nas consequências de uma maledicência disseminada, algo que pode ser o germe de um *bullying* ou de outra situação de exclusão e violência. Isso mostra que o potencial pedagógico de uma obra literária não depende de um enredo explícito sobre uma temática ou de indicações didáticas previamente estabelecidas somente para certa faixa etária e limitadas a correlações com um ou outro conteúdo escolar.

O potencial catártico de um livro ou efeito biblioterapêutico, como refere Caldin (2004), é inconsciente. Por isso, é imprevisível, visto que o leitor não sabe com antecedência o quanto acessará das próprias memórias e o quanto irá se emocionar, refletir ou ter *insights* (pode-se dizer, metamorfoses psíquicas) acerca de si, do outro e do mundo a partir de uma leitura.

Considerações

A literatura é uma arte preciosa que vem ao encontro da expressão e ressignificação de dramas humanos e conflitos sociais. Uma problemática social contemporânea é o *bullying*, sobretudo em contextos escolares, que em muito afeta a subjetividade da vítima e o ambiente coletivo dos envolvidos direta ou indiretamente. Assim, temáticas relacionadas a esse fenômeno ou que tangem situações de intimidação despontam com mais evidência na literatura voltada para crianças, a título de educação e prevenção. No Brasil essa literatura é ampla e aparece protagonizada não só por personagens humanos, mas por outros seres e cenários imaginários que metaforizam realidades vividas de forma sensível, inteligente e criativa.

A intervenção na infância é preventiva do *bullying* e de atos que podem desencadeálo, e obras da literatura infantil como as mencionadas neste artigo podem auxiliar as escolas na mediação de conflitos e, para além, ecoar em qualquer espaço social e para todas as idades com vistas ao cultivo de valores de paz e ao fomento do convívio respeitoso e fraterno na diversidade.

Referências

Andersen, Hans Christian. 1996. *Contos de Andersen*. Trad. Virgínia Küster Puppi & Alexandre Carvalho. São Paulo: Paulus.

Ariès, Philippe. 1981. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Brasil. 2015. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm (04 jul. 2024).

Caldin, Clarice Fortkamp. 2004. Aplicabilidade terapêutica de textos literários para crianças. *Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação* 18. 72–89. Florianópolis.

Ferreira, Dennys Gomes; Mendonça, João Guilherme Rodrigues. 2023. O fenômeno bullying no ambiente pedagógico: estudo dos aspectos históricos e conceituais baseados nas

diferenças sociais e culturais. *Boletim da Conjuntura (BOCA)*14(41). 116–137. Boa Vista, RR. https://doi.org/10.5281/zenodo.7903363 (04 jul. 2024).
Furnari, Eva. 2000. *Nós*. São Paulo: Global.
Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. *Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019*. Rio de Janeiro: IBGE.
Lajolo, Marisa; Zilberman, Regina. 2007. *Literatura infantil brasileira: histórias e histórias*. São Paulo: Ática.
Machado, Ana Maria. 2011. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
Paiva, Flávio. 2024. Ziraldo ativa o ser pessoa em *Flicts*. *O Povo*, Caderno Vida & Arte. Fortaleza. https://www.flaviopaiva.com.br/artigos/ziraldo-ativa-o-ser-pessoa-em-flicts/ (29 ago. 2024).
Panosso, Mariana Gomide; Kienen, Nádia; Brino, Rachel de Faria. 2023. Treinamento de professores para prevenção e manejo de situações de bullying escolar: uma revisão sistemática de literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* 39(e39310). 1–13. Brasília, DF. https://doi.org/10.1590/0102.3772e39310.pt (05 jul. 2024).
Penteado, José Roberto Whitaker. 1997. *Os filhos de Lobato: o imaginário infantil na ideologia do adulto*. Rio de Janeiro: Qualitymark, Dunya.
Reis, Bia. 2019. Livro histórico, *Flicts*, de Ziraldo, chega aos 50 anos com edição comemorativa. *Estadão*. https://www.estadao.com.br/cultura/estante-de-letrinhas/flicts-ziraldo-50-anos/ (20 ago. 2024).
Rocha, Ruth. 1976. *A primavera da lagarta*. São Paulo: Abril Cultural.
Rocha, Ruth. 2009. *Pedro e o menino valentão*. São Paulo: Melhoramentos.
Unesco. 1998. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por (13 jul. 2024).
Ziraldo. 1989. *Flicts*. São Paulo: Melhoramentos.

CORPOS ÀS MARGENS: REFLEXÕES INICIAIS SOBRE A INTERFERÊNCIA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E DOS ALGORITMOS NOS DISCURSOS DISSEMINADOS NO INSTAGRAM

BODIES ON THE MARGINS: INITIAL REFLECTIONS ON THE INTERFERENCE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND ALGORITHMS IN DISCOURSES DISSEMINATED ON INSTAGRAM

Laís Sousa Di Lauro
Programa de Pós-Graduação em Linguística/CIDADI, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil
laisdilauro@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9802-8786

Regina Baracuhy
Programa de Pós-Graduação em Linguística/CIDADI, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, Brasil
mrbaracuhy@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2867-68064

Paulo Nuno Vicente
ICNOVA/ iNOVA Media Lab, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
pnvicente@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1952-6016

Resumo
A inteligência artificial (IA) surgiu no início do século XX, com a ideia de ensinar máquinas a simular a inteligência humana (McCarthy & Minsky & Rochester & Shannon 2006). Nas últimas décadas, essa tecnologia evoluiu, tornando-se central em políticas globais e impactando a gestão da vida pública e privada (Vicente 2024). Os algoritmos, que organizam e filtram dados, são essenciais para essa transformação, controlando fluxos de informação e mapeando preferências (Gillespie 2014). Nas redes sociais, em particular, atuam por meio de sistemas de recomendação, criando "filtros bolha" que personalizam o conteúdo de acordo com as preferências dos usuários (Pariser 2011). Analisando essa dinâmica sob a ótica dos Estudos discursivos foucaultianos, esta pesquisa examina como a inteligência artificial interfere nos discursos disseminados no Instagram, especialmente em temas relacionados a grupos marginalizados. O argumento é que as redes sociais, além de espaço de expressão, atuam como plataformas de propagação de conteúdos, cuja visibilidade é controlada por algoritmos, moldando a circulação de discursos conforme as lógicas de entrega das plataformas. Como conclusão preliminar, verifica que o funcionamento da IA consiste em um mecanismo dual, que personaliza a experiência do usuário em uma política de engajamento, enquanto invisibiliza discursos outros por meio da política de exclusão.

Palavras-chave: Estudos discursivos foucaultianos; Instagram; Algoritmo; Inteligência Artificial.

Abstract
Artificial intelligence (AI) emerged in the early 20th century with the idea of teaching machines to simulate human intelligence (McCarthy & Minsky & Rochester & Shannon 2006). In recent decades, this technology has evolved, becoming central to global policies and impacting the management of public and private life (Vicente 2024). Algorithms, which organize and filter data, are essential to this transformation, controlling information flows and mapping preferences (Gillespie 2014). On social media in particular, they operate through recommendation systems, creating "filter bubbles" that personalize content according to user preferences (Pariser 2011). This study focuses on Instagram, seeking to understand how its algorithms select and filter information and the social consequences of this process. Analyzing this dynamic through the lens of Foucauldian Discursive Studies, this research examines how artificial intelligence interferes with discourse, especially on issues related to marginalized groups. It is argued that social media, beyond serving as a space for expression, acts as a platform for content dissemination, with visibility controlled by algorithms and pre-defined structures, shaping discourse circulation according to the delivery logic of the platforms. As a preliminary conclusion, we find that the functioning of AI reveals itself as a dual mechanism: it personalizes the user experience through an engagement policy, while making other discourses invisible through an exclusion policy.

Keywords: Foucauldian Discourse Studies; Instagram; Algorithm, Artificial Intelligence.

1. Considerações iniciais

> "Out of the shadows, out from behind the screen, and into the light" (Roberts 2019 n/p)

Temos vivido em um mundo cada vez mais imerso no que, hoje, conhecemos como inteligência artificial (IA). A dominação desse *fenômeno* pôde ser notada a partir da primeira metade do século XX, com a premissa de que a inteligência poderia ser ensinada com precisão às máquinas, sendo possível, então, que elas a simulassem (McCarthy & Minsky & Rochester & Shannon 2006). Essa nova forma de inteligência – guiada por dados, algoritmos e infraestruturas digitais – foi aos poucos incorporada ao social a partir de políticas comunicacionais globais, tendo seu auge alcançado nas duas últimas décadas, quando foi possível perceber novos instrumentos de administração da vida pública e privada (Vicente 2024).

Nas redes sociais – universo que abriga o *corpus* que será trabalhado neste artigo –, os algoritmos atuam a partir dos sistemas de recomendação e de base de dados, criando o que Pariser (2011) denomina "filtros bolha", nos quais encontramos informações e conteúdos personalizados de acordo com as próprias preferências dos usuários das redes. Tendo em vista a convergência entre a inteligência artificial, os algoritmos das redes sociais — especificamente os que moldam o Instagram — e as novas práticas discursivas que emergem a partir desse encontro pragmático, este trabalho dedica-se, fundamentalmente, a problematizar o funcionamento, complexo e oculto, dos algoritmos no Instagram, no que diz respeito ao processo de escolha e filtragem de informações para os usuários da rede, com o objetivo de verificar as novas práticas discursivas.

Propomos, então, a realização de uma cartografia dos modelos de representação corporal feminina, em perfis previamente selecionados, que reproduzem imagens de representação corporal de mulheres geradas por inteligência artificial. Pensando criticamente esse fenômeno, especialmente nos limites da fronteira epistemológica que

converge os Estudos Discursivos Foucaultianos e os Estudos Críticos sobre Algoritmos, intentamos, neste estudo, refletir acerca da interferência da inteligência artificial e dos algoritmos nos discursos que circulam na rede social Instagram, especificamente no que tange à questão da propagação de modelos de representação corporal femininos gerados por IA. À medida que as redes sociais ganharam espaço e integraram-se à forma de expressão atual, assumimos que se tornaram, também, um meio de disseminação de enunciados que estão reféns das lógicas de entrega da plataforma e são controlados por ferramentas e procedimentos que os antecedem.

2. Inteligência artificial e algoritmos

A expressão Inteligência Artificial (IA) tem alterado significativamente a forma como interagimos e nos relacionamos com outros seres humanos e com o mundo em geral. Mas, afinal, como poderíamos definir Inteligência Artificial? Como se caracteriza esse fenômeno que tem conquistado espaço no cenário público e se integrado à nossa vida cotidiana? Não nos deteremos, no entanto, em questões relativas aos procedimentos técnicos computacionais, às fórmulas matemáticas, à arquitetura e às estatísticas que moldam a IA: a intenção deste artigo não é outra senão analisar a personalização dos dados no acesso do usuário à informação com o objetivo de problematizar a interferência da Inteligência Artificial nos discursos disseminados no Instagram, especialmente em temas relacionados a grupos marginalizados.

Para Stuart Russell[180] (2022), um dos pesquisadores precursores nos estudos da IA, é surpreendentemente difícil conceituar a inteligência artificial. Como campo de investigação e desenvolvimento, Vicente (2024) afirma que a Inteligência Artificial nasce em 1956, em Dartmouth, nos EUA, quando um grupo de cientistas estabelece a premissa de que "todos os aspetos da aprendizagem ou qualquer outra característica da inteligência podem, em princípio, ser descritos com tanta precisão que uma máquina pode ser feita para os simular" (McCarthy & Minsky & Rochester & Shannon 2006 *apud* Vicente 2024: 1). Em 1968, o pesquisador britânico Donald Michie descreveu em sua obra "*Machine Intelligence 3*" a Inteligência artificial como um tipo de conhecimento refinado, confiável e competente de codificação que ultrapassa o mais alto nível que um especialista humano já atingiu ou poderia vir a atingir. Em outro ponto de vista, Crawford (2021: 8, tradução nossa[181]), em seu livro *Atlas of AI*, argumenta que a definição de IA não é nem artificial, nem inteligente, visto que o sistema da inteligência artificial "não é autônomo, racional ou capaz de discernir qualquer coisa sem treinamento computacional intensivo e extensivo, treinados com um grande conjunto de dados ou regras e recompensas predefinidas". Nessa perspectiva, a IA é moldada pelos poderes políticos, sociais, econômicos e culturais.

[180] Entrevista concedida pelo autor e que faz parte da série *Experts Explain* do Fórum Econômico Mundial, na qual as principais vozes da economia, ciência e psicologia social compartilham suas maiores ideias.
[181] "AI systems are not autonomous, rational, or able to discern anything without extensive, computationally intensive training with large datasets or predefined rules and rewards".

Em uma sociedade hiperconectada, a inteligência artificial "tornou-se a tecnologia de propósito geral do século XXI" (Kaufman 2022: s/p). A IA, atualmente, faz parte do cotidiano e os algoritmos de inteligência artificial estão por toda parte: nas ferramentas que utilizamos (Google, Netflix, Youtube, Siri, Alexa, Amazon etc.), nos diagnósticos médicos, nos sistemas de vigilância, nos atendimentos automatizados, na indústria, no comércio, entre outros. Estamos no cerne da era dos algoritmos que personalizam a nossa experiência com base nos rastros digitais deixados por cada movimentação online que fazemos.

Os algoritmos "são hoje uma lógica central que controla os fluxos de informação dos quais dependemos, com o "poder de possibilitar e atribuir significados, gerenciando como a informação é percebida pelos usuários, a 'distribuição do sensível'" (Langlois 2013 *apud* Gillespie 2014: 97). São "procedimentos codificados que, com base em cálculos específicos, transformam dados em resultados desejados"' (Gillespie 2014: 97) e, embora não possuam uma materialidade imediata, palpável, que os torne explicitamente presentes, como no mundo físico das partículas (Vicente 2023), a sua existência é concreta e pode ser averiguada.

Na década de 1950, a publicação do texto *The 'Gate Keeper': A Case Study In The Selection of News*, escrito por David Manning White, trouxe ao debate a Teoria do *Gatekeeping*, que delineava a maneira como ocorre a seleção dos itens noticiosos. Em suma, a função do *gatekeeper* era a de controlar as informações que seriam noticiadas. Em comparação, podemos dizer que hoje os *gatekeepers* são os algoritmos de inteligência artificial, atuando como "curadores" de dados que personalizam as informações a ser exibidas para cada usuário.

Nas redes sociais, não seria diferente: os algoritmos atuam personalizando as experiências de cada usuário com base em dados e sistemas de relevância. As respostas encontradas, a ordem em que os *feeds* das redes sociais aparecem, a seleção de notícias, tudo é minuciosamente selecionado para cada usuário com base em seus dados. O objetivo maior do algoritmo é criar uma seleção tão exata quanto possível para antecipar o desejo do usuário. Isso é possível graças aos modelos estatísticos de redes neurais/*deep learning*, que

> Permitem extrair dos dados informações sobre seus usuários e consumidores, fazer previsões com relativamente alto grau de acurácia — desejos, comportamentos, interesses, padrões de pesquisa, por onde circulam, bem como a capacidade de pagamento e até o estado de saúde (Kaufman 2022: s/p).

Como curadores, os algoritmos exercem uma função que divide opiniões: ao mesmo tempo que diminuem os caminhos do usuário até a informação desejada, entregando uma pesquisa personalizada, reduzem as chances de que conteúdos divergentes apareçam. Para Gillespie (2014: 97), os algoritmos de recomendação e os que calculam o que está em "alta" "não só nos ajudam a encontrar informações, mas nos fornecem meios para saber o que há para ser conhecido e como fazê-lo; a participar dos discursos sociais e políticos e de nos familiarizarmos com os públicos dos quais participamos".

Sobre o funcionamento desse fluxo de filtragem de informação algorítmica, Pariser (2011) chama de “filtros bolha”, que seria um estado de isolamento intelectual pelo fato de o usuário estar menos exposto a pontos de vista conflitantes com suas bolhas culturais e sociais. Sunstein (2017) compartilha do mesmo pensamento, pois, de acordo com o autor, os sistemas algorítmicos são responsáveis pelas grandes polarizações (culturais e políticas) com que temos nos deparado.

3. Instagram e discurso

A rede social Instagram é, hoje, a quarta mais utilizada no mundo, com mais de 1 bilhão de usuários ativos mensais (Rodrigues 2024). Assim como todas as redes sociais, a plataforma também é gerida por algoritmos. Cada funcionalidade da plataforma (feed, aba Explorar, Stories e Reel) tem o seu próprio sistema de classificação com base na dataficação que, segundo Lemos (2021), pode ser definida como o processo que traduz as práticas dos usuários em dados digitais rastreáveis, quantificáveis, analisáveis e performativos.

Gillespie (2010) defende que a dataficação está na base do surgimento da sociedade de plataformas e, a partir dela, vemos eclodir a dataficação da vida social, entendida como a codificação das nossas atitudes, das predisposições e das ações em representações numéricas e indissociáveis do seu armazenamento em bases de dados digitais (Vicente, 2023). É a partir dos dados e metadados coletados nesse processo que os algoritmos das redes sociais processam, interpretam e realizam predições, ou seja, antecipam comportamentos e escolhas para os usuários. Em seu livro *Turing 's Cathedral*, George Dyson (2012: 370) brincou que o “Facebook define quem somos, a Amazon define o que queremos e o Google define o que pensamos”. Seguindo essa lógica, o Instagram define o que queremos vir a ser.

As informações que encontramos ao rolar o *feed* do Instagram são selecionadas algoritmicamente com base nos bancos de dados do que é considerado de maior relevância para cada usuário. A partir disso, a experiência que cada um tem ao utilizar a mesma plataforma, que dispõe das mesmas funcionalidades para todos, é única. Os conteúdos que um usuário recebe, por exemplo, na Aba Explorar — funcionalidade de entrega de *trends*, ou seja, de conteúdos que estão tendo alta visibilidade — variam de acordo com 1) seguidores: quem são as contas que esse usuário segue?; 2) interações recentes: com quais tipos de conteúdo esse usuário tem interagido (curtido/salvado/compartilhado)?; 3) engajamento: quais conteúdos esse usuário consome (tempo que visualiza uma publicação, por exemplo). O algoritmo do Instagram usa as métricas das postagens para entregar ao usuário o que ele deseja ver. Quanto mais interações uma postagem tem, mais ela ganha visibilidade entre usuários que têm interesse em postagens semelhantes (Bishqemi & Crowley 2022).

Gillespie (2014) explica que existem, pelo menos, dois tipos de algoritmos que fazem esse mapeamento: os algoritmos de recomendação, que mapeiam as nossas preferências em relação a novos usuários; e os algoritmos que calculam o que é tendência, que nos oferecem uma camada superficial do que está sendo “mais discutido” naquele

momento. Combinados com toda a engenharia computacional complexa envolvida na extração, qualificação e combinação de dados, esses algoritmos são capazes de "não apenas nos ajudar a encontrar informações, mas nos fornecer os meios para saber o que há para ser conhecido e como fazê-lo (Gillespie 2014: 97)".

Ao mesmo tempo que os algoritmos almejam ser capazes de antecipar o usuário e direcioná-lo para as informações que ele busca encontrar, justamente por predeterminar o que vai ou não aparecer, limitam os resultados a uma bolha de filtros que não afeta apenas o modo como as informações são processadas mas também como pensamos e agimos (Pariser 2011). A implicação crítica que move a ação dos algoritmos, principalmente quando pensamos no uso das redes sociais, é o isolamento epistemológico determinado ao usuário, sendo esse isolamento capaz de reforçar discursos, agindo como uma nova forma de poder social (Vicente 2023).

Na sociedade contemporânea "a autoridade é cada vez mais expressa algoritmicamente" (Pasquale 2015: 8). Essa proliferação algorítmica aponta questões sobre os processos de filtragem e controle de informação e dados, de subjetivação de si e do corpo, sobre a vigilância algorítmica e as novas práticas de governamentalidade, a algocracia. Exploraremos, neste estudo, a questão do papel que os algoritmos desempenham na seleção das informações consideradas de maior relevância para nós, que é um "aspecto fundamental da nossa participação na vida pública" (Vicente 2023: 97). Para tanto, movimentaremos o arcabouço teórico desenvolvido por Foucault para interrogar como a inteligência artificial interfere nos discursos disseminados no Instagram, especialmente em temas relacionados a grupos marginalizados.

Nesse processo, não poderíamos propor uma análise sobre os discursos na sociedade algorítmica sem mobilizar a caixa de ferramentas foucaultiana, especialmente no que se refere a discurso, poder e vigilância. Em seus estudos, Foucault debruçou-se sobre questões relativas aos saberes e aos poderes, tendo sempre o sujeito e o corpo no cerne de suas pesquisas, e buscando responder à seguinte proposição: "quem somos nós hoje?". Movemo-nos, então, em direção ao mesmo pensamento: quem somos nós hoje, no epicentro de uma sociedade algorítmica?

Para Foucault (1996), o discurso não é apenas um conjunto de palavras ou textos, mas uma prática que produz e regula o conhecimento e o poder. Ele define que "em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos" (Foucault 1996: 9). Esses procedimentos definem quais discursos podem ou não ser ditos.

Em uma sociedade algorítmica, podemos correlacionar o funcionamento dos sistemas algorítmicos como novos procedimentos discursivos, pois estes controlam, selecionam, organizam e redistribuem dados, definindo o que aparece ou não, para quem e em qual momento. Os algoritmos regulam o acesso a informações, gerindo a forma com que os sujeitos se relacionam, não apenas nas plataformas digitais, mas também em sua interação com o mundo.

> Os dispositivos algorítmicos definem uma virtualização da experiência de si, introduzindo todo um conjunto de técnicas de si que reconfiguram as maneiras de falar e conduzir-se,

> enlaçando a experiência da subjetividade e da identidade às mesmas estruturas que lhes tomam como objeto de saber, análise e intervenção (Primo 2022: 3).

Corroborando o que aponta o autor, no que diz respeito ao termo dispositivo, em um primeiro sentido, Foucault (2019: 138) compreende ser a rede que se pode estabelecer entre "um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas". Em um segundo sentido, seria como "um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante" (Foucault 2019: 138-139). Em um sentido foucaultiano, podemos pensar a sociedade algorítmica como um ambiente heterotópico por excelência, em que os algoritmos assumem o papel de dispositivos discursivos, que delimitam o que deve ser visualizado, publicado e engajado.

Nesse contexto, Primo (2022: 1) explica que "a tecnomediação informacional da vida, por meio dos dispositivos algorítmicos, trouxe consigo profundas transformações ao nível das formas de sociabilidade, fazendo emergir novos modos de produção da subjetividade". Assim, para além de exercer uma função de controle e produção de discursos e, consequentemente, de subjetividades, podemos perceber, ao apropriar-nos do instrumental teórico desenvolvido por Foucault, que o dispositivo algorítmico também apropria-se da função de vigilante à medida que *controla os* gestos dos usuários e gera dados sobre eles.

Foucault (2014) identifica que o poder disciplinar age diretamente sobre os corpos, controlando-os e docilizando-os a partir de gestos, ações e espaços. Na sociedade contemporânea, o controle disciplinar se reconfigura a partir dos algoritmos, que monitoram os comportamentos por meio da análise de dados. Assim, movimentos como deslizar a tela, rolar o *feed*, ampliar uma imagem, comentar uma publicação ou reagir a algum conteúdo tornam-se os dados que alimentarão os bancos de informação do usuário. Esses dados serão lidos e interpretados pelos algoritmos que, por sua vez, retroalimentam os sistemas de vigilância, reforçando padrões de comportamento e participação. Isso produz o que Araújo, Rocha, Marcon e Rodrigues (2021) entendem como sujeito algoritmizado – um sujeito cujas preferências, ações e subjetividades são continuamente sondadas pelos regimes algorítmicos.

Como mecanismos de poder, os algoritmos regulam os fluxos de informação, determinando os regimes de verdade que moldam as experiências contemporâneas. Foucault (2019) descreve os dispositivos como um imperativo estratégico de controle e produção de subjetividades, nesse sentido, os algoritmos, ao classificar conteúdos e dirigir interações, assumem uma função estratégica dominante, não apenas de controle e vigilância mas também de construção de novos modos de subjetivação do sujeito contemporâneo, alinhados às lógicas capitalistas. Além de organizar e controlar a circulação discursiva, tendo em vista o funcionamento do dispositivo algorítmico, esses algoritmos também moldam subjetividades em um contexto em que Primo (2022) identifica a existência de novas modalidades da experiência de si, traduzindo modernas relações de saber-poder, intermediadas pelas estruturas informacionais.

Mas, afinal, o que há de tão perigoso nessa ordem algorítmica? Como podemos perceber a interferência da inteligência artificial nos discursos disseminados no Instagram?

4. Corpos às margens algorítmicas

Observando a sociedade algorítmica sob a luz das teorizações foucaultianas, verificamos novas dinâmicas no corpo social decorrentes do espaço que os algoritmos têm alçado. A esse respeito, Foucault (1996), ao longo de sua extensa obra, desenvolve o discurso como um dos elementos centrais para a produção e a regulação do poder, operando como um meio de constituição de saberes e subjetividades. Para ele, o discurso é regulado por diversos procedimentos, havendo, entre eles, sistemas de exclusão que determinam quais vozes serão legitimadas e quais serão marginalizadas.

Movendo essa reflexão para terrenos contemporâneos em que as redes sociais integram-se ao cotidiano e desempenham papel crucial na produção e circulação de enunciados, podemos perceber a operação desses mecanismos de exclusão de maneira mais sofisticada, especialmente por meio da inteligência artificial. Toda a complexa estrutura matemática e de aprendizagem que existe por trás do funcionamento algorítmico torna esses algoritmos capazes de determinar o que terá ou não visibilidade. Se eles não forem suficientemente transparentes e sólidos, existe o iminente risco de que estes reproduzam, ampliem ou contribuam com a disseminação e perpetuação de discursos hegemônicos ao excluírem discursos outros.

Embora, por vezes, as redes sociais sejam vistas como espaços democráticos de expressão, não se pode ignorar o funcionamento (oculto e silencioso) dos algoritmos por trás das redes que nos oferecem uma espécie análoga de "visibilidade mediada" (Thompson 2005). Além disso, a grande incógnita por trás do funcionamento dos algoritmos é que as empresas não descortinam o seu funcionamento: os procedimentos algorítmicos estão em grande parte indisponíveis para nós e são inevitavelmente seletivos, enfatizando algumas informações e descartando outras (Gillespie 2014).

Essa seletividade invisível atribui aos algoritmos o poder de destacar o que é relevante, dando engajamento a temáticas aprazadas. Noble (2018) e Eubanks (2018), revelam que quando se trata de temas de grupos marginalizados (corpos fora do padrão, comunidade negra, LGBTQIA+, minorias religiosas e grupos sociais desfavorecidos), por exemplo, os algoritmos frequentemente atuam limitando essa visibilidade.

Em *The Culture of Connectivity: A Critical History of Social Media,* Van Dijck (2013) analisa as plataformas digitais, incluindo as redes sociais, como ambientes nos quais interações sociais e narrativas são moldadas. Com efeito, as redes sociais não são neutras, pois são configuradas por sistemas que têm interesses corporativos e culturais e, portanto, influenciam ativamente a forma com as quais os discursos são produzidos, compartilhados e engajados. Van Dijck (2013: 19) sustenta ainda que as redes sociais constituem uma arena de comunicação pública, em que "normas[182] são moldadas e regras contestadas". Assim, seguindo os rastros deixados por Foucault, a autora afirma que os

[182] A autora se refere ao conceito de norma referido por Michel Foucault (1980), no volume 1 da *História da Sexualidade.*

métodos contemporâneos de poder são aqueles cujas operações se garantem pela técnica e pelo controle.

É nessa perspectiva que Van Dijck (2013) embasa sua tese de que as plataformas digitais são espaços dinâmicos, embora não de maneira imparcial, pois sua arquitetura algorítmica é projetada para favorecer conteúdos com base em políticas internas que, como vimos há pouco, não são claras. Nessa lógica de visibilidade algorítmica, os discursos ficam sujeitos às dinâmicas das redes sociais, em que discursos hegemônicos tendem a receber mais espaço e, consequentemente, mais visibilidade.

Nesse contexto, para os grupos marginalizados, a mediação algorítmica pode ser um obstáculo, já que os procedimentos que envolvem o complexo funcionamento dos algoritmos são predeterminados por bancos de dados que definem o que vai aparecer ou não (Gillespie 2014). Nesse mesmo sentido, Noble (2018) argumenta que os algoritmos de busca e recomendação, muitas vezes, perpetuam preconceitos raciais, de gênero e econômicas, ao priorizar conteúdos que correspondem a padrões dominantes. No Instagram, isso se manifesta a partir da distribuição de publicações que, a depender de uma série de critérios, que não é totalmente transparente para o público, engaja ou invisibiliza determinados conteúdos.

Um exemplo da regulação algorítmica de conteúdos no Instagram é a prática do *shadowbanning*, entendida por MiddleBrook (2020) como uma prática que envolve a censura parcial de contas ou publicações sem o conhecimento nem consentimento do usuário. A rede social Instagram, nesse caso, afirma que:

> Para continuar sendo um local autêntico e seguro para inspiração e expressão, o Instagram tem Padrões da Comunidade que definem o que é permitido. Algumas publicações no Instagram podem ser inadequadas para nossa comunidade global, apesar de não violarem os Padrões da Comunidade. Por isso, a recomendação desses tipos de publicações em locais como os resultados da pesquisa e a seção Explorar será limitada (Instagram, 2024).

O posicionamento da rede social em relação ao *shadowbanning* é objeto de crítica por parte de MiddleBrook (2020), que questiona a quem se refere a suposta "comunidade global" que o Instagram alega estar empenhada em proteger. Nesse contexto, a autora questiona quais grupos estão sendo privilegiados por essa estratégia e quais estão sendo sistematicamente apagados em prol desse objetivo. Essa reflexão revela a atuação do dispositivo algorítmico e suas práticas de exclusão, que frequentemente operam de forma seletiva e invisível.

Nessa direção, o relatório *Algorithmic Bias Report: September 2021,* da Salty (2021), revela que perfis do Instagram de pessoas *plus size*, *queer* e mulheres negras experienciam o *shadowbanning* em uma taxa desproporcional em comparação com aqueles de comunidades *mainstream*. Artigo publicado no *The Guardian* (Chanté 2019),

"Instagram's murky 'shadow bans' just serve to censor marginalised communities", também apontou casos de membros de comunidades marginalizadas que sofreram *shadowbanning* sem razões evidentes. Trecho do artigo expõe que "imagens não sexuais de pessoas *queer*, mulheres negras e mulheres *plus size*, mesmo as relativamente mundanas, têm sido submetidas ao *shadowbanning* – sugerindo que esses corpos, vestidos ou não, são inerentemente sexuais ou algo que deve ser ocultado" (Chanté 2019, n/p).

Muitas dessas práticas são resultados de vieses nos sistemas de IA, que associam automaticamente determinadas palavras ou imagens a conteúdos inadequados, sem levar em consideração o contexto. Um exemplo disso é o que podemos ver na Figura 1.

Figura 1 – Algorithmic Bias Report, October 2021



Fonte: Salty (2021)

A Figura 1 apresenta duas postagens do perfil do Instagram @salty.word, que retratam a capa das suas edições. Ambas as postagens compartilham a mesma identidade visual e utilizam elementos similares, exceto pelas modelos: a primeira, uma mulher branca, loira, com traços angelicais; a segunda, uma mulher preta, com cabelo afro e traços marcantes. Observa-se que a primeira foi aprovada para ser patrocinada, ou seja, para alcançar um público mais amplo mediante o pagamento à plataforma, enquanto a segunda foi rejeitada. Esse exemplo evidencia o papel que os algoritmos desempenham na reprodução de discursos que reforçam padrões estéticos e culturais dominantes, ao mesmo tempo que ofuscam corpos e narrativas que se encontram à margem das normas.

Apesar de poderem ser estudados como ferramentas computacionais abstratas, é fundamental reconhecer os algoritmos como arquiteturas que se incorporam às práticas do mundo, influenciando, e sendo influenciados, pelas informações que processam (Couldry 2012). Nesse contexto, a sua atuação nas redes sociais assume um papel crucial na conformação dos regimes de visibilidade dos dias de hoje, visto que as plataformas digitais fazem parte do cotidiano de milhares de pessoas ao redor do mundo. Levando em conta que os algoritmos estão presentes em diversas esferas da vida cotidiana, chamamos a atenção para a opacidade estrutural e a falta de transparência nos processos que os envolvem, principalmente no tocante às redes sociais.

Conforme destaca Pasquale (2015), o caráter “caixa-preta” dos algoritmos impede uma compreensão clara de como suas decisões são tomadas, permitindo que vieses sociais, históricos e culturais sejam incorporados às suas operações de forma não intencional, embora seja altamente impactante. Quando treinados em dados que refletem desigualdades estruturais, os algoritmos não apenas reproduzem assimetrias, mas também frequentemente as ampliam, dando luz a narrativas de grupos dominantes em detrimento de vozes marginalizadas.

Embora saibamos do potencial que as redes sociais possuem para disseminação de informação, é essencial problematizar as dinâmicas que operam por trás dessas plataformas. Como sugere Noble (2018), a crítica à inteligência artificial não deve ser limitada ao aspecto técnico, mas deve abranger suas implicações sociais e políticas, especialmente no que diz respeito aos grupos marginalizados. Apenas por meio da reflexão crítica contínua e da conscientização sobre os processos algorítmicos poderemos desvelar as complexas relações de saber-poder que moldam esses espaços ou, ao menos, tornar esses processos menos opacos para confrontar as dinâmicas que permeiam o funcionamento algorítmico das plataformas digitais.

5. Conclusão

Conforme explorado ao longo deste trabalho, a inteligência artificial, por meio dos algoritmos, está cada vez mais sofisticada e assumiu um papel determinante na sociedade, sendo capaz de selecionar, curar e distribuir informações. Os rastros digitais — metadados gerados pelas ações dos usuários — deixados por um usuário operam como pegadas que não desaparecem, orientando os algoritmos na construção de perfis detalhados que influenciam diretamente os conteúdos que são apresentados àquele usuário com base em suas predileções. O sujeito pode ser compreendido, em síntese, a partir de expressões numéricas.

As redes sociais são mediadas por sistemas complexos que moldam não apenas o que vemos, mas também o que não vemos. Dessa forma, a personalização da experiência revela-se como um mecanismo dual: ao mesmo tempo que otimiza os interesses, filtrando conteúdos que provavelmente terão relevância para determinado usuário, atende a interesses comerciais e hegemônicos, ocultando outros conteúdos, por vezes, sem explicação plausível. Portanto, um dos efeitos notados acerca do funcionamento dos algoritmos é a política do engajamento, que prioriza postagens com base em critérios que tendem a reforçar discursos hegemônicos. Um segundo efeito é a política de exclusão, capaz de ocultar, ou invisibilizar, discursos outros, de modo a torná-los irrelevantes. Eles não são entregues na plataforma para outros usuários, são tarjados: aparecem com restrição de conteúdo sensível, mesmo que atenda às políticas de uso da plataforma; ou até mesmo se tornam inexistentes: são excluídos antes que qualquer um possa ver.

Mesmo sem ter vivido e experienciado a sociedade algorítmica, Michel Foucault oferece um arcabouço teórico atual que nos permite compreender essas dinâmicas a partir das suas reflexões sobre discurso, poder, controle e formação de subjetividades. Esses

conceitos são fundamentais para compreender o funcionamento do algoritmo como dispositivo que regula discursos e molda subjetividades na contemporaneidade.

Diante do exposto, é fundamental refletir sobre o funcionamento da inteligência artificial nos espaços digitais. Esse é um fenômeno em erupção que precisa ser discutido e regulado, não apenas em seus aspectos técnicos e políticos como também no que diz respeito à ética e à moral, relacionadas à transparência do seu funcionamento. Reconhecer o poder dos algoritmos e a proporção com que eles estão infiltrados na sociedade é essencial para pensar seu papel na sociedade e as implicações para tal.

Reconhece-se que esta análise consiste apenas em uma abordagem preliminar diante da magnitude e da complexidade que envolvem esse tema. Dada a relevância dos algoritmos na contemporaneidade, urge que esse tema seja objeto de debate nos mais variados âmbitos, pois se trata de um elemento-chave em um contexto que está a ser reconfigurado por uma nova ordem, de cunho algorítmico.

Referências

Araújo, Cláudia; Cleomar de Sousa Rocha; Mary Aurora da Costa Marcon & Olira Rodrigues. 2021. A noção de sujeito algoritmizado e sua implicação na cultura digital. https://doi.org/10.5281/zenodo.5803471 (28 out. 2024).

Bishqemi, Kelsey & Michael Crowley. 2022. TikTok vs. Instagram: Algorithm comparison. *Journal of Student Research*11(1). https://doi.org/10.47611/jsrhs.v11i1.2428 (07 jul. 2024).

Chanté, Joseph. 2019. Instagram's murky 'shadow bans' just serve to censor marginalised communities. *The Guardian*, 8 nov. 2019. https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/nov/08/instagram-shadow-bansmarginalised-communities-queer-plus-sized-bodies-sexually-suggestive (24 out. 2024).

Couldry, Nick. 2012. *Media, society, world: Social theory and digital media practice*. Cambridge: Polity.

Crawford, Kate. 2021. *Atlas of AI: Power, politics, and the planetary costs of artificial intelligence*. New Haven & London: Yale University Press.

Dyson, George. 2012. *Turing's Cathedral: The origins of the digital universe*. New York: Pantheon Books.

Eubanks, Virginia. 2018. *Automating inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*. New York: St. Martin's Press.

Foucault, Michel. 1988. Technologies of the self. In Luther Martin, Huck Gutman & Patrick Hutton (eds.), *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*, 16–49. London: Tavistock.

Foucault, Michel. 1996. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, Michel. 2014. *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. 42ª ed. Petrópolis: Vozes.

Foucault, Michel. 2019. *Microfísica do poder*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Graal.

Gillespie, Tarleton. 2010. The politics of 'platforms'. *New Media & Society* 12(3). 347–364. https://doi.org/10.1177/1461444809342738 (12 ago. 2024).

Gillespie, Tarleton. 2014. The relevance of algorithms. In Tarleton Gillespie, Pablo Boczkowski & Kirsten Foot (eds.), *Media technologies: Essays on communication, materiality, and society*, 167–193. Cambridge, MA: MIT Press.

Instagram. 2024. Help Center: "Por que algumas publicações no Instagram não estão aparecendo nos resultados da pesquisa e no Explorar". https://help.instagram.com/613868662393739 (28 out. 2024).

Kaufman, Dora. 2022. *Desmistificando a inteligência artificial*. Belo Horizonte: Autêntica.

Lemos, André. 2021. Dataficação da vida. *Civitas – Revista de Ciências Sociais* 21(2). https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39638 (27 out. 2024).
McCarthy, John; Marvin L. Minsky; Nathaniel Rochester & Claude E. Shannon. 2006. A proposal for the Dartmouth summer research project on artificial intelligence, August 31, 1955. *AI Magazine* 27(4). 12.
Michie, Donald. 1968. *Machine intelligence 3*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
Middlebrook, Callie. 2020. The grey area: Instagram, shadowbanning, and the erasure of marginalized communities. https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3539721 (17 out. 2024).
Noble, Safiya Umoja. 2018. *Algorithms of oppression: How search engines reinforce racism*. New York: NYU Press.
Pariser, Eli. 2011. *The filter bubble: What the Internet is hiding from you*. New York: Penguin.
Pasquale, Frank. 2015. *The black box society: The secret algorithms that control money and information*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
PEN America. 2021. *Building resilience: Countering disinformation and its impact on marginalized communities*. https://pen.org/report/building-resilience/ (05 out. 2024).
Primo, Guilherme. 2022. Práticas de engajamento e a virtualização da experiência de si: uma análise sobre os novos modos de subjetivação na era dos algoritmos. *Revista Opinião Filosófica* 13. 1–19. https://doi.org/10.36592/opiniaofilosofica.v13.1074 (02 nov. 2024).
Roberts, Sarah T. 2019. *Behind the screen: Content moderation in the shadows of social media*. New Haven & London: Yale University Press.
Rodrigues, Jonatan. 2024. 95 estatísticas de redes sociais para conhecer em 2024. https://www.rdstation.com/blog/marketing/estatisticas-redes-sociais/ (28 out. 2024).
Russell, Stuart. 2022. What is AI? Top computer scientist Stuart Russell explains in this video interview. World Economic Forum. https://www.weforum.org/stories/2022/06/what-is-ai-stuart-russell-expertexplains-video (12 nov. 2024).
Salty. 2021. Algorithmic Bias Report: Setembro 2021. https://saltyworld.net/algorithmicbiasreport-2/ (24 out. 2024).
Sunstein, Cass R. 2017. *#Republic: Divided democracy in the age of social media*. Princeton: Princeton University Press.
Thompson, John B. 2005. The new visibility. *Theory, Culture & Society* 22(6). 31–51.
Van Dijck, José. 2013. *The culture of connectivity*. New York: Oxford University Press.
Vicente, Paulo Nuno. 2023. *Os algoritmos e nós*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
Vicente, Paulo Nuno 2024. *Comunicação da, por, com inteligência artificial*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa / Instituto de Comunicação da Nova.
Warren, Samuel & Louis D. Brandeis. 1890. The right to privacy. *Harvard Law Review* 4. 193–220.
White, David Manning. 1950. The "gatekeeper": A case study in the selection of news. *Journalism Quarterly* 27(4). 383–390. https://doi.org/10.1177/107769905002700403.

CRENÇAS E MOTIVAÇÕES DE ESTUDANTES DE LÍNGUA PORTUGUESA NO JAPÃO: SUGESTÕES PARA O ENSINO DE LEITURA NA UNIVERSIDADE DA PROVÍNCIA DE AICHI

BELIEFS AND MOTIVATIONS OF PORTUGUESE LANGUAGE STUDENTS IN JAPAN: SUGGESTIONS FOR TEACHING READING AT AICHI PREFECTURAL UNIVERSITY

Wadison Melo
Centro de Estudos Liberais, Universidade da Província de Aichi, Nagakute, Japão
wadisonmelo@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1231-3034

Lazaro Tavares
Faculdade de Estudos Estrangeiros, Seção de Estudos Ibero-Americanos, Universidade da Província de Aichi, Nagakute, Japão
lazarortavares@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4709-6244

Resumo

Este trabalho busca examinar as crenças e motivações dos estudantes do curso de graduação em língua portuguesa da Universidade da Província de Aichi sobre o aprendizado do português, visando fornecer contribuições para a elaboração de aulas da disciplina "Leitura em Português: Questões sobre a Comunidade", oferecida dentro do curso em questão. O principal objetivo é compreender as motivações dos alunos, identificar suas necessidades e vulnerabilidades, e, assim, melhorar suas habilidades de leitura. Esta universidade está localizada na província com a maior comunidade brasileira do Japão e é a única universidade da região que oferece um curso de graduação em língua portuguesa, criando um contexto único para o ensino da língua. Os participantes da pesquisa são alunos do 2º ano deste curso, majoritariamente japoneses, mas também há brasileiros que cresceram no Japão e aprenderam o português como língua de herança. A coleta de dados foi realizada por meio de questionários fechados através de uma abordagem quantitativa. Os dados permitiram traçar um perfil desses estudantes, compreender suas razões para aprender o idioma e identificar as dificuldades enfrentadas por eles. Esperamos que os resultados auxiliem na adaptação das práticas de leitura às necessidades dos alunos, contribuindo para o aprimoramento do ensino da disciplina.

Palavras-chave: Motivação; crenças; leitura em língua portuguesa; província de Aichi, comunidade brasileira no Japão.

Abstract

This paper examines the beliefs and motivations of students in the Portuguese Language course at the Aichi Prefectural University regarding learning Portuguese, aiming to provide contributions for the development of lessons in the class of "Reading in Portuguese: Community Issues". The main objective is to understand students' motivations, identify their needs and vulnerabilities, and, consequently, improve their reading skills. Aichi Prefectural University is located in the prefecture with the largest Brazilian community in Japan and is the only university in the region that offers a bachelor's degree in Portuguese, creating a unique context for language teaching. The research participants are second-year students, mostly Japanese, but also Brazilians who grew up in Japan and learned Portuguese as a heritage language. Data collection was carried out through closed

questionnaires using a quantitative approach. The data allowed for profiling Aichi Prefectural University's Portuguese language students, understanding their reasons for learning this language, and identifying the challenges they face. We hope that the results will help in adapting reading practices to meet students' needs, contributing to the improvement of the course's teaching methods.

Keywords: Motivation; beliefs; reading in Portuguese; Aichi Prefecture; Brazilian community in Japan.

A formação da comunidade brasileira no Japão

A província de Aichi está localizada na região de Tokai, situada no centro do Japão, entre as duas maiores metrópoles do país, Tóquio e Osaka. Tem uma população de 7.467.704 habitantes (Aichi Prefecture 2024), sendo 2.331.264 somente em sua capital, a cidade de Nagoia (City of Nagoya 2024). Além da província de Aichi, a região de Tokai é composta também pelas províncias de Gifu, Mie e Shizuoka. Esta região se destaca por abrigar uma das maiores comunidades brasileiras fora do Brasil, com 120.100 brasileiros residentes registrados em junho de 2024, o que corresponde a mais de 50% dos 212.325 brasileiros que vivem no Japão (Portal Site of Official Statistics of Japan, 2025). Dentre as províncias que compõem Tokai, Aichi possui a maior concentração de brasileiros com um total de 61.305, tornando-se assim a província com a maior comunidade brasileira no Japão (Portal Site Of Official Statistics Of Japan 2025). Além disso, embora a comunidade brasileira seja a quinta maior em termos de presença estrangeira no Japão a nível nacional, atrás dos chineses, vietnamitas, sul-coreanos e filipinos, quando observamos somente a província de Aichi, ela ocupa a primeira posição (Portal Site of Official Statistics of Japan 2025).

A formação da comunidade brasileira no Japão está interligada à história da imigração japonesa para o Brasil, que teve início em 1908. Durante as primeiras décadas do século XX, muitos japoneses migraram para o Brasil em busca de melhores condições de vida, já que o Japão enfrentava uma superpopulação e crises econômicas. No entanto, durante a Segunda Guerra Mundial, as relações diplomáticas entre os dois países foram interrompidas, o que também impediu novos fluxos migratórios. No pósguerra, o Brasil voltou a ser um destino atrativo para os imigrantes japoneses, que fugiam de um Japão devastado pela guerra. Porém, à medida que o Japão se recuperava economicamente nas décadas seguintes, a imigração para o Brasil foi diminuindo gradualmente.

Foi somente nos anos 1990, com o rápido crescimento econômico japonês e a consequente escassez de mão de obra nas indústrias, que o Japão flexibilizou suas políticas de imigração, abrindo espaço para a entrada de novos residentes estrangeiros.

Foi criada uma categoria de visto especial que beneficiava os descendentes de segunda e terceira geração (*nisseis* e *sanseis*), facilitando o ingresso desses indivíduos no Japão para residir e trabalhar, assim como os de seus cônjuges e filhos. O Brasil, por abrigar a maior comunidade de descendentes japoneses do mundo, foi um dos países com mais pessoas beneficiadas por essa política, pois resultou em um grande fluxo de nipobrasileiros para o Japão. Naquela época, o Brasil passava por uma grave crise

econômica e política, o que incentivou ainda mais essa migração para essas pessoas, que partiam em busca de melhores condições de vida.

Esses brasileiros chegavam ao Japão predominantemente para trabalhar nas indústrias, especialmente na automobilística, bastante forte na região de Tokai. Eles começaram a formar comunidades nas proximidades dos polos industriais e, consequentemente, Tokai se tornou uma das regiões mais atrativas para esses migrantes devido à abundância de vagas de emprego. Apesar de serem descendentes de japoneses, muitos deles enfrentavam dificuldades de adaptação ao novo ambiente, principalmente devido à barreira linguística e às diferenças culturais.

A maioria desses brasileiros tinha planos de ficar temporariamente no Japão, trabalhando por alguns anos para levantar uma determinada quantia e retornar ao Brasil. Mas, com o passar do tempo, muitos acabaram estendendo sua permanência, constituindo famílias e se estabelecendo permanentemente no Japão. Atualmente, a comunidade brasileira no Japão conta com mais de 30 anos de história e muitos dos seus membros são jovens nascidos no Japão, que têm uma maior familiaridade com a cultura e a língua japonesa do que os seus pais. Em alguns casos, esses jovens falam mais o japonês do que o português por ter frequentado por muitos anos somente a escola japonesa, o que reflete um processo de adaptação maior, porém problemática do ponto de vista da comunicação familiar, que acaba sendo prejudicada com a falta de domínio da língua portuguesa (Ishikawa, 2016). Este último é um dos motivos que levam alguns jovens brasileiros a procurar a língua portuguesa como área de especialização na Universidade da Província de Aichi (doravante UPA).

Histórico do ensino de português na UPA

A UPA é uma instituição pública mantida pelo governo da província de Aichi. Fundada em 1947 como uma escola especializada para mulheres, a UPA oferecia inicialmente cursos de literatura japonesa e inglesa. Com o passar dos anos, a instituição passou por diversas transformações, evoluindo para uma universidade com cursos superiores de curta duração (dois anos) e, posteriormente, para uma universidade com cursos de duração de quatro anos em 1957. Nesse período, a universidade foi consolidada sob o nome de “Universidade Feminina da Província de Aichi”, oferecendo cursos de literatura japonesa, literatura inglesa e bem-estar infantil.

Em 1966, a UPA tornou-se uma universidade mista, permitindo a entrada de estudantes do sexo masculino e mudando seu nome para o atual. Nessa fase, a instituição ampliou seus cursos, passando a oferecer programas de língua inglesa, língua francesa, pedagogia e serviço social. Dois anos depois, em 1968, foi introduzido o curso de língua espanhola, consolidando a oferta de cursos de línguas estrangeiras.

Em 1998, com a transferência do campus para a cidade de Nagakute, na região metropolitana de Nagoia, a UPA renovou completamente suas instalações e passou a oferecer novos cursos, incluindo língua alemã, língua chinesa e informática. Este último curso marcou a entrada da universidade na área de Ciências Exatas. Em 2009, a UPA e a Faculdade de Enfermagem da Província de Aichi se fundiram, resultando na

reorganização das faculdades em cinco principais áreas: Estudos Estrangeiros; Estudos Japoneses; Educação e Bem-Estar; Enfermagem e Saúde e Ciência da Informação e Tecnologia.

A partir de 2023, a UPA deu um passo importante na ampliação de seu currículo ao reestruturar a Faculdade de Estudos Estrangeiros transformando o curso de graduação em "Estudos Espanhóis e Latino-Americanos" em "Estudos IberoAmericanos" e permitindo que os estudantes escolhessem entre a língua portuguesa e a língua espanhola como especialidade ao ingressar nesse curso. Desta forma, os cursos estão atualmente organizados conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 *Cursos de graduação da Universidade da Província de Aichi*

Faculdades	**Cursos oferecidos**
Faculdade de Estudos Estrangeiros	Estudos Ingleses e Americanos
	Estudos Franceses
	Estudos Alemães
	Estudos Chineses
	Estudos Internacionais e Culturais
	Estudos Ibero-Americanos com especialidade em espanhol ou português
Faculdade de Estudos Japoneses	Língua e Literatura Japonesas
	História e Cultura Japonesas
Faculdade de Educação e Bem-Estar	Ciências da Educação e do Desenvolvimento
	Ciência do Bem-Estar
Faculdade de Enfermagem e Saúde	Enfermagem e Saúde
Faculdade de Ciência da Informação e Tecnologia	Ciência e Tecnologia da Informação

Fonte: Adaptado de Aichi Prefectural University (2024a).

Embora o curso de graduação em Estudos Ibero-Americanos com especialidade em língua portuguesa (doravante curso de português) na UPA tenha sido implementado recentemente, em 2023, o ensino do português na instituição já vinha sendo oferecido desde 2008 como disciplina optativa para alunos de todos os cursos de graduação. Diferentemente de outras universidades no Japão, o ensino do português na UPA surgiu em resposta ao crescimento da comunidade brasileira na região e aos desafios de integração linguística e cultural que surgiam junto com isso. Essas questões fizeram com que fosse surgindo uma demanda na região para formar profissionais capacitados para lidar, sobretudo, com os problemas de comunicação em serviços públicos, empresas privadas, organizações não governamentais, entre outros espaços. Com isso, a UPA passou a oferecer o português como uma disciplina opcional em seu núcleo de Artes Liberais, que é um conjunto de disciplinas oferecidas a alunos de todos os cursos, em resposta a tal procura (Kosaka 2012).

Inicialmente, a disciplina era ministrada somente por uma professora japonesa do curso de Estudos Internacionais e Culturais. Em 2010, com a contratação de mais uma professora de português, também japonesa, no então curso de "Estudos Espanhóis e

Latino-Americanos" a oferta de turmas de português como disciplina optativa foi expandida. Em 2021, a UPA tomou mais um passo significativo ao contratar uma professora brasileira, especificamente para o ensino de português e ligada ao núcleo de Artes Liberais. Esse fortalecimento do ensino de português culminou na criação do curso de "Pós-Graduação em Tradução e Interpretação Comunitárias", que forma intérpretes de português, espanhol, chinês ou inglês para atuar, principalmente, em serviços oferecidos a residentes estrangeiros no Japão em áreas médicas, de justiça, educacionais e administrativas. Em 2022, a UPA, em parceria com o Consulado-Geral do Brasil em Nagoia, foi incluída no Programa Leitorados Guimarães Rosa do Ministério de Relações Exteriores (MRE) do Brasil e recebeu um leitor brasileiro, custeado pelo governo brasileiro, para atuar no ensino de português e na divulgação da cultura brasileira dentro dessa universidade. O leitor, junto com as demais professoras, passou a ministrar disciplinas de português no núcleo de Artes Liberais, do então curso de "Estudos Espanhóis e Latino-Americanos" e, mais tarde, do recém-criado curso de português.

Com o início do curso de graduação em língua portuguesa em 2023, a UPA continuou a expandir seu corpo docente e, em 2024, mais um professor em tempo integral e outro em tempo parcial, ambos brasileiros, foram contratados para ensinar nesse curso. Desta forma, no ano letivo de 2024, a UPA contava com cinco professores em tempo integral e mais um em tempo parcial dedicados ao ensino dessa língua.

Descrição das disciplinas de português ofertadas na UPA

As disciplinas oferecidas no núcleo de Artes Liberais incluem "Português I", "Português II" e "Seminários Interculturais em Português". As disciplinas de "Português I" e "Português II" têm quatro créditos cada uma, sendo dois deles dedicados ao ensino de gramática e os outros dois à prática da língua. Um crédito corresponde a 15 aulas com 90 minutos cada uma, geralmente realizadas em 15 semanas durante um semestre. Assim, uma disciplina de quatro créditos corresponde a 60 aulas de 90 minutos cada uma, que geralmente são divididas em 30 encontros por semestre, com dois encontros por semana, ou seja, igualmente em 15 semanas. A parte gramatical é ministrada pelas professoras japonesas uma vez por semana, enquanto a prática é conduzida pelos professores brasileiros também uma vez por semana. A disciplina de "Seminários Interculturais em Português", por sua vez, também tem quatro créditos, é ensinada por uma professora brasileira e é oferecida apenas para os alunos que já concluíram as duas disciplinas anteriores e tem como objetivo capacitar os estudantes a explicarem, em português, aspectos culturais e sociais do Japão, com foco na província de Aichi.

No curso de português, as disciplinas obrigatórias relacionadas às habilidades linguísticas (falar, ouvir, escrever e ler) da língua portuguesa são distribuídas da seguinte forma:

Tabela 2 *Disciplinas do curso de português da UPA relacionadas às habilidades linguísticas da língua portuguesa*

Ano	Disciplinas	Créditos
1º	Conversação e Produção Escrita em Português I	4
	Pronúncia e Compreensão Oral do Português	1
	Gramática do Português I	2
	Prática Lexical do Português	1
2º	Conversação e Produção Escrita em Português II	4
	Gramática do Português II	2
	Leitura em Português: Questões sobre a Comunidade	2
3º ou 4º	Leitura em Português: Questões Globais	2
	Prática em Português: Projeto de Pesquisa e Divulgação	4
4º	Leitura Acadêmica em Português	2
	Apresentação Acadêmica em Português	2

Fonte: Adaptado de Aichi Prefectural University (2024b).

No ano letivo de 2024, o curso de português teve 15 alunos matriculados no primeiro ano e 13 no segundo. Com o início do curso somente em 2023, ainda tinham sido formadas turmas de terceiro e quarto ano.

Como podemos observar na tabela acima, há uma grande concentração de créditos destinados ao aprendizado da língua nos dois primeiros anos do curso. A disciplina de "Leitura em Português: Questões sobre a Comunidade" é oferecida no segundo ano e é a primeira a tratar mais especificamente de questões sobre a comunidade brasileira no Japão. A inclusão dessa disciplina se deu com o objetivo de, além de desenvolver a habilidade linguística de compreensão escrita em língua portuguesa, ampliar o conhecimento dos alunos sobre a história da imigração brasileira no Japão e a situação dos brasileiros na região, visto que muitos ainda conhecem pouco sobre a comunidade brasileira, mesmo estando tão próximos a ela. A partir dessa formação, espera-se também promover uma maior integração na sociedade. A seguir, descreveremos com mais detalhes essa disciplina, que é o foco deste trabalho.

Sobre a disciplina de "Leitura em Português: Questões sobre a Comunidade"

A disciplina de "Leitura em Português: Questões sobre a Comunidade" é oferecida aos alunos de segundo ano como disciplina obrigatória. Os alunos terminam o primeiro ano com habilidades linguísticas ainda modestas, em torno do nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR), portanto, ainda com a habilidade de compreensão escrita limitada. Deste modo, o primeiro semestre desta disciplina visa desenvolver a habilidade de leitura em português no nível B1 do QECR, com foco na compreensão da estrutura de textos em português e no aprendizado de estratégias de leitura para uma melhor interpretação de textos. Ao mesmo tempo, há o intuito de aprofundar o conhecimento dos alunos sobre a comunidade brasileira no Japão usando

textos com essa temática. No segundo semestre, o aluno é levado a refletir sobre os propósitos de leitura e os critérios para a compreensão textual, com foco na interpretação de diferentes gêneros textuais também usando textos que tratam sobre a comunidade. Com dois créditos, a disciplina tem 30 aulas, divididas em 15 encontros por semestre. Os temas de cada aula foram divididos no ano letivo como mostra a tabela a seguir:

Tabela 3 *Temas das aulas de "Leitura em Português: Questões sobre a Comunidade"*

Semestre	**Aula**	**Tema**
1º	1ª	Orientação sobre as aulas, como separar fato de opinião
	2ª	Brasileiros no Japão
	3ª	Como entender as pistas contextuais
	4ª	As dificuldades enfrentadas pelos brasileiros no Japão
	5ª	Como encontrar a ideia central
	6ª	A identidade étnica dos jovens brasileiros no Japão
	7ª	Como distinguir causa e consequência
	8ª	A diminuição da proporção de brasileiros no Japão em relação a outras nacionalidades
	9ª	Como formular hipóteses
	10ª	A desunião da comunidade brasileira no Japão
	11ª	Como perceber uma informação implícita
	12ª	O português como símbolo de choque de gerações na comunidade brasileira do Japão
	13ª	Como fazer inferência
	14ª	Motivos que levam os brasileiros a permanecerem nas fábricas japonesas
	15ª	Como tirar conclusões
2º	16ª	Orientação sobre as aulas, conceito de leitura, apresentação da comunidade brasileira no Japão
	17ª	História da imigração japonesa para o Brasil e da imigração brasileira para o Japão
	18ª	Leitura de gêneros textuais 1: textos administrativos (e-mails, documentos oficiais, registros, avisos, memorandos)
	19ª	Música brasileira no Japão
	20ª	Culinária brasileira no Japão
	21ª	Leitura de gêneros textuais 2: textos publicitários (*outdoor*, panfletos, cartazes, avisos, catálogos)
	22ª	Seminário sobre temas da comunidade brasileira
	23ª	Histórias de vida
	24ª	Escola brasileira no Japão
	25ª	Leitura de gêneros textuais 3: textos jornalísticos (notícias, editorial, artigo de opinião, artigos culturais, reportagens)
	26ª	Compreensão de textos multimodais
	27ª	Formação de leitores críticos
	28ª	Leitura de gêneros textuais 4: Acadêmico (resumo, resenha, fichamento e artigos científicos
	29ª	Questões de adaptação cultural dos brasileiros no Japão
	30ª	Revisão geral (apresentação final)

Fonte: Elaboração própria.

Os textos trabalhados nas aulas são extraídos da internet a partir de sites de notícias, artigos acadêmicos, materiais publicitários, entre outros materiais divulgados publicamente. Não houve a adoção de um livro didático, mas foi utilizado como referência no preparo das aulas sobre as estratégias de leitura (as de números ímpares na tabela acima) do primeiro semestre o livro "Leitura, um jogo de estratégias" (Mansur & Pacheco 2016).

Como avaliação, são feitas provas escritas e apresentações orais, mas também são levadas em consideração a participação dos alunos nas discussões das aulas e a realização das tarefas de casa.

Dois professores brasileiros, os autores deste trabalho, ficaram responsáveis pela disciplina, sendo um no primeiro semestre e o outro no segundo semestre.

Dos treze alunos no total para essa primeira turma, onze têm o japonês como língua materna e dois o português. Além disso, doze deles já moravam na região de Tokai antes de ingressar no curso, portanto, cresceram próximos a uma grande comunidade brasileira, e um é oriundo de uma província e região com poucos brasileiros, mas que também teve contato com brasileiros antes do curso. Os perfis diversos dos alunos também se refletiram nas suas motivações para o aprendizado de português, como veremos nos próximos tópicos.

Estudos sobre motivações e crenças

Para entender as motivações e crenças dos estudantes, a pesquisa se baseia em uma ampla fundamentação teórica, com autores como Dörnyei (2001), Gardner et al. (1992), Ushioda (2009) e Noels et al. (2000), que contribuem para uma visão mais abrangente das complexidades no aprendizado de uma língua estrangeira.

Gardner e Lambert (1992) foram pioneiros ao estudar motivações para o aprendizado de línguas, propondo o modelo socioeducacional, que destaca as atitudes dos estudantes em relação à língua e à cultura associada. Eles diferenciaram entre dois tipos de motivação: a integrativa, que reflete o desejo de o aprendiz se integrar à cultura da língua-alvo, e a instrumental, voltada para fins práticos, como melhorar oportunidades profissionais ou estudar no exterior. Esse modelo é amplamente utilizado para investigar diferentes contextos de ensino de línguas.

Esses autores defendem que a motivação para aprender uma língua estrangeira está intimamente ligada às crenças e atitudes em relação à comunidade que fala a língua. No contexto deste estudo, isso é especialmente importante, já que as crenças dos estudantes japoneses sobre a comunidade brasileira no Japão desempenham um papel essencial na escolha e na continuidade dos estudos do português.

Dörnyei (2001) expandiu as ideias de Gardner, criando um modelo mais abrangente de motivação, que inclui:

- Motivação integrativa (semelhante ao conceito de Gardner),
- Motivação instrumental (centrada em benefícios práticos),
- Motivação intrínseca (relacionada a fatores emocionais, como o prazer de aprender).

Dörnyei também introduziu o conceito de "sistema de autoimagem motivacional" (L2 Motivational Self System), que descreve a motivação em três dimensões: self ideal (a visão do aluno sobre si mesmo no futuro como fluente na língua), self real (como o aluno avalia seu nível atual) e self temido (medo de fracassar no aprendizado). Esse modelo é relevante no contexto japonês, onde muitos alunos aprendem línguas com base em uma autoimagem projetada, influenciada pela globalização e pelo mercado de trabalho.

Noels et al. (2000) aplicaram a Teoria da Autodeterminação ao aprendizado de línguas, diferenciando entre motivações intrínsecas (ligadas ao prazer de aprender) e extrínsecas (relacionadas a recompensas externas). A teoria sugere que quanto mais autodeterminado o aluno se sente, mais eficaz será seu aprendizado. No contexto do estudo do português no Japão, a autodeterminação pode ser influenciada por fatores como a conexão com a comunidade brasileira ou a busca por benefícios acadêmicos e profissionais.

Ushioda (2009) propôs uma abordagem que enfoca a motivação como uma construção social, resultado das interações entre alunos, professores e falantes nativos da língua. Para os estudantes japoneses na região de Aichi, onde há uma grande comunidade brasileira, as interações diretas podem desempenhar um papel crucial no fortalecimento de sua motivação, promovendo um senso de pertencimento e integração cultural.

Para o estudo das crenças, são considerados autores como Kalaja (1995), Barcelos (2004) e Mukai (2014). Desde a década de 1980, pesquisadores da Linguística Aplicada, como Horwitz (1985), têm investigado as crenças dos alunos sobre o aprendizado de línguas. A abordagem normativa, por exemplo, vê as crenças como indicadores dos comportamentos futuros dos alunos, enquanto a abordagem metacognitiva, proposta por Wenden (1987), define crenças como parte do conhecimento metacognitivo, ajudando os alunos a refletirem sobre seu aprendizado. A abordagem contextual, por sua vez, considera as crenças como dinâmicas e moldadas pelo ambiente social, sendo influenciadas pelas experiências e interações dos alunos.

Barcelos (2004) destaca ainda a importância de compreender as crenças dos estudantes sobre o aprendizado de línguas, argumentando que essas crenças impactam diretamente as estratégias de aprendizado e os resultados acadêmicos. Ela enfatiza que as crenças não são fixas, mas moldadas por contextos sociais e experiências pessoais, o que reforça a necessidade de um olhar mais atento sobre os ambientes de ensino para promover uma aprendizagem mais eficaz e engajada. Além disso, argumenta que estudar as crenças pode ajudar a abordar questões como a ansiedade e conflitos entre professores e alunos, enquanto Kalaja enfatiza o caráter instável e contextual dessas crenças.

As crenças são formadas pelas experiências passadas e presentes, bem como pelas interações sociais, sendo vistas como elementos mutáveis que se adaptam aos contextos. Essa compreensão se aplica ao ensino de português para alunos japoneses, cujas crenças podem se basear em imagens pré-concebidas da cultura brasileira, dadas as limitações de contato direto com falantes nativos. Mukai (2014) complementa essa visão ao conectar o aprendizado de línguas à identidade, destacando que, para estudantes japoneses, aprender português pode estar relacionado à curiosidade pela comunidade nipo-brasileira e ao desejo de se posicionar em um mundo globalizado.

Em resumo, as crenças são fatores cruciais que influenciam as expectativas e o comportamento dos alunos no aprendizado de uma nova língua.

Metodologia

A pesquisa utilizou uma abordagem quantitativa através do uso de questionários fechados. Essa estratégia foi adotada para captar tanto as tendências gerais de motivações e crenças quanto as percepções individuais. A coleta de dados envolveu foi realizada no primeiro semestre de 2024. A amostra incluiu estudantes voluntários do segundo ano da UPA.

Os questionários foram criados para identificar as motivações dos alunos para aprender português brasileiro, utilizando escalas baseadas nos modelos de Noels et al. (2000) e Suzuki & Kumazawa (2006) e Horwitz (1988) e Sakui & Gaies (1999), adaptadas ao contexto japonês. As questões abordaram fatores como interesse cultural, perspectivas de carreira e desejo de comunicação com falantes de português.

Na abordagem metodológica, os dados dos questionários foram analisados de acordo com uma categorização baseada nos seguintes fatores de motivação e crença:

a) Fatores de motivação, adaptados de Noels et al. (2000), incluem Regulação Externa, Regulação Introjetada, Regulação Identificada e vários subtipos de Motivação Intrínseca, como Conhecimento, Realização e Simulação relacionados ao prazer de aprender e usar o português.

b) Fatores de crença, adaptados de fontes como Suzuki & Kumazawa (2006), Horwitz (1988) e Sakui & Gaies (1999), as categorias abrangem Preferência pelo Instrutor e pela Língua de Instrução, Expectativa, Aptidão para Língua Estrangeira, Dificuldade de Aprender Português e Estratégias de Comunicação. Além disso, outros fatores sobre as crenças foram examinadas, tais como: a natureza do aprendizado de idiomas, a orientação tradicional para o aprendizado e as estratégias de aprendizado.

Resultados

Entre os alunos, a motivação para aprender português está fortemente associada ao interesse pela cultura brasileira, especialmente através do convívio com amigos e vizinhos brasileiros. Muitos veem no aprendizado do idioma uma oportunidade de melhorar suas perspectivas profissionais, tanto no setor público quanto privado. Na província de Aichi, onde a comunidade brasileira é significativa, os estudantes demonstram uma motivação integrativa, expressando o desejo de fortalecer laços culturais e pessoais com brasileiros. A motivação integrativa, conforme Gardner et al. (1992), reflete o desejo de engajamento cultural e linguístico com falantes de português.

As motivações identificadas incluem tanto aspectos intrínsecos, como o prazer de aprender sobre a cultura brasileira, quanto regulações externas, como a busca por melhores oportunidades de emprego. As crenças dos estudantes sobre o aprendizado também são fundamentais: eles consideram essencial dominar o vocabulário e a gramática

e acreditam que a prática oral com nativos é uma estratégia importante para progredir na fluência.

Os dados sugerem uma relação direta entre as crenças e motivações dos alunos. Aqueles que veem o português como uma habilidade útil para suas carreiras tendem a adotar uma abordagem focada em gramática e vocabulário. Por outro lado, os estudantes com motivações integrativas preferem métodos interativos, como conversação e uso de material audiovisual.

Conclusões

Este estudo ressalta a importância do contexto local no aprendizado de línguas. Em regiões com uma presença brasileira significativa, como Aichi, os alunos têm mais oportunidades de interação com falantes de português, o que fortalece suas motivações. A pesquisa sugere que cursos de português no Japão devem levar em conta essas diferenças regionais e ajustar suas metodologias de ensino.

A motivação para aprender uma língua está profundamente ligada ao contexto social e às interações interpessoais, conforme argumenta Ushioda (2009). Assim, o ensino de português no Japão precisa se distanciar da visão restrita de "língua de imigrante" para expandir suas possibilidades pedagógicas e motivacionais.

Referências

Aichi Prefecture. 2024. *Aichi no jinkō* [População de Aichi]. https://www.pref.aichi.jp/pressrelease/toukei20240909jinko1new.html (22 Outubro, 2024).

Aichi Prefectural University. 2024a. *Enkaku to rinen* [História e filosofia]. https://www.aichipu.ac.jp/about/history.html(20 Outubro, 2024).

Aichi Prefectural University. 2024b. *Gaikokugo gakubu jugyō kamoku / tan'in ichiran* [Lista de cursos e créditos da Faculdade de Estudos Estrangeiros]. https://www.aichipu.ac.jp/disclosure/credit/foreign_studies.html (22 Outubro, 2024).

Barcelos, Ana Maria F. 2004. Beliefs about SLA: New research approaches. In P. Benson & D. Nunan (eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning*, 136–154. Cambridge: Cambridge University Press.

Barcelos, Ana Maria F. 2006. Understanding teachers' and students' beliefs and second language learning experience. In Paula Kalaja & Ana Maria F. Barcelos (eds.), *Beliefs about SLA: New research approaches*, 7–33. Berlin: Springer.

City of Nagoya. 2024. *Nagoya shi no jinkō* [População da cidade de Nagoya]. https://www.city.nagoya.jp/shisei/category/67-5-5-0-0-0-0-0-0-0.html (22 Outubro, 2024).

Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gardner, R. C., P. F. Tremblay & A. M. Masgoret. 1992. Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language Journal* 76(2). 185–208.

Horwitz, Elaine K. 1985. Surveying student beliefs about language learning. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, 119–129. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Ishikawa, Eunice A. 2016. A identidade étnica dos jovens brasileiros no Japão. *Estudos Japoneses* 36. 29–42.
Kalaja, Paula. 1995. Student beliefs (or metacognitive knowledge) about SLA reconsidered. *International Journal of Applied Linguistics* 5(2). 191–204.
Kalaja, Paula & Ana Maria F. Barcelos. 2006. Beliefs about SLA: New research approaches, 1–4. Berlin: Springer.
Kosaka, Katsumi. 2012. Daigakusei wa Porutogarugo gakushū wo dō toraeteiru ka: "Porutogarugo I" no rishūsha wo jirei ni [Qual a avaliação dada pelos universitários ao estudo da língua portuguesa: O caso dos participantes da "Língua Portuguesa I"]. *Aichi Kenritsu Daigaku Kōtō Gengo Kyōiku Kenkyūjo* 4. 103–113.
Mansur, Alexandra & Beatriz Pacheco. 2016. *Leitura, um jogo de estratégias*. Rio de Janeiro: Folio Digital.
Mukai, Hiroko. 2014. *Exploring teachers' beliefs about language teaching and learning: A sociocultural approach*. Berlin: Springer.
Noels, Kimberly A., Luc G. Pelletier, Richard Clément & Robert J. Vallerand. 2000. Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning* 50(1). 57–85.
Portal Site of Official Statistics of Japan. 2024. *Zairyū gaikokujin tōkei* [Estatísticas sobre residentes estrangeiros]. https://www.e-stat.go.jp/stat-search/files?page=1&layout=datalist&toukei=00250012&tstat=000001018034&cycle=1&year=20240&month=12040606&tclass1=000001060399&result_back=1&tclass2val=0 (6 Fevereiro, 2025).
Sakui, Keiko & Stephen J. Gaies. 1999. Investigating Japanese learners' beliefs about language learning. *System* 27(4). 473–492.
Ushioda, Ema. 2009. A person-in-context relational view of emergent motivation, self and identity. In Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda (eds.), *Motivation, language identity and the L2 self*, 215–228. Bristol: Multilingual Matters.
Wenden, Anita L. 1987. How to be a successful language learner: Insights and prescriptions from L2 learners. In Anita Wenden & Joan Rubin (eds.), *Learner strategies in language learning*, 103–117. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

DA IMAGEM AO POEMA, PERCURSOS EDUCATIVOS PARA UMA PRODUÇÃO TEXTUAL

FROM IMAGE TO POEM, EDUCATIONAL COURSES FOR TEXTUAL PRODUCTION

Maria Daniela Pereira de Sousa
Leitora do Camões I,P; Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP), Departamento de Línguas e Comunicação
mariadaniela.sousa@gmail.com
ORCID: 0009-0009-8282-6183

Resumo

Pretende-se com este artigo dar a conhecer a metodologia de criação de uma Sequência Pedagógica no âmbito da Didática das Línguas, no ensino e formação de professores. Foram participantes, alunos do 4º ano a frequentar a Licenciatura em Língua Portuguesa e alunos da "Oficina de Escrita Criativa" do Centro de Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Tecnologias da Universidade de São Tomé e Príncipe (FCT-USTP).

O estudo teve em vista a aplicação de uma metodologia que envolveu como estratégia o recurso a um banco de 50 imagens fotográficas com a finalidade de motivar os alunos para a produção de textos poéticos a partir da sua seleção pessoal. O objetivo principal visou a produção de um desenho metodológico em forma de Sequência Didática, com enfoque neste cenário imagético não-verbal aplicado em sala de aula. Pretendeu-se também contribuir para a mobilização de competências comunicativas em língua portuguesa; conhecimentos sobre o texto poético e aplicação de regras estruturais inerentes ao género textual e à produção literária; avaliar a recetividade dos envolvidos. Da Sequência Didática, produziram-se textos cuja análise remete para uma estrutura canónica e analisaram-se inquéritos por questionário de reflexão das atividades realizadas pelos participantes. Como produto final, resultou uma produção literária, que pode tomar a forma de: *Podcast*, um livro em formato *e-book*, um vídeo, para ser publicado nos Média, reforçando a importância do trabalho colaborativo e de metodologias de projeto que envolvam novas tecnologias.

Das conclusões salientamos que as atividades levadas a cabo nesta Sequência Didática, recorrendo a este material pedagógico, promovem o potencial da imagem, da escrita e do texto poético incutindo nos alunos o gosto pelo género lírico, desenvolvendo simultaneamente capacidades comunicativas e de interação podendo ser reproduzida noutros contextos educativos.

Palavras-chave: Educação e Formação de Professores; Ensino do Português no Estrangeiro (EPE); Material Didático; Imagem; Poesia; Sequência Didática.

Abstract

The aim of this article is to make known the methodology for creating a Pedagogical Sequence within the scope of Language Didactics, in teaching and teacher training. The participants were 4th year students taking the Degree in Portuguese Language and students from the "Creative Writing Workshop" of the Portuguese Language Center of the Faculty of Sciences and Technologies of the University of São Tomé and Príncipe (FCT-USTP).

The study aimed to apply a methodology that involved as a strategy the use of a bank of 50 photographic images with the purpose of motivating students to produce poetic texts based on their personal selection. The main objective was to produce a methodological design in the form of a Didactic Sequence, focusing on this non-verbal imagery scenario applied in the classroom. It

was also intended to contribute to the mobilization of communicative skills in Portuguese; knowledge about the poetic text and application of structural rules inherent to the textual genre and literary production; evaluate the receptivity of those involved. From the Didactic Sequence, texts were produced whose analysis refers to a canonical structure and questionnaire surveys reflecting the activities carried out by the participants were analyzed. As a final product, a literary production resulted, which can take the form of: Podcast, a book in e-book format, a video, to be published in the media, reinforcing the importance of collaborative work and project methodologies that involve new technologies .
From the conclusions, we highlight that the activities carried out in this Didactic Sequence, using this pedagogical material, promote the potential of image, writing and poetic text, instilling in students a taste for the lyrical genre, simultaneously developing communicative and interaction skills that can be reproduced in other educational contexts.

Keywords: Education and Teacher Training; Teaching Portuguese Abroad (EPE); Teaching Material; Image ; Poetry ; Teaching Sequence.

1. Introdução

O artigo que se expõe tem como objetivo principal dar a conhecer a experiência vivenciada no ensino das Línguas com alunos a frequentar a Licenciatura em Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe. A inquietação partiu da constatação, em sala de aula, que os alunos têm poucos estímulos para a produção oral e produção escrita nos vários géneros textuais. Pelo contrário, nestes alunos, o gosto generalizado pelo género lírico, abre portas para a exploração criativa em sala de aula no que diz respeito à elaboração de materiais didáticos mais diversificados e eficazes, face aos desafios de ensino aprendizagem na sociedade contemporânea.

Paulo Freire (1987), já na década de 70, afirmava que as metodologias tradicionais de ensino eram passivas e pouco estimulantes. É através de estratégias sistémicas adequadas aos contextos socioeducativos que emergem novos paradigmas, como tão claramente está representado no Esquema Conceptual do "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória", preconizado pelo Ministério da Educação português (DGE, 2017: 12), sob a forma de uma Mandala. Neste sentido, é crucial a aplicação de práticas educativas que fomentem a eliminação das desigualdades sociais, que adotem a diversidade cultural e que superem abordagens restritivas e as limitações do

multiculturalismo. Que perspetivam holísticamente o encontro do "eu" com o "outro", que promovem uma cultura de paz, de igualdade, de respeito, de convivência pacífica, ao encontro do que são os direitos universais, de conceitos como o "bem comum". São conteúdos fundamentais o Ensino das Atitudes, para a Cidadania Ativa, para o Trabalho Colaborativo e Cooperativo, para a Multiculturalidade e o Plurilinguismo.

Reconhecemos a influência que as imagens têm na criação dos imaginários individuais e imaginários coletivos. Reconhecemos que o valor cultural de uma sociedade tem como alicerce o seu universo imagético. Atualmente a preponderância dos meios de comunicação de massas no quotidiano e o cenário multimédia, obrigam a que a escola deles participe e para eles contribua de uma forma educativa. Assim, a relação entre os elementos verbais e os elementos icónicos é crucial e não pode ser ignorada no processo

ensino-aprendizagem. A aplicação dos meios audiovisuais e particularmente da imagem em contexto pedagógico, promove, participa e potencializa- a, como percursora de estimulantes e ricos ambientes educativos. Assim, cabe também ao professor propiciar situações para fomentar a literacia da imagem, do Scripto-visual.

A imagem e a *poesis*, tema abordado nesta comunicação, não pretende ser um discurso alegórico mas uma constatação dessa riqueza que é a imagem e do poder que ela contém.

1.1. Pressupostos teóricos

Neste ponto, iremos abordar a importância das imagens na sociedade contemporânea, como estratégia didático-pedagógica no ensino das línguas num contacto que aponta para o multiculturalismo. Convocamos autores que nos pareceram relevantes para levar a cabo este projeto didático e que aparecem nas notas bibliográficas. Fundamentamo-nos teoricamente ao nível da Didática e da Didática da Língua Portuguesa em autores como: Reis (1990), Reis & Adragão (s.d), Calado (1994), Francastel (1998), Sim-Sim (2001), Amor (2007), Barbeiro (2001), Flores (2013), Guedes (1993, 2000, 2002), entre outros. Foram linhas guia as orientações didáticas para Português no Ensino no Estrangeiro (EPE), as apontadas no QuaREPE (2020) e o Referencial Camões PLE (2017), Grosso (2011), que privilegiam a realização de tarefas, não só relacionadas com a língua, através da implementação de atividades linguísticas, discursivas e de estratégias diversificadas de comunicação, adequadas aos contextos de uso da língua. Pretendemos evocar as bases teóricas sobre o ensino e a importância da imagem e a sua capacidade dialógica, como estratégia scripto-visual para uma didática das línguas.

1.2. A imagem e a sociedade das imagens

A imagem atua globalmente sobre o espaço mental, não carecendo de um espaço de reflexão no que diz respeito ao sentido por ela veiculado. As imagens apoderam-se de quem as vê e nem sempre os sujeitos têm capacidade de discernir corretamente sobre o seu conteúdo, constituindo para muitos meios um veículo de propaganda privilegiado. Para Leger "a imagem tomou posse da nossa sensibilidade, da nossa inteligência;

impôs-nos atitudes, reacções e condutas, tornou-se elemento essencial no nosso modo de existência pelo simples desenvolvimento de um certo número de técnicas de produção (…)" (1977:90). Pelo contrário, a linguagem escrita ou falada, por possuir um sentido, carece de uma pré-descodificação, este "atraso" deixa tempo necessário para que a consciência acione o filtro da crítica.

A imagem, tendo nascido do gesto de contornar a sombra de um sujeito real projetada na parede de uma caverna, estará por sua vez na origem da imaginação, termo que justamente remete para a conversão das coisas em imagens, das coisas que vimos

algures e que registamos. No vocabulário da imagem[183] encontramos também o radical *videre* que abre o caminho semântico para tudo o que depende da ótica.

Para Calfa:

> Imagem consiste na dinâmica do que, nascendo, se desvela, se descortina e, assim, é ação que promove o questionar. Imagem é abertura de possibilidade no figurar das coisas, no apelo da linguagem como um ver-escutar o que somos e não somos enquanto ação poética. Imagem é condensação da linguagem, do tempo, da memória: horizonte aberto como fonte. A imagem é o que salva tudo o que se descortina já obscurecendo, já se velando enquanto clareia. Salvar é chegar à essência, fazer-se aparecer em seu próprio brilho. No que cuida e guarda o revelado, a imagem abriga tal ação inaugural, a imersão no vazio em que se dá a emersão, o nascer, a criação" (Calfa, 2014:123).

A palavra, do Latim *Imago*: sombra, imitação, indica toda a representação figurativa, relacionada com o objeto representado por analogia ou por semelhança percetiva.

Imagem, pode ser entendida como uma figura ou representação de uma coisa ou ainda como a representação mental de alguma coisa percebida pelos sentidos.

A imagem detém poder sobre a nossa sociedade, cultura, a nossa mundividência ou forma de ver as coisas, a nossa inserção na realidade, as nossas fantasias, os nossos distúrbios, as nossas imaginações e sonhos. A imagem tem muitas funções como já foi aludido, mas uma das suas principais funções é com certeza prender a atenção de quem as observa. Ela desperta a poética, a curiosidade e mantém o interesse sobre o assunto ou tema abordado.

1.3. Imagem e interpretação

Deveria supor-se que as imagens formam uma linguagem transcultural que todos poderiam entender e interpretar, mas não é bem assim. A perceção de uma imagem está estreitamente relacionada com a maneira como cada indivíduo pode captar a realidade e, ao mesmo tempo, está ligada à história pessoal, aos interesses, à aprendizagem, à sua motivação. No que diz respeito à leitura das imagens e à sua interpretação há que ter em conta que estas encerram significações e sentidos. Uma vez que encerram nelas o símbolo, são ricas mas também são instáveis, o que quer dizer que estão abertas a vários níveis de significações. A imagem provoca um hiato entre o significante e o significado. Essa natureza obscura das imagens levou a que alguns estudiosos as considerassem um acessório inútil não fazendo parte integrante dos processos cognitivos. Pelo contrário outros autores a entendem como algo produzido mentalmente.

A experiência, a memória, o meio cultural e contexto social de um indivíduo variam de uma sociedade para a outra que por sua vez intervêm diretamente na "leitura" da imagem da realidade. A realidade é, ao mesmo tempo, uma e múltipla. É múltipla porque os habitantes das diferentes culturas não têm a mesma perceção acerca das coisas e também não possuem os mesmos códigos para as interpretar (Matilla *et al*, 1987). Os

[183] Origem etimológica:latim imago, -inis, representação, forma, imitação, aparência."imagem", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, https://dicionario.priberam.org/imagem.

multi-significados que os vários povos e culturas atribuem a uma dada imagem levam-nos a evocar o exemplo da vaca que para o ocidente é um mamífero que tem como função fazer parte da sua dieta alimentar, no entanto, na Índia, é um animal divino, digno de culto e devoção; para alguns a água serve somente para dessedentar para outros ela é entendida como um elemento purificador, catártico, do domínio do espiritual...

1.4. Educar para as imagens educar com as imagens

Do ponto de vista didático, estudos investigativos têm sido divulgados a propósito das imagens em contextos de ensino-aprendizagem. Este tipo de *medium*, quer se apresente sob a forma gráfica ou digital, pode ter várias aplicações: memorização, aprendizagem da leitura, aprendizagem de conceitos, instrução técnica, indução de respostas não-verbais, aprendizagem de conteúdos científicos, desenvolvimento de competências percetivas e cognitivas. Iniciamos o processo de alfabetização aprendendo a língua materna, a articular os seus fonemas, com ou sem o auxílio das imagens, os grafemas. As primeiras orientações pedagógicas que apontam nesse sentido surgem com a "Cartilha Maternal" publicada pela primeira vez em 1876 e escrita pelo poeta e pedagogo João de Deus. Na atualidade os manuais escolares não descoram estas orientações no que diz respeito à importância da imagem fazendo incluir nos seus compêndios imagens fotográficas, desenhos, ilustrações.

Mas, do que dizer da alfabetização da imagem? A principal diferença entre o alfabetismo da linguagem escrita e o alfabetismo da linguagem visual é que o alfabetismo da linguagem escrita deve-se ao esforço deliberado para adquirir uma competência por meio da educação, pelo contrário o da imagem, é aparentemente um processo natural. Uma vez que a imagem assume um carácter tão importante na comunicação, no nosso quotidiano é também premente educar para a sua compreensão. Ancorar os sentidos nas imagens é dominar a sua complexidade, a sua gramática. Esta função na comunicação pode ser auxiliada pela linguagem verbal, escrita, não relegando para segundo plano o contexto comunicacional em que a imagem se insere.

O processo de aprendizagem utiliza os nossos sentidos como avenidas que dão acesso ao cérebro. Vários autores corroboram como Moderno (1992:105) que aprendemos e retemos as informações como se apresenta na tabela:

Aprendemos	Retemos
1 a 2% pelo gosto	10% do que lemos
3% a 4% pelo odor	20% do que ouvimos
10% a 15% pelo ouvido	30% do que vimos
75% a 90% pela vista	50% do que ouvimos e vimos

Figura 1: Tabela o que aprendemos e o que retemos

Ainda que pareçam números contestáveis a pedagogia não pode ignorar estes dados: aprendemos 75% a 90% através da visão e retemos 50% do que ouvimos e vemos. Vaz Freixo (1970: 3) citando Moderno refere que: " O audiovisual deve estar presente na sala de aula como uma diversidade criadora". É nesta diversidade que o docente encontra a "sua" unidade na realização do ato pedagógico em "momentos bem definidos" e com objetivos também bem definidos. O contacto direto entre o aluno e o documento visual quebra evidentemente toda uma tradição pedagógica que exige que o professor se interponha constantemente, divida, interprete, controle. As imagens a transmitir pelos meios audiovisuais, ao serem produzidas ou selecionadas, principalmente para serem usadas no ensino, devem atender a um conjunto de variáveis. De acordo com Calado (1994) as variáveis a respeitar são:

- ao nível sintático: respeitante à cor, ao tamanho, à complexidade, ao contraste, etc;
- ao nível semântico: respeitante ao valor informativo dos elementos nela constantes;
- ao nível pragmático: são todos os condicionantes culturais e ontogenéticos, principalmente no que diz respeito ao nível do desenvolvimento, experiência, interesses, competências, ambiente sócio cultural, expectativas, etc.

Parece-nos relevante, como educadores atender à gramática visual e à literacia das imagens e para as imagens.

1.5. Educar para a produção textual

Sentimos necessidade de refletir sobre a Pedagogia da escrita e as práticas na sala de aula no que diz respeito ao ensino/aprendizagem do processo, aqui entendido como trifásico e contínuo e não como produto final de valor ou não literário. Trata-se do desenvolvimento de competências para a transformação do "saber" em "saber fazer", com interesse pedagógico e didático e adequadas às necessidades do aluno contemporâneo.

Roland Barthes, faz-nos refletir sobre a relação entre a leitura e a escrita, "Se leio com prazer esta frase, esta história ou esta palavra, é porque todas foram escritas no prazer (…)" (1997:37). Este balanço entre o prazer da leitura e o prazer da escrita ou "escrita no prazer", como o autor alude, obriga-nos a colocar em questão as metodologias pedagógicas incapazes de transformar este processo em algo prazeroso. "A escrita é isto: a ciência das fruições da linguagem, o seu Kamasutra (desta ciência, existe um só tratado: a própria escrita." (Barthes, 1997:39). De facto, escrever um texto coloca desafios pois obriga a colocar em ação conhecimentos e competências comunicativas que convocam a concentração, a persistência mas também capacidades auto-avaliativas. Não é fácil! é exigente pois, exige esforço… e o que dizer de uma folha em branco? (isto na ótica dos alunos). A escrita exige um ensino formal nas orientações processuais de construção de texto, não apenas a mágica transformação dos fonemas em grafemas, mas também na dotação de sentido, explanada de uma forma clara e concisa respeitando princípios de coesão e coerência, corroborando com Cassany (1989:18), que um escritor *"(…)si aspira a comunicarse correctamente por escrito: debe tener suficientes conocimientos del código escrito y además tiene que saber aplicar las estrategias*

necesarias de redacción."

Do processamento da escrita e decorrentes dos paradigmas sociolinguísticos vigentes surgem estratégias sócio cognitivistas e interacionais que recebem contributos de vários domínios do conhecimento como da Psicologia, da Sociologia, Antropologia, Linguística, Didática, transformando o campo de âmbito transdisciplinar. São competências a desenvolver nos alunos em vários níveis de ensino o "domínio das técnicas instrumentais da escrita" ou o "domínio de técnicas básicas de organização textual" ou ser capaz de "produzir pequenos textos com diferentes objetivos comunicativos". Para DGE (2017:4), o aluno deve "saber escrever de modo legível e saber usar a escrita para redigir textos curtos ao serviço de intencionalidades comunicativas como narrar, informar, explicar, defender uma opinião pessoal com a aplicação correta das regras de ortografia e de pontuação."

O que parece ser indiscutível, à luz dos paradigmas emergentes, é que a escrita é um processo complexo, metalinguístico, redacional, trifásico e deve ser orientada para um ensino sequencial de atividades. Assim, entendida como um processo, prevêem-se basicamente três etapas que incluem: uma planificação, uma textualização e uma revisão, como advogam Barbeiro & Pereira (2007). No que diz respeito à fase de planificação, Amor (2007: 116), refere, que esta permite "ajudar o aprendente a identificar o tipo e objetivo da comunicação e adequá-la às características do público visado". Assim, tudo aponta para que esta seja uma fase de reflexão face aos objetivos, inclua uma seleção e organização das ideias globais a textualizar, uma intencionalidade. O tempo consumido na planificação parece dar frutos quando se despendem recursos temporais face às restantes etapas de produção. Na textualização procede-se à redação do texto, gera-se conteúdo, convertendo tópicos planificados, selecionando vocabulário, organizando frases, períodos, parágrafos procurando conetores discursivos, coesão e coerência. Uma vez que uma sucessão de frases, orações por si só não fazem um texto, assume crucial importância a fase de revisão que implica uma releitura, uma reestruturação textual revendo sinais de pontuação, parágrafos, conetores discursivos, organização espacial e temporal e por vezes alteração de significados e de sentido visando a intencionalidade comunicativa. No campo prático essa revisão vai acontecendo quase ao longo de todo o processo na medida que se vai redigindo, vai-se relendo e revendo o texto e procedendo às alterações tendo em vista o seu aprimoramento, numa constante ação reflexiva. Nesta fase de revisão e enriquecendo dos momentos de aprendizagem são propostas metodológicas a revisão por pares, a troca textual entre colegas mas também são propostas a produção de portefólios tendo em vista a avaliação do processo de escrita com mais enfoque no percurso do aluno e menos no produto final.

1.6. A escrita criativa

As dificuldades sentidas pelos professores no atual contexto escolar no ensino do domínio da escrita levam a uma abordagem da sua pedagogia enunciada pelos novos paradigmas da multiculturalidade e do plurilinguismo. Durante muito tempo as questões relacionadas com a criatividade e imaginação no contexto escolar estiveram envolvidas

por uma penumbra. Na verdade, raros foram os trabalhos de investigação que se voltaram para temas relativos à dimensão criativa no contexto educacional. Confluindo com esta realidade, as escolas tenderam a negligenciar (nas suas propostas curriculares e nos seus projetos pedagógicos) a vivência sensível e estética de alunos e educadores, na medida em que privilegiaram o compromisso formalista, secularmente constituído pelas suas práticas conteudísticas, estruturadas num ensino fragmentado. Mudar estratégias, metodologias e sobretudo posturas, a fim de ativar o desenvolvimento do potencial criativo nos sistemas educativos torna-se necessário, para que o desenvolvimento da criatividade possa contribuir para a autonomia crescente do aluno, para a adaptação a circunstâncias novas, vertiginosas, ubíquas e multidirecionais da nossa sociedade.

O estudo da criatividade como uma área de pesquisa educacional aumentou na segunda metade do século XX, tendo tido influência sobre as práticas educacionais, estratégias e objetivos de ensino e sobre o ambiente físico da escola em si (Torrance, 1993). Este autor, considera que os alunos preferem aprender de forma criativa, explorando, manipulando, questionando, experimentando, testando e modificando ideias.

Uma das formas de estimular a criatividade é incentivar a curiosidade do aluno por aquilo que se relaciona com o mundo que o cerca e encorajá-lo a expressar-se espontaneamente. Este, necessita de saber como pode valorizar as suas ideias, perceções e aprender a confiar nelas. A criatividade deve ligar-se sempre a um ato prazeroso, sendo por isso vital, que o aluno aprenda através de experiências, que pode errar e tentar de novo, sem críticas, já que o erro desencadeia novas aprendizagens. A criatividade torna-se, nesta perspetiva, um processo mental que leva a resultados quase sempre diferentes dos imaginados inicialmente. Na realidade a criatividade está intimamente ligada ao processo que é a imaginação. A imaginação, "é a base de toda actividade que envolva criatividade, possibilitando assim a criação artística, científica e técnica" (Vygotsky, 1996:10).

Para a escrita criativa, contribui uma pedagogia da criatividade onde se apontam técnicas, tarefas, estratégias de intervenção que podem contribuir para destacar capacidades imaginativas e trabalhar a criatividade em sala de aula. Barbeiro (2001) já prevê, para o enriquecimento do processo de escrita, a ativação do jogo para desencadear a criatividade assim como a construção de texto em interação. São propostas desafios de escrita criativa, e as respetivas atividades de preparação e expansão, destinados a aprendentes com vários níveis de proficiência. Além dos desafios e exemplos de textos que servem de inspiração, os aprendentes deverão ser estimulados com sugestões de atividades dinâmicas, que podem ser realizadas quer na sala de aula quer em estudo autónomo, e que permitirão exercitar não só a expressão escrita como também a expressão oral. Para a escrita criativa contribuem sessões "*brainstorming*", atividades de projeto, também a partilha das produções escritas dos alunos em formatos como os do "cadavre exquis" que subverte o discurso literário convencional. A aprendizagem em grupo assume um papel determinante nesta pedagogia da criatividade.

Neste sentido, a escrita criativa vai ao encontro dos paradigmas contemporâneos que apontam para a formação integral e que a interrelacionam com tantas outras competências da língua e capacidades que permitem interagir com outros seres humanos e em múltiplas atividades.

1.7. Poética, poesia, poema

A Poesia remete-nos historicamente para a época clássica e num sentido preciso, que não admitiria equívocos designando um género de literatura, o poema, "caracterizado pelo uso do verso", como aponta Cohen (1976:15). Para Cabral:

> Tão polimorfa como a noção de poesia é sem dúvida a noção de poema que, com o devir histórico, da Idade Média para o Renascimento substituiu as formas fixas e o próprio metro, desde os alvores do Romantismo valorizou o ritmo em detrimento da rima, criando o poema em prosa, substituiu as formas fixas por formas livres e, a partir do simbolismo, abandonou a métrica variada, mas ainda tradicional, dos românticos, substituindo-a pelo verso livre, de natureza mais rítmica que métrica. (Cabral, 2002: 36).

Assim, Poesia "designou a impressão estética especial produzida normalmente pelo poema" e a Poética "é uma ciência que tem por objeto a poesia" (Cohen, 1976:15). Para o autor, o fenómeno poético não pode ser confinado "às fronteiras da literatura ou que seja ilegítimo procurar as suas causas entre os seres da natureza ou às circunstâncias da vida" (Cohen, 1976: 16). Para Lamas, a poesia aparece de um vazio entre o significante e o significado, entre a palavra e o objeto, "desse hiato nasce o poema, desse vazio faz-se a plenitude, diálogo permanente do poema com o mundo (…)" (1998: 24). O poeta Ramos Rosa, refere-se à poesia como um ato livre "é o acto de respirar pela linguagem o que o homem não sabe ou não pode dizer (…)"(2000:15-16). Mas a poesia, como tantas outras manifestações literárias não ficou cristalizada no tempo, ela é uma construção social, cultural que evoluiu e se transformou ao longo dos tempos

A inquietação sobre as metodologias de ensino da poesia vêm-se refletidas em opiniões criticas como as de Eugénio de Andrade, pois o que se aprende sobre esta matéria, a poesia, não é o mais relevante, "Falar a quem quer que seja de aliterações,

hipálages, oximoros, ou de singularidades biográficas, ou de movimentos literários, não leva longe (…)", apenas à técnica e nunca à "inteligência do coração." (Andrade,2000:27-28). Serão diferentes as opiniões entre poetas e pedagogos? Na realidade a investigação confronta os modelos tradicionais de ensino criticando alguns aspetos da didática da poesia. De facto a missão pedagógica impera fazendo do ato reflexivo um modo de atuar do professor.

O contacto com o texto poético deve fazer-se em idades precoces e de acordo com os estádios cognitivos, de um modo gradual, e ainda antes do processo de aprendizagem da leitura. A familiaridade deste convívio não deve ser esporádica dando enfoque a aspetos fonéticos, rítmicos, ritmos respiratórios, rimas, construções repetitivas,

articulação dos sons. Inicialmente oralizado, para autores como Cabral "O texto poético, apenas ouvido ou dito em voz alta, permanecerá no ouvido e povoará o imaginário da criança como um pequeno tesouro." (2002: 14). Este primeiro contacto com o género textual aparece com muita frequência na entoação de canções, cantilenas, trava-línguas. Inicialmente oralizado, em estádios evolutivos posteriores passa à leitura e à escrita, num salto do fonema para o grafema. Com a apropriação do mecanismo da leitura o aluno passa a dominar o contacto pessoal e silencioso como o poema. Mais tarde,

a envolvência com o jogo poético onde "o aluno é convidado a utilizar um ou vários aspetos da linguagem poética para compor um poema" (Cabral, 2002: 17), permite desbravar práticas de escrita numa vertente mais ativa dando destaque à criação poética dos alunos em detrimento do ensino tradicional da leitura dos poetas de textos canónicos. Em todo o caso revemo-nos na postural de Cabral (2002: 25), quando refere "(…) as práticas de leitura e explicação de poemas são, não só perfeitamente legitimadas pelos programas de Português em vigor, mas imprescindíveis ao desenvolvimento das competências do aluno, como leitor de poesia e não só."

2. Materiais e métodos

Neste estudo procuramos propor atividades didáticas contextualizadas com o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa no estrangeiro centradas na produção escrita do texto poético. A Metodologia Didática partiu da produção de poemas a partir de imagens fornecidas pelo professor como material didático em sala de aula, tendo em vista servirem de elemento motivador para o desenvolvimento de competências textuais no domínio da oralidade, escrita e leitura. Trata-se da criação de uma Sequência

Didática à qual se intitulou "Roda de Poesia". Nesta Sequência Didática as atividades/tarefas linguísticas realizadas em sala de aula emergem de um banco de 50 imagens e a partir destas pretende ser mobilizadas competências comunicativas na vertente: linguística, sociolinguística e pragmática, quer através da dinamização de situações de interação verbal, quer através da estimulação criativa e emocional que subjaz ao objetivo primordial de desenvolver a oralidade e a escrita, ligadas ao género textual. O objetivo principal visou verificar se a Metodologia Didática, com enfoque neste material, imagético, não-verbal, "Roda de Poesia", contribui para a mobilização de competências comunicativas em língua portuguesa, conhecimentos sobre o texto poético e aplicação de regras estruturais inerentes ao género textual; destinada e incutir nos alunos motivação e gosto pelo processo de escrita, pela escrita poética, e avaliar a recetividade dos envolvidos.

2.1. Enquadramento educativo

Referimo-nos ao contexto educativo onde decorreu este estudo e que pretende- mos ver esquematizado abaixo e ao desenho da criação da Sequência Didática:

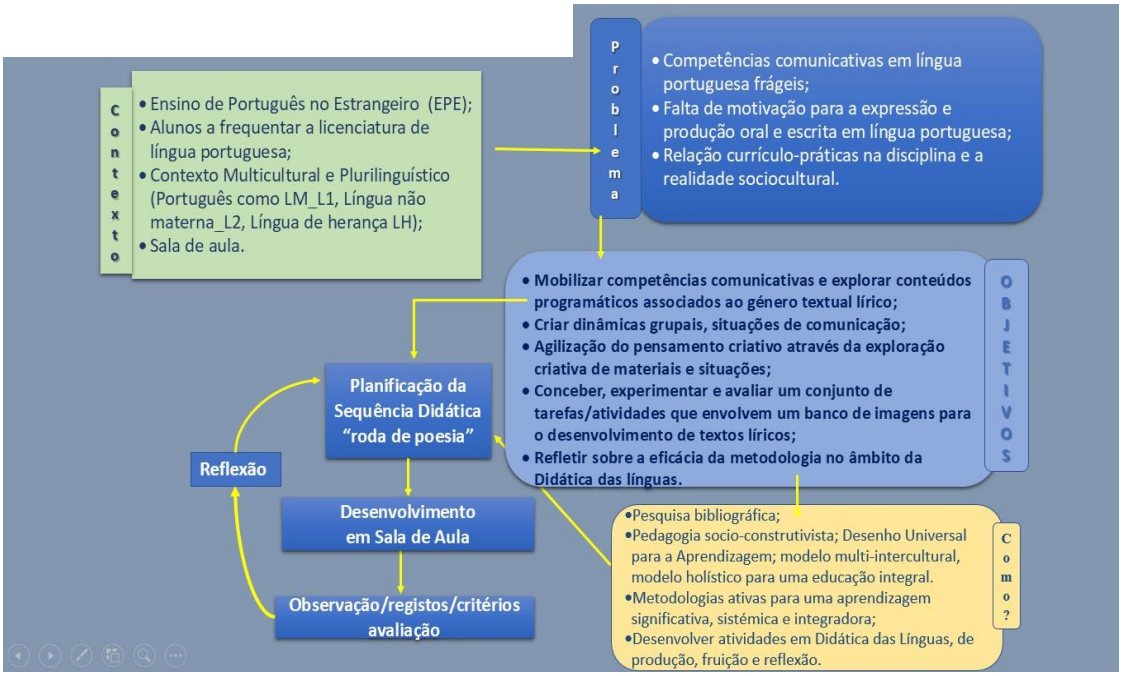


Figura 2: Enquadramento

2.2. Desenho da Sequência Didática

A Sequência Didática à qual se denominou "Roda de Poesia" é revestida por sete atividades que compreendem: i) apresentação da "Roda de Poesia" (objetivos, conteúdos) e do recurso didático constituindo por 50 imagens fotográficas como estratégia motivacional, ii) produção oral, iii) planificação da escrita, iv) produção escrita colaborativa, v) revisão da escrita entre pares vi) leitura, vii) avaliação/reflexão.

Desenho das tarefas

PLANO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA "Roda de Poesia"		
Tarefa 1		Apresentação das imagens fotográficas. Exposição dos objetivos da Sequência Didática e evocar conhecimentos prévios.
Tarefa 2		**Oralidade:** apresentação oral à turma da imagem selecionada.
Tarefa 3	Escrita	**Planificaçã**o: planificação da escrita.
Tarefa 4		**Produção escrita**: redação do poema.
Tarefa 5		**Reescrita:** revisão do texto.
Tarefa 6		**Leitura:** Prosódia- entoação, ritmo, acento da linguagem falada.
Tarefa 7		**Autoavaliação:** aplicação do questionário avaliativo da sequência didática.

Figura 3: Desenho de tarefas da Sequência Didática "Roda de Poesia".

O banco de 50 imagens, como material didático, é apresentado do início da sessão. As 50 imagens, de tamanho A4 procuram representar sensações, provocando e instigando estados de espírito, todas elas captam momentos do quotidiano e em estilo fotográfico. Estão numeradas e são colocadas na sala de aula de modo aleatório. Os alunos, são convocados para circularem pela sala e selecionarem uma ao seu gosto.

Deve ser permitido que o participante troque de imagem, tire opiniões, dialogue com os colegas, reflita o tempo que necessitar.



Figura 4: Material Educativo, Banco de Imagens.

A arquitetura da sequência, não contempla tempo de realização das tarefas uma vez que procura respeitar os ritmos de aprendizagem dos alunos, podendo alguns estarem na produção escrita enquanto outros já num processo mais adiantado. Ao longo das atividades o professor identifica dificuldades particulares e fornece pistas e orientações para superação das mesmas no que diz respeito à produção da escrita poética.

Na tarefa 2 o aluno apresenta oralmente a imagem selecionada aos colegas apontando questões e hipóteses para a sua escolha. Esta explanação oral permite explorar conceitos, trabalhar competências comunicativas, sensações, expressões de contentamento, de desagrado, indignação, cores, paisagens, formas, animais. Estimula- se o diálogo e a partilha de ideias.



Figura 5: Aspeto geral da sala durante a fase de processo criativo.

As tarefas 3,4 e 5 decorrem do processo trifásico da escrita. No decorrer das atividades é proposto o trabalho cooperativo e colaborativo, consulta de literatura, de obras poéticas, dicionários, gramáticas recaindo a metodologia em práticas fundadas em pedagogias construtivista e de projeto baseado em tarefas. Despertam-se conhecimentos sobre a estrutura poética, rima, verso, estrofe, divisão poética, poesia visual. Revêm-se verbos, nomes, adjetivos, figuras de estilo para consistência frásica e de sentido.

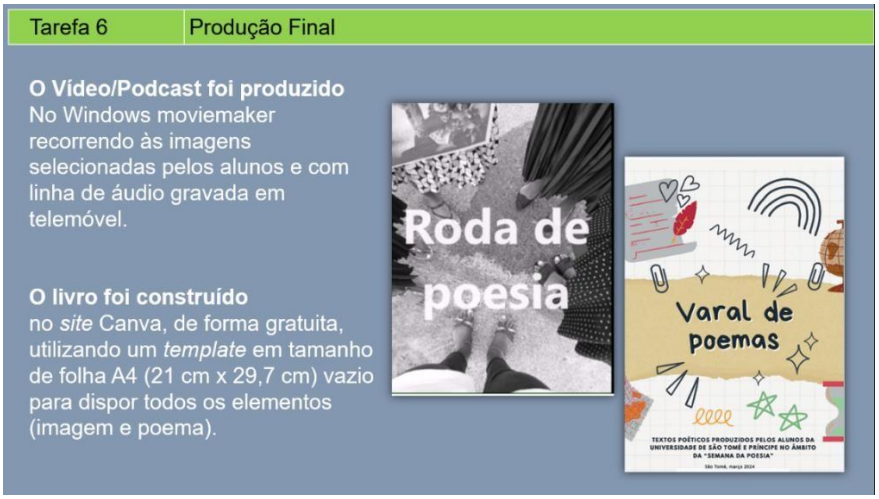


Figura 6: Aspeto geral da sala durante a fase de processo criativo.

Na tarefa 6- Leitura, deverá incluir tempo para treino da leitura e sua prosódia e tempo para leitura em voz alta para a turma procurando-se um tempo de partilha e de fruição. A leitura tem também como objetivo ser gravada em ficheiro sonoro tendo em vista incorporá-la num objeto digital que pode ser um *podcast* ou vídeo poético. Esta gravação permite também que os alunos possam apreciar aspetos prosódicos, funcionando como ferramenta de autoscopia.

O produto final desta Sequência didática resulta numa produção literária de autor, numa paisagem linguística sob a forma de: *podcast*, um livro em formato pdf ou outros formatos digitais onde são evidenciadas as ilustrações e os poemas originais produzidos pelos alunos/autores e que podem ser disponibilizados nas plataformas oficiais ou noutros

canais de divulgação e comunicação educativa.



Figura 7: Perspetiva do modelo de formatação, associando poema e imagem, selecionadas pelo aluno.

Neste trabalho foram propostas atividades contextualizadas no domínio da língua portuguesa centradas na escrita e leitura do texto poético fundadas na leitura de imagens e que têm em vista aumentar a motivação para a escrita e o despertar a criatividade.
Estas produções de autor refletem o colocar em ação de competências comunicativas.

3. Resultados e discussão

Da tarefa 7 resultam inquéritos por questionário avaliativos aos quais responderam 25 alunos (20 alunas e 5 alunos). A média de idades corresponde a 27 anos (21-48 anos). Na sua maioria são trabalhadores estudantes sabendo que 3 deles apenas estudam, o que revela ser uma população maioritariamente trabalhadora sabendo que 16 deles já exercem a profissão de professor. Frequentam o curso de Língua Portuguesa na Universidade de São Tomé e Príncipe para serem professores de língua portuguesa e todos tiveram o português como língua materna. Todos eles, exceto 4 dominam os crioulos de base lexical portuguesa como o: Santome, Angolar, Kabuverdianu ou o lung'Ie.

	Sim	Não	Às vezes
Tem por hábito escrever poesia?	7	12	6
Gostou da metodologia didática?	25	0	0
Conhecia esta metodologia?	4	21	0

Figura 8: Tabela de respostas ao inquérito por questionário.

Deste questionário podemos constatar que a maioria dos alunos não tem por hábito escrever poesia e a maior parte nunca tinha tido contacto com técnicas de escrita criativa e especificamente com esta metodologia didática, com recurso a imagens.

Gostaram da sequência e do produto final, poema, que redigiram.

Na elencagem de pontos fortes desta sequência didática os alunos apontaram palavras chave como : criatividade, dinâmica, autonomia, imaginação.

"influencía os alunos a ter escrita criativa a partir de foto mobilizando a sua imaginação"; "para nós foi uma experiência nova"; desenvolver autonomia na decisão"; "tornei-me uma poetisa, abriu minha mente"; "desenvolver habilidade de escrita criativa e o prazer pelo texto poético"; "serviu de aperfeiçoamento para os meus conhecimentos".

Para estes alunos a sequência didática permite trabalhar competências comunicativas em língua portuguesa apontando domínios como os da: oralidade, escrita (verbal e não verbal), interpretação, funcionamento da língua.

No que diz respeito a aspetos como a autoavaliação os alunos avaliaram o poema produzido entre 7 e 10 valores o que revela terem-se identificado emocionalmente com o seu texto escrito e a média dos alunos atribui 9 valores ao seu produto final. A produção do texto poético permitiu fazer uma reflexão sobre os textos de criação de autor, aludir à sua imaginação, escrever os seus pensamentos, libertando emoções.

4. Conclusões

Convocamos para este trabalho a perspetiva de Guedes (2002) que refere que com a poesia: "(…) se cristalizam entusiasmos, experiências e resultados. Simultaneamente, esbatem-se as auréolas negativas à volta da Poesia, enquanto conteúdo de aprendizagem no ensino do Português. A nível de uma terapêutica preventiva contra o atrofiamento da criatividade e do imaginário nas nossas escolas, a Poesia revelou-se um tónico eficaz."

Dos resultados podemos concluir que a estratégia metodológica com base na Sequência Didática "Roda de Poesia" facilita e mobiliza competências comunicativas em língua. Promove competências líricas, a partir de um percurso pedagógico-didático interdisciplinar, particularmente o recurso didático constituído por 50 imagens fotográficas, o que suscita elevado interesse por parte dos alunos, concorrendo para potenciar a imaginação, criatividade, o autoconhecimento e, ainda, a sua autoestima. Através deste Material Didático, é possível construir poemas de autor com elementos que se interligam de modo significativo e com coerência. Dos resultados práticos, comprova-se que a Sequência Didática proposta, alicerçada nos paradigmas emergentes para o ensino da língua, respeitando o gosto, a sensibilidade pessoal e estética de cada aluno, pode ser implementada como uma estratégia adequada em diferentes contextos educativos. O material didático constituído por um Banco 50 imagens fotográficas revela-se um recurso adequado para a aprendizagem do Português como Língua Estrangeira / Língua Não Materna / Língua Segunda / Língua de Escolarização / Língua de Herança… Levamos até nós as reflexões de Jean (1995:141): "Não penso que a poesia seja a panaceia universal, a chave necessária a qualquer aprendizagem da leitura ou da escrita" mas pode contribuir "para encaminhar a criança para aprendizagens difíceis que podem tornar-se aprendizagens de prazer quando ajudam a saborear com os ouvidos e os olhos o que se aprendeu de cor (com o coração) ". Este estudo aponta que o resultado desta proposta didática foi muito positivo e que poderá ser replicada noutros contextos educacionais.

Referências

Amor, Emília. 2006. *Didática do português: fundamentos e metodologia*. 6th edn., 4th printing. Lisboa: Texto Editores.

Andrade, Eugénio de. 2000. Como falar de poesia? *Relâmpago: Revista de Poesia* 6. 27–28.

Barbeiro, Luís. 2001. Profundidade do processo de escrita. *Educação & Comunicação* 5. 64–76. https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/237/1/n5_art9.pdf

Barbeiro, Luís Filipe & Pereira, Luísa Álvares. 2007. Complexidade do processo de escrita. In Luís Filipe Barbeiro & Luísa Álvares Pereira (eds.), *O ensino da escrita: a dimensão textual*, 22–32. Lisboa: Ministério da Educação. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_escrita_dimensao_textual.pdf

Barthes, Roland. 1997. *O prazer do texto*. Edições 70. Lisboa.

Cabral, Maria Manuela. 2002. *Como abordar…o texto poético*. Areal Editores.

Calado, Isabel. 1994. *A utilização educativa das imagens*, Porto Editora, Porto.

Calfa, Maria Ignez de Souza. 2014. Imagem. In: Castro, Manuel Antônio de (Org.). *Convite ao Pensar*. Rio de Janeiro.

Camões. 2017. *Referencial Camões PLE.* Direção de Serviços de Língua e Cultura, Camões, I.P. https://www.institutocamoes.pt/activity/centro-virtual/referencial-camoes-ple

Cassany, Daniel. 1989. Describir el escribir. *Cómo se aprende a escribir*. Barcelona/Buenos Aires/Mexico. https://www.academia.edu/36938775/Describir_al_escribir_daniel_cassany?auto=download

Cohen, Jean. 1976. *A estrutura da linguagem poética.* Publicações Dom Quixote. Lisboa.

DGE. 2017. Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatório. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Flores, Cristina Maria M. 2013. Português Língua Não materna: discutindo conceitos de uma perspetiva linguística. Lidel: edições técnicas, Lisboa. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23009/1/C.Flores_PLNM%20Discutindo%20conceitos%20de%20uma%20perseptiva%20lingu%C3%ADstica.pdf

Francastel, Pierre. 1998. *A imagem, a visão e a imaginação- objecto fílmico e objecto plástico*, Edições 70, Lisboa.

Freire, Paulo. 1987. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freixo, Manuel João Vaz. 1997. *As Funções dos audiovisuais no ensino.* Cadernos da Educação. (1614), Viseu: Instituto Piaget.

Guedes, Teresa. 2002. *Ensinar a Poesia*. Colecção Práticas Pedagógicas, Edições Asa.

Guedes, Teresa.. 2000. *Criatividade Precisa-se: na poesia, na narrativa e na área de projeto*. Edições Caminho.

Guedes, Teresa.. 1993. *Palavromanias: a Poesia e a aula de Português.* Porto Editora.

Grosso, Maria José. (coord.). 2011. *QuaREPE: Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro*, documento orientador. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_docorientador.pdf

Jean, Georges. 1995. *Na escola da Poesia.* Instituto Piaget.

Lamas, Estela Pinto. 1998. *Sophia de Mello Breyner Andresen- da escrita ao texto*. Editorial caminho, lisboa.

Leger, I. 1977. *Os adolescentes no mundo contemporâneo*, colecção educadores e educandos, família 2000, Lisboa.

Matilla, Agustín García & Aparici, Roberto. 1987. *Lectura de imagénes* – ediciones de la torre, Madrid.

Moderno, António. 1992. *A comunicação audiovisual no processo didáctico*, edição de autor, Aveiro.

QuaREPE 2020. Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das Línguas (Common European Framework of Reference Languages: Learning, Teaching, Assessment). https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-

teaching/16809ea0d4
Reis, Graça. 2003. O ensino/aprendizagem da textualização escrita. In *palavras* nº24. Lisboa.
Reis, Carlos & Adragão, José Victor. (s.d.). *Didática do Português.* Universidade Aberta.
Rosa, António Ramos. 2000. *Como falar de poesia?* Relâmpago-Revista de Poesia, nº6, Fundação Luís Miguel Nava e Relógio d'Água Editores, Lisboa.
Rosa, António Ramos. 1982. Os poetas do deserto. In Andrée Rocha (ed.), *Cadernos de Literatura* 11, 35–36. Coimbra: INIC/CLPUC.
Sim-Sim, Inês. 2001. *A formação para o ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Porto Editora.
Torrance, E. Paul. 1993. Experience in developing technology for creative education. In S. G. Isaksen, M. C. Murdock, R. L. Firestien, & D. J. Treffinger. (Eds.). *Understanding and Recognizing Creativity: The Emergence of a Discipline*, pp. 158-201. Norwood, NJ: Ablex.
Vigotsky, Lev Semionovich. 1996. *La imaginación y el arte en la infancia*. *(Ensayo psicológico).* 3 ed., Madrid: Ediciones Akal.

DIALETOLOGIA E ENSINO: EXPLORANDO O ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL NA SALA DE AULA

DIALECTOLOGY AND EDUCATION: EXPLORING THE LINGUISTIC ATLAS OF BRAZIL IN THE CLASSROOM

Elannia Cristhina Idelfonso Lins[184]
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (PROGEL), Universidade Federal Rural de Pernambuco(UFRPE), Recife, Brasil
elannia.lins@ufrpe.br
ORCID:0000-0002-0429-0426

Resumo

Neste trabalho, apresentam-se as contribuições da Dialetologia para o ensino por meio do uso do Atlas Linguístico do Brasil na sala de aula. Investigam-se as cartas linguísticas lexicais, publicadas no Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (Cardoso et al. 2014), no intuito de elaborar um caderno de propostas pedagógicas para o ensino da variação linguística. Tomam-se por base os trabalhos já realizados sobre a Dialetologia e o Ensino, por Cardoso (2010) e Paim (2019), que dão conta das reflexões teóricas sobre a importância do ensino da diversidade da língua portuguesa falada no Brasil para formação de cidadãos críticos e respeitadores das variedades culturais e linguísticas em que estão inseridos, no ambiente escolar, combatendo o preconceito linguístico e atendendo aos objetivos dispostos nos documentos que norteiam a educação de qualidade, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que enfatiza a importância do estudo e da reflexão em torno da variação. No que se refere aos procedimentos metodológicos, são utilizadas as 21 cartas lexicais, de distintas áreas semânticas, para elaboração de diferentes atividades, como, por exemplo, bingo lexical, caça palavras, advinhas, fichas cartográficas, com o intuito de compor um caderno de propostas pedagógicas para ser usado nas aulas de língua portuguesa. Os resultados parciais obtidos, a partir de uma aplicação dessas atividades preliminares em oficinas de variação e ensino, no âmbito de cursos de extensão, na Universidade Federal Rural de Pernambuco, revelam que explorar as cartas lexicais do ALiB proporcionam o conhecimento e a valorização da pluralidade do português brasileiro, bem como a conscientização acerca da importância do combate ao preconceito linguístico.

Palavras-chave: Dialetologia, Ensino, Atlas Linguístico do Brasil.

Abstract

In this work, the contributions of Dialectology to teaching are presented through the use of the Brazilian Linguistic Atlas in the classroom. The lexical linguistic maps, published in the Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) (Cardoso, et al. 2014), are investigated with the aim of developing a workbook of pedagogical proposals for teaching linguistic variation. The work already carried out on Dialectology and Teaching, by Cardoso (2010) and Paim (2019), is based on theoretical reflections on the importance of teaching the diversity of the Portuguese language spoken in Brazil for the formation of critical and respectful citizens about the cultural and linguistic varieties in which they are inserted such as the school environment, combating linguistic prejudice and meeting the objectives set out in the documents that guide quality education, as the Brazil's National Common Curricular Base (BNCC), which emphasizes the importance of study and

[184] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Professora de Língua Portuguesa da Escola de Referência do Ensino Médio Murilo Braga.

reflection around variation. With regard to the methodological procedures, 21 lexical maps, from different semantic areas, are used to prepare different activities, such as, for example, lexical bingo, word search, riddles, cartographic cards, with the aim of composing a workbook with pedagogical proposals to be used in Portuguese language classes. The partial results obtained, from the application of these preliminary activities in variation and teaching workshops, within the scope of extension courses, at the UFRPE, reveal that exploring the ALiB lexical letters provide knowledge and appreciation of plurality of Brazilian Portuguese, as well as raising awareness about the importance of combating linguistic prejudice.

Keywords: Dialectology, Teaching, Linguistic Atlas of Brazil.

1. Introdução

A língua é variável e manifesta-se de maneira diversa. Conforme Paim (2019: 29), "Tudo é diverso no universo. Inclusive, os usos da língua". Sendo assim, é inadequado conceituar a língua portuguesa como homogênea e unitária, como explicam Weinreich, Labov e Herzog (1968), pois isso não corresponde com a realidade, uma vez que ela é formada por variedades linguísticas, como todo sistema linguístico.

Essas variedades podem ser reconhecidas na história dos grupos de falantes, dos fatos transcorridos no tempo (variação histórica) e da sua dispersão pelo espaço (variação regional). Segundo Cardoso (1994), a língua é um instrumento social de comunicação e reflete a diversidade e a variabilidade dos usos do povo que a fala. Seguindo esse mesmo raciocínio, as variações linguísticas são explicadas através das diferenças históricas, sociais e culturais presentes em cada região do Brasil. Nessas comunidades, também, é possível reconhecer uma estratificação da fala a partir das variáveis de sexo, faixa etária, escolaridade e posição geográfica.

Nesse contexto, pesquisadores brasileiros, em um esforço conjunto, iniciaram o mapeamento da diversidade linguística falada no país. Assim, nasceu o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), o qual possui sede na Universidade Federal da Bahia, além de contemplar outras instituições. A rede de pontos do ALiB é constituída por 250 localidades, seguindo critérios demográficos, históricos e culturais, cujos dados foram coletados *in loco*, por uma equipe composta de cerca de 30 entrevistadores, selecionados pelo Comitê do Projeto, que teve, de 1996 a 2018, como presidente e como diretora executiva, respectivamente, as professoras Suzana Alice Marcelino Cardoso e Jacyra Andrade Mota[185].

[185] Atualmente, o Comitê é constituído por Jacyra Andrade Mota, Diretora Presidente - Universidade Federal da Bahia; Silvana Soares Costa Ribeiro, Diretora Executiva – Universidade Federal da Bahia – e pelos Diretores Científicos: Abdelhak Razky (Universidade Federal do Pará/Universidade de Brasília); Alcides Fernandes de Lima (Universidade Federal do Pará), Aparecida Negri Isquerdo (Universidade Federal de Mato Grosso do Sul); Conceição Maria de Araújo Ramos (Universidade Federal do Maranhão); Fabiane Cristina Altino (Universidade Estadual de Londrina**);** Felício Wessling Margotti (Universidade Federal de Santa Catarina); José de Ribamar Mendes (Universidade Federal do Maranhão), Marcela Moura Torres Paim (Universidade Federal Rural de Pernambuco/Universidade Federal da Bahia); Maria do Socorro Silva de Aragão (Universidade Federal do Ceará/Universidade Federal da Paraíba); Marilúcia Barros de Oliveira (Universidade Federal do Pará); Regiane Coelho Pereira Reis (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul); Valter Pereira Romano (Universidade Federal de Santa Catarina); Vanderci de Andrade Aguilera (Universidade Estadual de Londrina).

Com o intuito de contribuir para o conhecimento da realidade linguística do português, o Projeto ALiB proporciona, aos professores educadores, nos estudos linguísticos, um considerável volume de dados que permite aprofundar o conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua, além de otimizar e motivar propostas pedagógicas em sala de aula. Seus volumes iniciais foram publicados em outubro de 2014, no *III Congresso Internacional de Dialetologia e Sociolinguística (CIDS)*, ocorrido na Universidade Estadual de Londrina, representando um marco, do ponto de vista cartográfico, por ter sido concebido para utilização em Sistemas de Informações Geográficas[186].

No que se refere à sua função social, o ALiB possui uma contribuição significativa ao possibilitar a reflexão acerca de antigos preconceitos sobre sotaques e, sobretudo, ajudar a esclarecer a ideia inadequada em relação aos juízos de valores que denunciam noções equivocadas dos falares "correto", "incorreto", "horroroso" e "lindo" e discriminações sociais com base na realidade da língua. Nesse contexto, o papel da escola é de extrema importância para implementação desse olhar que atenda às necessidades da variabilidade linguística, como elucida Bagno (2002):

> [...] parece ser mais interessante (por ser mais democrático) estimular, nas aulas de Língua, um conhecimento cada vez maior e melhor de *todas as variedades sociolinguísticas*, para que o espaço da sala de aula deixe de ser o local para o espaço exclusivo das variedades de maior prestígio social e se transforme num laboratório vivo de pesquisa do idioma em sua multiplicidade de formas e usos. (Bagno 2002: 32).

A escola pode preencher os espaços entre a língua oficial e suas variantes, sendo os professores grandes atores nesse processo, explicando e mostrando as diferenças existentes na língua e demonstrando a relevância de se saber o que é, para que serve e como ocorre a variação linguística no país.

Para tanto, é importante apresentar uma concepção de língua como lugar de interação, em que os sujeitos são os atores, construtores sociais, onde a comunicação linguística passa a ser considerada o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nela se constroem e são construídos na natureza histórico-social e dialógica da fala.

Como a pesquisa de natureza dialetológica investiga o uso da língua no seio da comunidade de fala, podendo auxiliar na reflexão sobre o ensino aprendizagem da língua portuguesa, enfatizando a variação, acredita-se que o uso dos dados, disponibilizados no Atlas Linguístico do Brasil, contribua para a diminuição dos estigmas e preconceitos linguísticos por meio da compreensão de língua como um instrumento complexo, rico e diversificado de comunicação, de expressão e, sobretudo, de socialização.

O presente trabalho está dividido em cinco seções. A primeira corresponde à introdução. A segunda e a terceira fazem uma revisão dos aspectos teóricos que deram sustentação ao trabalho. Na seção seguinte, há uma proposta de como trabalhar a variação

[186] Os Sistemas de Informações Geográficas são instrumentos de análise espacial que se configuram como uma das Geotecnologias mais utilizadas e completas da atualidade, sendo utilizados por diferentes profissionais ligados às áreas de meio ambiente, demografia, transportes, engenharias.

na carta linguística. Por fim, na última parte do texto, são feitas as considerações finais para a tarefa executada.

2. A língua em movimento

O foco principal do estudo em pauta é de caráter aplicativo, colaborativo e interdisciplinar, visando a construção e a validação de propostas pedagógicas para o ensino-aprendizado da variação linguística no âmbito semântico-lexical. Assim, o intuito é propor atividades, a partir das cartas linguísticas publicadas, visando, principalmente, o despertar de uma consciência da variação linguística e do respeito à fala do outro através de atividades, de caráter didático, que coloquem em cena uma amostra da riqueza da língua portuguesa do Brasil para o universo escolar do estudante.

Esta proposta encontra-se alinhada às diretrizes e parâmetros da Base Nacional Comum Curricular, que enfatiza a importância do estudo e da reflexão em torno da variação linguística: "Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo, e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem". (Brasil 2018: 86).

Dentre as dez competências gerais da educação previstas no documento norteador, há uma que se direciona, de maneira evidente, à variação linguística e ao preconceito linguístico. Essa competência direciona à prática de atividades que valorizem e respeitem a diversidade social, econômica, política e cultural, sem juízos de valores:

> 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil 2018: 88).

No que se refere às competências específicas do componente de Língua Portuguesa, encontramos competências que os discentes devem desenvolver no intuito de refletir acerca da diversidade linguística, estando, de maneira explícita, as seguintes:

> • Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendoa como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> [...]
> • Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
> • Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual (Brasil 2018: 90).

É possível verificar que, nas competências citadas, há evidência da compreensão na concepção de língua entendida como maneira de interação e veículo de construção identitária de seus falantes em contextos comunicativos diversos. Enfoca-se, também, que a reflexão sobre a heterogeneidade linguística é necessária ao combate do

preconceito linguístico, além de contemplar as diferentes práticas sociais que se estabelecem por meio de distintas modalidades de uso da língua.

Assim, dentre as habilidades propostas para o ensino fundamental consideradas como essenciais, percebemos que a variação linguística permeia todas as práticas de linguagem inseridas no componente curricular em estudo, contemplando oralidade, leitura, produção e análise linguística.

Na relação entre fala e escrita, o documento mostra a reflexão das variedades linguísticas em diferentes gêneros, relacionando a adequação da língua ao contexto comunicativo, objetivando a ampliação da competência comunicativa. Além disso, ressalta as relações de poder, dominação e preconceito que se realizam pela linguagem. O documento norteador expõe a necessidade do trabalho da variação linguística como um dos objetivos da educação básica, que é enfatizada desde a educação infantil até o ensino médio. Para tanto, é preciso que professor de língua portuguesa reflita com seus estudantes, por exemplo, sobre as variedades linguísticas:

> [...] cabe ao professor de língua portuguesa ter presente que as atividades de ensino deveriam oportunizar aos seus alunos o domínio de uma outra forma de falar o dialeto padrão, sem que isso signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social etc. Isso porque é preciso romper o bloqueio de acesso ao poder, e a linguagem é um de seus caminhos (Geraldi 1997: 163).

Cabe evidenciarmos que, no que se refere à língua portuguesa, no nível fundamental, a BNCC não explicita a centralidade do ensino da gramática normativa, uma vez que se destaca a proposta do ensino voltado para leitura e escrita a partir das práticas dos multiletramentos que atravessam todas as práticas de linguagens, em diferentes esferas de atuação do ensino fundamental. O documento mostra a valorização da experiência do aluno, a partir das práticas sociais que o cercam, em distintas práticas de linguagem como a oralidade, com o intuito de que os estudantes possam utilizar a comunicação oral cotidiana em diferentes gêneros. Sobre isso,

> [...] a língua oral não é uniforme, pois varia em função de diferenças de registros (formais ou informais), de diferenças regionais (relativamente numerosas na vastidão do território nacional), de diferenças sociais (determinadas pelo pertencimento a esta ou àquela camada social) (Brasil 2018: 64).

Além disso, enquanto usuário da língua, o estudante possui habilidade e competência para refletir sobre o uso linguístico, tornando-se um sujeito crítico e reflexivo na sociedade. Para isso, o papel da escola é importante, pois a variedade linguística que esse aluno traz do seu contexto necessita ser respeitada e valorizada, sem que lhe seja privado o direito de aprender as variantes de prestígio. Como explicita Bortoni-Ricardo (2005):

> A escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas. Os professores e, por meio deles, os alunos têm que estar bem conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade. (Bortoni-Ricardo 2005: 15)

Nesse sentido, a BNCC esclarece a necessidade de um ensino contextualizado de língua na medida em que reconhece que os múltiplos usos da língua atendem a propósitos comunicacionais específicos. Para isso, o trabalho com os gêneros textuais é fundamental para se compreender como a heterogeneidade linguística se estabelece em diversas interações verbais, combatendo o preconceito linguístico a partir do respeito à diversidade linguística e à cultura em que se inserem alunos e professores. No que se refere à relação entre diversidade linguística e cultura, esse documento mostra o patrimônio linguístico e cultural do Brasil advindo das muitas línguas existentes nesse país:

> Ainda em relação à diversidade cultural, cabe dizer que se estima que mais de 250 línguas são faladas no país — indígenas, de imigração, de sinais, crioulas e afro-brasileiras, além do português e de suas variedades. Esse patrimônio cultural e linguístico é desconhecido por grande parte da população brasileira. No Brasil com a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, oficializou-se também a Língua Brasileira de Sinais (Libras), tornando possível, em âmbito nacional, realizar discussões relacionadas à necessidade do respeito às particularidades linguísticas da comunidade surda e do uso dessa língua nos ambientes escolares. Assim, é relevante no espaço escolar conhecer e valorizar as realidades nacionais e internacionais da diversidade linguística e analisar diferentes situações e atitudes humanas implicadas nos usos linguísticos, como o preconceito linguístico. Por outro lado, existem muitas línguas ameaçadas de extinção no país e no mundo, o que nos chama a atenção para a correlação entre repertórios culturais e linguísticos, pois o desaparecimento de uma língua impacta significativamente a cultura (Brasil 2018: 70).

Dessa forma, o documento expõe a necessidade de se reconhecer a diversidade linguístico-cultural do Brasil, propondo atividades que evidenciam a variação linguística através de distintas práticas de linguagens. Com as cartas linguísticas como *corpus* deste trabalho, a proposta é desenvolver atividades responsáveis por fazer os estudantes pensarem a língua e suas variações, compreenderem a língua e sua diversidade, identificarem contextos e adequações, verificarem as diferenças entre a língua falada e a escrita, com o objetivo de instigar o interesse pela riqueza que o universo da variação linguística propicia à língua.

3. O Atlas Linguístico do Brasil na Sala de Aula

Partindo da concepção de que a língua é um fenômeno social, pois nasce da necessidade de interação (política, social, econômica) entre os homens, pesquisadores buscaram aprofundar os conhecimentos linguísticos nas diferentes situações sociais e usos linguísticos. Nesse sentido, surge a Dialetologia, ramo dos estudos linguísticos que estuda a língua, prioritariamente, do ponto de vista diatópico, mas também levando em consideração os fatores relacionados à faixa etária (variação diageracional), ao sexo (variação diassexual), ao nível de escolaridade (variação diastrática) dos falantes de uma língua e ao contexto comunicativo mais ou menos formal (variação diafásica), como abordam Chambers e Trudgill (1994: 81-82):

> Ao mesmo tempo em que a dialetologia começava a se deixar influenciar diretamente (ainda que levemente) pela linguística, também começava a se deixar influir indiretamente pelas ciências sociais. Alguns dialetólogos começaram a reconhecer que se havia posto numa ênfase na dimensão espacial da variação linguística, excluindo-se, em consequência, a dimensão social. Gradativamente isto se impôs como um juízo para alguns estudiosos, uma vez que a variação social na língua é tão importante quanto a variação espacial. (Chambers & Trudgill 1994: 81-82).

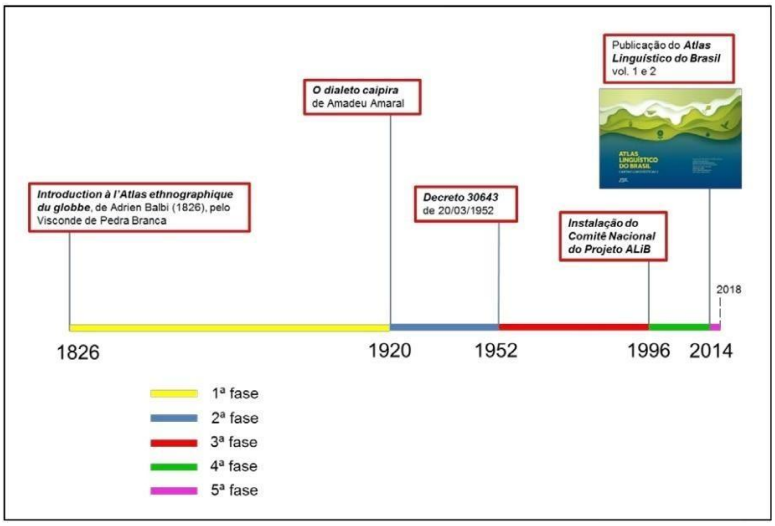
Assim, a variação diageracional pode ser revelada por meio da seleção de palavras conforme a idade, como apontam as escolhas entre *ruge* e *blush* para o cosmético que serve para deixar as bochechas mais rosadas. Também pode estar presente na variação diassexual, quando um homem, ao ser perguntado sobre o nome do cosmético que se usa para deixar as bochechas mais rosadas, responde *maquiagem*, de forma genérica, pelo fato de esse produto não fazer parte do seu universo, por exemplo, como revelam os dados das cartas publicadas em Cardoso et al (2014).

Como expõe Cardoso (2010: 131), a Dialetologia no Brasil remonta ao século XIX, com o seu primeiro estudo realizado por A. Balbi em 1826 sobre o português brasileiro. Desde então, seus estudos dialetológicos concentravam-se especificamente no léxico. Somente em uma segunda fase é que os aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e fonético-fonológicos passaram a ser abordados, tendo como marco as publicações de Amaral (1920) como *O dialeto caipira*, *O linguajar carioca* por Nascentes (1922) e *A língua do nordeste* por Marroquim (1934). Nascentes (1952) propôs uma divisão na história da Dialetologia brasileira, que compreende o período de 1826 a 1920 e o período de 1920 até os dias atuais. No entanto, Mota e Cardoso (2006) propuseram mais duas fases, a terceira, que teve como início a publicação do Decreto 30.643, de 20 de março de 1952, que estabeleceu a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil como uma das tarefas da Comissão de Filologia Casa de Rui Barbosa. É importante destacar que, devido a diversos fatores, não foi possível elaborar um atlas linguístico a nível nacional, por isso optou-se pela elaboração de atlas regionais, tais como o *Atlas Prévio dos Falares Baianos* (APFB); *Esboço do Atlas Lingüístico de Minas Gerais* (EALMG); o *Atlas Lingüístico da Paraíba* (ALPB); o *Atlas Lingüístico de Sergipe* (ALS), e o *Atlas Lingüístico do Paraná* (ALPR).

Com o intuito de atender às diretrizes estabelecidas no Decreto nº 30.643 de 1952, foi dado início, em 1996, o Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), durante o *Seminário Caminhos e Perspectivas para a Geolinguística no Brasil*, por meio da formação de um Comitê Nacional. O projeto ALiB surge principalmente pela necessidade de documentar a realidade linguística do país. Fundamentado nos princípios da Geolinguística pluridimensional, o projeto dá ênfase às variantes diatópicas, mas sem deixar de lado os fatores sociais que estão atrelados.

Em uma abordagem complementar, Teles (2018) propõe uma quinta fase que tem como marco inicial a publicação dos dois volumes do Atlas Linguístico do Brasil em 2014. Esta proposta se fundamenta na quantidade significativa de pesquisas realizadas na área da Dialetologia e Sociolinguística, bem como na expansão desses estudos para outras regiões e sua interação com diversos campos do conhecimento como, por exemplo, a Geografia, a Antropologia.

Figura 1



Fonte: Teles (2018: 81)

Os objetivos do Projeto ALiB apresentam-se como gerais e específicos, segundo Cardoso et al (2014: 23-24), os gerais consistiram em:

- Descrever a realidade linguística do Brasil, no que tange à língua portuguesa, com enfoque na identificação das diferenças diatópicas, diastráticas e diageracionais (fônicas, inclusive prosódicas, morfossintáticas, léxico-semânticas), consideradas na perspectiva da Geolinguística pluridimensional; • Oferecer aos estudiosos da língua portuguesa (linguistas, lexicólogos, etimólogos, filólogos e das demais áreas dos estudos linguísticos), aos pesquisadores de áreas afins (História, Antropologia, Sociologia) e aos pedagogos (gramáticos, autores de livros-texto, professores) subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal do Brasil (Cardoso et al 2014: 23).

Já os objetivos específicos compreenderam:

- Descrever a realidade linguística do português do Brasil com vistas a identificar fenômenos fonéticos, morfossintáticos, lexicais, semânticos e prosódicos característicos da diferenciação ou definidores da unidade linguística no território nacional; • Estabelecer isoglossas, com vistas a traçar a divisão dialetal do Brasil, tornando evidentes as diferenças regionais através de resultados cartografados em mapas linguísticos e de estudos interpretativos de fenômenos considerados; • Registrar, com base na análise em tempo aparente, processos de mudança; • Identificar fenômenos linguísticos localizados e específicos de áreas com vistas a estudar as suas repercussões no ensino-aprendizagem da língua materna; • Examinar os dados coletados na perspectiva de sua interface com outros ramos do conhecimento — história, sociologia, antropologia —, com vistas a fundamentar e definir posições teóricas sobre a natureza da implantação e desenvolvimento da língua portuguesa no Brasil. (Cardoso et al 2014: 23).

O presente trabalho está ligado aos objetivos do referido projeto, ao propor atividades com as cartas linguísticas publicadas no ALiB, com a finalidade de auxiliar o professor em sua prática docente, visando incrementar o desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes reconhecerem e valorizarem a variação linguística existente

em todo o território nacional. Fruto de um trabalho extensivo dos seus autores, o atlas reflete a variação linguística em diferentes níveis e campos lexicais da língua portuguesa, por meio da aplicação de questionários linguísticos que permeiam distintas perspectivas de investigação, a saber:

Quadro 1 – Possibilidades de análises com o *corpus* do Projeto ALiB

ATLAS LINGUÍSTICO DO BRASIL			
Níveis linguísticos	**Níveis extralinguísticos**	**Campos semânticolexicais**	**Questionários/Cartas**
- Fonético- - fonológico - Semântico- - lexical - Morfossintático - Pragmático-discursivo - Metalinguístico - Prosódico	- Espacial (*variação diatópica*) - Temporal (*variação diacrônica*) - Sexual (*variação diassexual*) - Idade (*variação diageracional*) - Escolaridade (*variação diastrática*)	1. Acidentes geográficos 2. Fenômenos atmosféricos 3. Astros e tempo 4. Atividades agropastoris 5. Fauna 6. Corpo humano 7. Ciclos da vida 8. Convívio e comportamento social 9. Religião e crenças 10. Jogos e diversões infantis 11. Habitação 12. Alimentação e cozinha 13. Vestuário e acessórios 14. Vida urbana	- Questionário Fonético-Fonológico (QFF) - Questionário Semântico-Lexical (QSL) - Questionário Morfossintático (QMS) - Cartas Fonéticas - Cartas Lexicais - Cartas Morfossintáticas

Fonte: Elaborado pela autora.

Como é possível visualizar, o atlas exibe a fotografia da língua portuguesa, num dado momento e numa área geográfica particular, pois possibilita diferentes perspectivas de análises nos diferentes níveis linguísticos e extralinguísticos. A pesquisa, em andamento, no que diz respeito aos procedimentos metodológicos, utilizada as 21 cartas lexicais, de distintas áreas semânticas, para elaboração de diferentes atividades, como, por exemplo, bingo lexical, caça palavras, advinhas, fichas cartográficas, com o intuito de compor um caderno de propostas pedagógicas para ser usado nas aulas de língua portuguesa.

No exemplo da carta lexical, a seguir, é possível verificar o registro de cinco variantes lexicais para o inseto pequeno, de perninhas compridas, que canta no ouvido das pessoas de noite, nas capitais brasileiras.

Figura 2 – Carta lexical L14 do Atlas Linguístico do Brasil



Fonte: Cardoso et al. (2014).

Na carta lexical de número 14, presente na figura 2, há uma fotografia da variação linguística no Brasil, evidenciando as denominações registradas para "pernilongo" em todas as cinco regiões do território nacional. A denominação é diversa, como revelam as variantes "pernilongo", "mosquito", "muriçoca", "carapanã" ou "praga", entre outros. A ocorrência de cada variante é exposta pelas cores, indicando a incidência em cada capital e, logo a seguir, vem a pergunta do inquiridor ao colaborador. Na parte superior do atlas, ficam o número da carta linguística e a indicação se é fonética (F), morfossintática (M) ou lexical (L), neste caso apresentado, é carta lexical (L14).

A carta apresentada fornece subsídios para reflexões acerca da manutenção das denominações de base indígena, como *carapanã* e *muriçoca*, nas regiões que ainda concentram grande contingente de populações indígenas. Além disso, é possível ratificar o fato de a expansão de uma variante lexical acompanhar as mudanças sociais decorrentes de processos migratórios, como é o caso de muriçoca em Goiânia, provavelmente motivado pela influência nordestina nessa capital, fortalecida em meados do século XX.

Como é possível observar, numa carta linguística, há dados necessários para o reconhecimento e a valorização da diversidade linguística que está relacionada às questões geográficas no país, auxiliando o ensino e o aprendizado da língua portuguesa numa proposta interativa e de uso social, mostrando como abordar a questão da variedade linguística por meio das cartas. Nesse sentido, a proposta de usar o atlas, na sala de aula, é importante para proporcionar a compreensão da língua, de suas variantes, esclarecendo,

para o educando, que a aprendizagem do português na escola dará oportunidades de ter contato com a diversidade, sem juízos de valores.

3. Explorando a variação na carta linguística

Nesta seção, são expostos os resultados parciais obtidos, a partir de uma aplicação dessas atividades preliminares em oficinas de variação e ensino, no âmbito de cursos de extensão, na Universidade Federal Rural de Pernambuco. Essas experiências práticas revelam que explorar as cartas lexicais do ALiB proporcionam o conhecimento e a valorização da pluralidade do português brasileiro, bem como a conscientização acerca da importância do combate ao preconceito linguístico

Após selecionar a carta a ser explorada na sala de aula, os estudantes foram incentivados a refletir acerca dos níveis linguísticos e extralinguísticos e do campo semântico a ser contemplado na carta, antes de visualizá-la. Além de debater com o intuito de investigar se há o conhecimento sobre outras denominações, para as frutas menores que a laranja que se descascam com a mão e geralmente deixam cheiro forte para criar uma expectativa nos alunos de ver se o que eles falaram está na carta, em quais lugares etc.

As cartas foram analisadas em formato de ficha para despertar, nos educandos, o interesse pelo conteúdo, estimulando a participação deles durante a oficina.

Na atividade exposta, a cor vermelha sugere possível encaminhamento de respostas. O primeiro aspecto que pode ser explorado, em sala de aula, está ligado à estrutura da carta. Nessa etapa, chamou-se a atenção para a localização das partes que a compõem: contexto da pergunta, nome do atlas, numeração da carta, variantes registradas, questão formulada que ocasionou as respostas dos informantes entrevistados, os pesquisadores que se dedicaram ao estudo da questão em foco.

Com o intuito de explorar a leitura interpretativa, houve o direcionamento para uma análise quantitativa, motivando os estudantes a observar as variantes mais predominantes por capital, por região e no local onde ele reside com o objetivo de incentivar a compreensão do educando acerca da variação linguística para que ele perceba que pode haver a inserção de formas regionais em diferentes áreas, como resultado da grande mobilidade da população brasileira representada pela intensa migração interna ocorrida em todas as direções, no Brasil, nos últimos 30 anos. Uma outra possibilidade de trabalho foi o incentivo para que os estudantes verificassem se as variantes presentes na carta e as conhecidas por eles estavam registradas em diferentes dicionários de língua portuguesa.

Figura 3 – Proposta de atividade com a carta do ALiB



Nível Linguístico:	Léxico-semântico	**Níveis Extralinguísticos:**	Geográfico Temporal Sexo Idade Escolaridade	**Campo semântico:**	At. Agropastoris
				Tipo de carta:	Lexical
Contexto	**Como se chamam as frutas menores que a laranja e se descasca com a mão e geralmente deixa cheiro forte?**			**Educando:**	
				Colaboradores ALiB	Tangerina /Mexerica Poncã / Maricota
Porcentagem	Norte: tangerina	Nordeste: tangerina	Sul: outros	Sudeste: mexerica	Centro-oeste: poncã

Análise das Cartas Linguísticas	**Maior incidência:**	**Variante:** tangerina
		Capital: Rio de Janeiro; Macapá, Boa Vista
	Menor incidência:	**Variante:** Maricota
		Capital: Cuiabá
	Nosso Estado PE:	**Variante mais falada:** mexerica
		Variante menos falada: tangerina
	Por que ocorrem estas variedades?	**Possível Resposta:** Porque a língua é heterogênea, muda, conforme o lugar, a geração, a escolaridade, a história
	Relação das variedades extralinguísticas:	A variante recebe influência, conforme os níveis extralinguísticos: histórico, geracional, sexo e escolaridade:

A Compreensão do Educando acerca da variação linguística no ALiB

O ser humano tem maior capacidade de percepção e aprendizado através de elementos visuais e não textuais. Por ser auto explicativo, as cartas linguísticas trazem a noção de que a imagem vale mais que mil palavras.

Fonte: Elaborado pela autora.

O estudo, dessa maneira, segue os métodos adotados pelo Projeto ALiB, que se fundamenta nos princípios da Dialetologia Pluridimensional, como expõe Cardoso (2010: 169), priorizando a variação espacial, mas, ao mesmo tempo, atentando para as implicações de natureza social que devem ser consideradas no estudo da língua. Assim, a carta linguística pode ser um instrumento que auxilia o professor no processo de ensino, proporcionando, aos educandos, a ampliação de sua competência comunicativa, levando sempre em conta a relação destes com o meio em que estão inseridos, de forma crítica, mais consciente e sistematizada, ressaltando e dialogando sempre com a realidade que permeia a localidade em que o estudante reside, conforme aborda um dos objetivos do ALiB ao chamar atenção para necessidade de oferecer aos interessados nos estudos linguísticos um imenso volume de dados que permita a atualização das informações com base na realidade documentada pela pesquisa empírica, possibilitando a adequação da sua produção à realidade cultural de cada região, contribuindo para o entendimento da língua portuguesa no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso.

4. Considerações finais

É na interação que a língua se realiza e se mostra diversa. Nessa perspectiva, a escola deve valorizar a gramática internalizada do aluno e sujeitálo ao maior número possível de experiências linguísticas, priorizando todas as outras formas de expressão.

Nesse sentido, é importante que o professor compreenda o quão fundamental é a introdução de estudos sobre a variação linguística e como o Atlas Linguístico do Brasil pode ser utilizado, em suas práticas pedagógicas, para o desenvolvimento da expressividade nas atividades, da capacidade de compreender a língua como fenômeno dinâmico e funcional. Afinal, ao desenvolver atividades a partir das cartas lexicais do atlas, é possível levar o estudante a refletir sobre sua própria língua e sobre a diversidade de outras formas de expressar-se nessa língua, pois o léxico é um elemento importante para a compreensão da realidade física e sociocultural de uma comunidade de falantes com características distintas.

Por fim, espera-se, humildemente, que as contribuições deste trabalho possam auxiliar os professores de Língua Portuguesa a enriquecer sua prática didático-pedagógica e despertar o seu interesse de encantar seus estudantes pelos caminhos do Atlas Linguístico do Brasil.

Referências

Bagno, Marcos. 2002. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2009. *Sociolinguística em sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Parábola.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (SEB). 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB.

Cardoso, Suzana Alice Marcelino da Silva. 1994. Língua: meio de opressão ou de socialização?. In Carlota Ferreira et al. *Diversidade do português do Brasil: estudos de dialectologia rural e outros* (2.ª ed.), 229-233. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA.

Cardoso, Suzana Alice Marcelino. 2006. O projeto ALIB e sua trajetória. In Jacyra Andrade Mota & Suzana Alice Marcelino Cardoso (org.). *Documentos 2: Projeto Atlas Linguístico do Brasil - ALiB*, 27-34. Salvador: Quarteto. https://ALiB.ufba.br/sites/ALiB.ufba.br/files/documentos.pdf. (26 de março, 2024).

Cardoso, Suzana Alice Marcelino da Silva. 2010. *Geolinguística: tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola Editorial.

Cardoso, Suzana Alice Marcelino da Silva et al. 2014. *Atlas linguístico do Brasil: introdução: volume 1*. Londrina: EDUEL.

Chambers, Jack K. & Peter Trudgill. 1994. *La dialectología*. Madrid: Visor Libros.

Geraldi, João Wanderley. 1997. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

Paim, Marcela Moura Torres. 2019. *Tudo é diverso no universo*. Salvador: Quarteto.

Teles, Ana Regina Torres Ferreira. 2018. *Cartografia e Georreferenciamento na Geolinguística: revisão e atualização das regiões dialetais e da rede de pontos para a elaboração do Atlas Linguístico do Brasil formuladas por Antenor Nascentes*. Tese de Doutorado. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Weinreich, Uriel, William Labov & Marvin Herzog. 1968. *Empirical foundations for a theory of language change*. Austin: University of Texas Press.

DIALETOPÉDIA: MAPEAMENTO LEXICAL DO PORTUGUÊS NAS REGIÕES SUL E SUDESTE DO BRASIL

DIALETOPÉDIA: LEXICAL MAPPING OF PORTUGUESE IN THE SOUTHERN AND SOUTHEASTERN REGIONS OF BRAZIL

Lígia Souza Dutra
Universidade de Brasília (UnB)
200058991@aluno.unb.br

Hetyanny Alves Campos
Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras
hetyanny@hotmail.com

Resumo

Este estudo integra o projeto *Dialetopédia - Variação Lexical no Português*, que visa desenvolver um aplicativo para mapear e documentar o universo lexical do português falado nos países de língua portuguesa. Este projeto tem como objetivo principal integrar dimensões científicas e acadêmicas, alinhando-se com o acordo geral entre a Universidade de Brasília e a Universidade de Lisboa. Especificamente, este trabalho foca na culinária das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, investigando variantes de termos associados a pratos típicos, como a ambrosia, o arroz carreteiro, a cueca virada e o virado à paulista, que apresentam um conjunto significativo de variantes regionais. A metodologia adotada foi qualitativa e de natureza bibliográfica (GIL, 2002), analisando fontes acadêmicas e dicionários especializados, além de registros de fala local. Para interpretar as variações lexicais, o estudo se apoia nas teorias de Chambers & Trudgill (1998) sobre a influência de fatores geográficos e sociais na variação linguística e nas orientações terminológicas de Barbosa (2001), que enfatizam a padronização terminológica. As análises também incluem a perspectiva de Biderman (1998) (1998) sobre unidades complexas do léxico, assim como estudos geolinguísticos de Cardoso & Mota (2017) e Razky (2013), que discutem a importância dos glossários para o mapeamento e registro da diversidade lexical. Os resultados revelam como essas variações refletem a riqueza cultural e linguística do Sul e Sudeste, ressaltando a relevância do projeto Dialetopédia para a preservação do patrimônio imaterial brasileiro.

Palavras-chave: *lexicografia*; *culinária*; *variação lexical*; *Dialetopédia; aplicativo móvel*.

Abstract

This study is part of the *Dialetopédia Project – Lexical Variation in Portuguese*, which aims to develop an application to map and document the lexical universe of Portuguese spoken across Portuguese-speaking countries. The main objective of this project is to integrate scientific and academic dimensions, in line with the partnership between the University of Brasília and the University of Lisbon. Specifically, this research focuses on the cuisine of Southern and Southeastern Brazil, investigating term variants associated with traditional dishes such as *ambrosia*, *arroz carreteiro*, *cueca virada*, and *virado à paulista*, which exhibit a substantial set of regional variations. The methodology adopted was qualitative and bibliographic (Gil, 2002), analyzing academic sources and specialized dictionaries in addition to local speech records. To interpret lexical variations, this study relies on the theories of Chambers & Trudgill (1998) regarding the influence of geographical and social factors on linguistic variation, as well as

Barbosa's (2001) terminological guidelines emphasizing standardization. The analyses also include Biderman's (1998) perspective on complex lexical units, along with geolinguistic studies by Cardoso & Mota (2017) and Razky (2013), which discuss the importance of glossaries for mapping and recording lexical diversity. The findings reveal how these variations reflect the cultural and linguistic richness of Southern and Southeastern Brazil, highlighting the relevance of the Dialetopédia project for preserving Brazilian intangible heritage.

Keywords: lexicography; cuisine; lexical variation; Dialetopédia; mobile app.

1. Introdução

A variação lexical, particularmente em uma nação de grandes dimensões como o Brasil, reflete tanto a diversidade linguística quanto a riqueza cultural de suas diferentes regiões. No domínio da culinária, esses aspectos são especialmente notáveis, pois pratos e ingredientes tradicionais carregam significados culturais profundos e revelam as dinâmicas históricas e sociais das regiões em que surgiram.

Este artigo faz parte do projeto *Dialetopédia*[187], que visa mapear e documentar as variações lexicais no português brasileiro, com foco específico nas práticas culinárias das Regiões Sul e Sudeste. Nossa pesquisa se baseia em estudos lexicográficos e dialetológicos para compreender como diferentes termos e suas variantes refletem a identidade cultural do Sul e Sudeste do Brasil. Como destacam Chambers e Trudgill (1998), a variação linguística está intimamente ligada a fatores diatópicos e diastráticos, que influenciam o modo como os falantes utilizam os termos.

A culinária do Sul e Sudeste do Brasil, influenciada por diferentes ondas de imigração, especialmente europeia, fornece um campo fértil para o estudo dessas variações lexicais. Através de termos como cueca virada e virado à paulista, este estudo busca capturar as nuances linguísticas e culturais que moldam a identidade culinária destas regiões.

Neste estudo, foram selecionadas quatro entradas relacionadas à culinária das Regiões Sul e Sudeste do Brasil, com foco em termos que refletem a diversidade lexical e cultural local. Essas entradas foram organizadas para compor o banco de dados do projeto *Dialetopédia*. Esses termos foram escolhidos por apresentarem um conjunto significativo de variantes regionais, tornando-os representativos das complexas interações linguísticas e culturais que moldam a culinária brasileira.

2. Fundamentação Teórica

A análise da variação lexical na culinária sulista e sudestina pode ser compreendida à luz de diferentes abordagens teóricas. Segundo Chambers e Trudgill (1998), a dialetologia permite mapear variações linguísticas que surgem em função de fatores geográficos e sociais. Já Barbosa (2001) destaca a importância da normalização

[187] Coordenado no Brasil pelos professores-doutores Abdelhak Razky (UnB/UFPA) e Yuko Takano (UnB) em parceria com a Universidade de Lisboa – CLUL (Centro de Linguística da Universidade de Lisboa), coordenado em Portugal pelos professores-doutores Fernando Brissos e João Saramago.

terminológica em projetos como o *Dialetopédia*, que busca sistematizar e padronizar o léxico, facilitando o seu estudo comparativo. Razky (2013), ao tratar da dimensão lexical no Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), reforça que o léxico é uma dimensão essencial para mapear e analisar a variabilidade em uma abordagem multidimensional.

Além disso, como enfatiza Biderman (1998), a análise de unidades complexas do léxico é essencial para compreender como expressões fixas e combinatórias linguísticas podem evoluir e se cristalizar no uso cotidiano. A autora aponta que muitas dessas unidades são fortemente influenciadas pela herança cultural e podem variar significativamente de uma região para outra. No contexto da culinária, esses fenômenos são visíveis nas diferentes variantes regionais dos termos estudados, que apresentam uma rica interação entre práticas alimentares e linguagem.

Os estudos geolinguísticos também oferecem uma perspectiva relevante para esta análise. Como observado por Cardoso e Mota (2017), a Geolinguística no Brasil, especialmente com o Atlas Linguístico do Brasil (ALiB), contribui para uma compreensão mais ampla das variações lexicais e fonéticas que ocorrem de Norte a Sul do país. Razky (2013) acrescenta que o ALiB, ao integrar uma amostra socialmente estratificada, expande a compreensão da variação lexical para incluir dimensões como a diatópica, diastrática e diagenérica, mostrando que essas variações refletem a dinâmica da mobilidade comunicativa dos falantes no território nacional. Os resultados do ALiB mostram como fatores diatópicos e diastráticos influenciam o uso de termos, aplicandose diretamente ao estudo das culinárias sulista e sudestina.

3. Metodologia

A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, conforme definido por Gil (2002), onde a investigação é conduzida a partir de material já elaborado, como livros, artigos científicos e documentos. A pesquisa bibliográfica é particularmente útil para a compreensão de fenômenos sociais e culturais ao fornecer um arcabouço teórico que embasa a coleta e análise dos dados empíricos. Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador se aprofunde no tema, identificando e analisando diferentes perspectivas sobre o objeto de estudo.

A coleta de dados foi realizada a partir de questionários e entrevistas com nativos das Regiões Sul e Sudeste do Brasil e consultas a dicionários e *websites* especializados, além de fontes acadêmicas que tratam de variação linguística e cultura regional. A pesquisa focou-se na identificação de termos culinários representativos das regiões, com especial atenção às variações lexicais. Esse procedimento qualitativo visou a análise detalhada de termos específicos, considerando suas variantes regionais e seus aspectos históricos e culturais.

Os dados coletados foram organizados em uma tabela, conforme os critérios estabelecidos pelo projeto *Dialetopédia*, um projeto voltado para a documentação e análise de unidades lexicais do português falado em diferentes regiões do Brasil. Cada entrada foi estruturada nas seguintes categorias:

A “**entrada”** é a unidade lexical a ser analisada, representando o termo principal que está sendo investigado e documentado. Ela é registrada em letra minúscula e corresponde ao nome do prato, ingrediente ou outra categoria culinária. Cada entrada é o ponto de partida para a análise detalhada de suas características linguísticas e culturais.

A coluna “**classe gramatical/sintática”** identifica se o termo é, por exemplo, um substantivo, adjetivo ou verbo, indicando sua função na linguagem. A coluna “**atributos”** classifica o termo conforme seu uso semântico, como prato, ingrediente, bebida, entre outras categorias relacionadas ao contexto culinário.

As “**variantes”** regionais mostram as diferentes formas que o termo pode assumir em diferentes áreas geográficas, enquanto a “**pronúncia”** inclui links para gravações de áudio com falantes nativos, preservando a variação linguística.

A “**definição”** é uma descrição objetiva e clara do termo, baseada em fontes bibliográficas, e os “**exemplos”** de uso ilustram o termo em contexto real. As “**informações históricas”** detalham a origem e evolução do termo, e as “**informações culturais”** abordam o papel do termo em celebrações e tradições. Por fim, a coluna “**uso diastrático”** analisa o uso do termo por diferentes grupos sociais, considerando variáveis como idade, gênero e classe social. A coluna “**imagem”** fornece links para fotos que ilustram visualmente o termo. Neste trabalho, optamos por incluir diretamente as imagens para facilitar a visualização e promover uma compreensão mais imediata das características visuais do prato e ingrediente analisados. A célula “**vídeo”** contém links para vídeos demonstrando o preparo e a aplicação do termo. A coluna “**receita”** apresenta instruções detalhadas de ingredientes e modo de preparo do prato.

Essa estrutura permitiu uma organização sistemática dos dados, facilitando a análise e interpretação dos termos culinários. Neste estudo, a análise focou-se em quatro pratos representativos das Regiões Sul e Sudeste do Brasil: cueca virada, arroz carreteiro, virado à paulista e ambrosia. Para cada termo, foi realizada uma análise detalhada das suas variantes regionais, considerando as influências históricas, culturais e sociais que moldaram seu uso.

Por fim, após a análise e organização das informações de cada termo, a versão final dos verbetes é inserida em uma planilha *online* do programa *Microsoft Excel*. Essa planilha é estruturada para facilitar a transferência dos dados para um banco de dados *online*, o qual está sendo programado por técnicos de informática que integram o projeto *Dialetopédia*. Esses dados, ao serem incorporados ao banco de dados, estarão acessíveis de forma sistematizada e pronta para serem utilizados em futuras consultas.

A metodologia aqui aplicada proporciona uma visão abrangente da variação lexical, permitindo que o estudo capture tanto a riqueza linguística quanto o valor cultural dos termos analisados. Este processo permite não apenas identificar as variações lexicais, mas também compreender as influências culturais e sociais que moldam a identidade culinária regional. A abordagem qualitativa, aliada à organização rigorosa dos dados segundo os critérios do projeto *Dialetopédia*, oferece um caminho sólido para a compreensão da diversidade linguística presente na culinária das Regiões Sul e Sudeste do Brasil.

4. Resultados

4.1 Cueca Virada

Na estruturação dos verbetes, conforme já discutido anteriormente, apresenta-se a seguinte caracterização para o termo cueca virada:

Entrada: cueca virada

Classe Gramatical/Sintática: S.Nm (sintagma nominal)

Atributo: CONFEITARIA (pratos doces e salgados com mais complexidade na elaboração e que geralmente têm fermento como bolos, tortas)

Definição: A cueca virada é uma iguaria tradicional na região Sul do Brasil, composta por uma massa frita feita com farinha de trigo, açúcar e ovos, e polvilhada com uma mistura de açúcar e canela.

Variantes regionais: crostoli ou grostoli – Santa Catarina, Paraná calça virada – Rio Grande do Sul orelha de gato – Santa Catarina mentira ou mentirinha – Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia ceroula virada – Paraná coscorão – Paraná cavaco – Santa Catarina howwelspan – Rio Grande do Sul (comunidades bilíngues alemão/português) cueca rasgada – Rio Grande do Sul

Informação histórica: Sua origem remonta à Roma antiga, onde era conhecido como *frictilia* e distribuído durante festividades como a Saturnália. O doce teria sido trazido para o Brasil pelos imigrantes italianos no fim do século XIX. Este doce é um exemplo da incorporação de elementos culinários de origem europeia na dieta popular brasileira ao longo do tempo. O nome está ligado ao seu formato. Trançado de fora para dentro, o doce se assemelha, para muitos, com a roupa íntima masculina vista do lado avesso.

Informação cultural: Na Europa, é um doce de Natal e Ano Novo. Na Itália recebe nomes como *grostoli*, *crostoli* e *chiacchiere* sendo tradicionalmente servido no carnaval, porém no Brasil a cueca virada não possui vínculos com épocas ou datas comemorativas.

Exemplo: "Passando aos doces, temos a inusitada Cueca virada. É uma massa frita, feita com farinha de trigo, açúcar e ovos e polvilhada com açúcar e canela. É tradicional na região Sul do país e o nome está ligado a seu formato." (Michelin Guide, 2024)

Uso diastrático: Embora amplamente conhecido em toda a região Sul, variantes como *howwelspan* são mais restritas às comunidades de descendentes de imigrantes alemães.

Receita

Ingredientes: 20 porções

3 ovos
Tempo de preparo: 30min
colheres de sal
colheres de açúcar
1 xícara de leite
Farinha de trigo até dar o ponto
1 colher de fermento químico
Banha de porco ou óleo para fritar
Açúcar refinado para envolver a massa

Modo de preparo:

Bata os ovos, sal, açúcar e leite até ficar homogêneo. Adicione farinha aos poucos até a massa estar consistente. Incorpore o fermento e sove a massa até ficar lisa. Corte a massa e torça para formar o nó característico. Frite em óleo ou banha quente e cubra com açúcar refinado.

Imagem:

Figura 1: Cueca virada.



Fonte: IMIRANTE. Aprenda a fazer cueca virada para seu lanche. Disponível em: https://imirante.com/culinaria/brasil/2022/11/06/aprenda-a-fazer-cueca-virada-para-seu-lanche. Acesso em: 20 set. 2024.

Vídeo: Cueca Virada - Receita Tradicional: https://www.youtube.com/watch?v=B8uvxofb-Ts.

4.2 Arroz Carreteiro

Na organização dos verbetes, como mencionado anteriormente, propõe-se a seguinte apresentação para o termo arroz carreteiro:

Entrada: arroz carreteiro

Classe Gramatical/Sintática: S.Nm (sintagma nominal)

Atributo: PRATO COM CARNE

Definição: O arroz carreteiro é um prato campestre muito comum, nas Regiões Sul e Centro-Oeste do Brasil. Consiste em um preparado com arroz ao qual se adiciona charque, desfiada ou picada, refogada em bastante gordura, com alho e cebola.

Variantes regionais: carreteiro de charque – Rio Grande do Sul arroz de carreteiro – Rio Grande do Sul arroz de tropeiro – Paraná carreteiro – Mato Grosso do Sul

Informação histórica: Ao desbravar a Província de São Pedro do Rio Grande do Sul há alguns séculos, os tropeiros (também chamados de carreteiros) levavam em suas longas viagens apenas charque (corte exclusivamente bovino), salgada e exposta ao sol e arroz em suas provisões. Vem daí o nome deste prato tão apreciado pelos gaúchos o Arroz de Carreteiro. Posteriormente, o Arroz Carreteiro sofreu influências de outras culinárias, sendo acrescentada a cebola, tomate, temperos verdes e orégano. O Arroz Carreteiro é considerado como um prato nobre da cozinha gaúcha e além de consumido nos lares gaúchos, é servido em diversos restaurantes.

Informação cultural: Trata-se de uma alimentação funcional adequada à realidade dos peões já que a charque e o arroz, por serem alimentos não perecíveis, constituem-se ingredientes próprios para a preparação em longas viagens. A Região Sul destaca-se pela maior produção de arroz do País, concentrada no Rio Grande do Sul, portanto é um alimento frequentemente presente na elaboração de pratos. A Lei 6.250, de 01 de junho de 2021, oficializa o "Arroz Carreteiro" como prato típico do Município de São Luiz Gonzaga. Além de reconhecer o prato como parte da cultura local, a lei visa promover a identidade e o turismo gastronômico da região, enaltecendo a tradição através da Festa do Arroz Carreteiro, um dos principais eventos populares do interior do Rio Grande do
Sul.

Exemplo: "O arroz de carreteiro é um prato tão típico quanto o churrasco no sul do Brasil. No seu preparo, utiliza-se o charque – carne seca salgada vinda do sul, com muito mais sal que a carne do sertão e a carne de sol, durando mais tempo" (CASCUDO, 2011)

Receita:

Ingredientes: 10 porções

1 kg de carne seca
2 dentes de alho picados -
1 kg de arroz
2 pimentas dedo de moça picada -
500 g de linguiça calabresa em cubos

Tempo de preparo: 1h

Salsinha e cebolinha picadinhas -
300 g de bacon em cubinhos -
2 colheres de sopa de banha de porco -
1 cebola picada

Modo de preparo:

Cozinhe a carne na panela de pressão por cerca de 10 minutos. Escorra, coloque 2 litros de água e cozinhe novamente por mais 20 minutos. Reserve a água e pique a carne. Enquanto isso, derreta a banha e doure o bacon e a linguiça. Reserve. Na gordura da panela doure a carne, junte a cebola, o alho, e a pimenta, e refogue bem. Adicione o arroz e mexa. Junte a água do cozimento da carne. Cozinhe em fogo baixo até secar e ficar soltinho. Junte os demais ingredientes e misture.

Imagem:

Figura 2: arroz carreteiro.



Fonte: ANAMARIA. Arroz carreteiro na pressão. Disponível em: https://www.anamariareceitas.com.br/receitas/arroz-carreteiro-na-pressao/. Acesso em: 2 nov. 2024.

Vídeo: O melhor Arroz Carreteiro: https://www.youtube.com/watch?v=tpaIeFEEaZw%20%5bV-8007.

4.3 Virado à Paulista

Na organização dos verbetes, conforme discutido anteriormente, apresenta-se a seguinte descrição para o termo virado à paulista:

Entrada: virado à paulista

Classe Gramatical/Sintática: S.Nm (sintagma nominal)

Atributo: PRATO COM CARNE

Definição: O virado à paulista é um prato tipicamente paulista cuja base é o feijão cozido, parcialmente batido e misturado com farinha de mandioca ou milho. Tradicionalmente servido com arroz branco, carne suína, linguiça toscana, banana frita, couve refogada e ovo frito, o prato pode apresentar variações nos acompanhamentos e no modo de preparo, sendo servido com os ingredientes separados (mais comum) ou misturados em um grande mexido.

Variantes regionais: prato de segunda-feira –
São Paulo virado à mineira – Goiás, Brasília
tutu à mineira – Minas Gerais, Rio de Janeiro

Informação histórica: A origem do virado à paulista remonta ao século XVII, durante o período colonial brasileiro. O prato teria surgido como uma solução prática de alimentação para as entradas, bandeiras e monções — expedições realizadas para capturar escravizados, explorar o território e buscar riquezas minerais. Durante essas incursões, o constante movimento dos cavalos fazia com que os alimentos transportados se misturassem e "revirassem", dando origem ao nome do prato. Registros indicam que, em 1602, Nicolau Barreto, explorador destacado dessas expedições, mencionou o virado pela primeira vez. Há também relatos de que Dom Pedro I teria saboreado o prato em 1822.

Informação cultural: O virado à paulista é um prato tradicionalmente servido no almoço, conhecido por sua fartura e variedade de ingredientes, sendo comumente associado às segundas-feiras. Por esse motivo, ganhou o apelido de prato de segunda-feira em restaurantes e bares paulistanos. Essa associação remonta à tradição dos trabalhadores braçais, que precisavam de refeições substanciosas para enfrentar as exigências físicas de suas ocupações nos dias úteis. O tombamento do virado à paulista como patrimônio imaterial pelo IPHAN reconhece sua importância histórica e cultural, evidenciando como ele integra influências de diversas culturas que contribuíram para a formação do Brasil. Os ingredientes do prato, como feijão, farinha, carne suína e arroz, refletem a interação entre povos indígenas, africanos e europeus, simbolizando a riqueza e a diversidade da cozinha brasileira.

Exemplo: ““Estudei o virado à paulista”, diz o escritor gastronômico português Virgílio Nogueiro Gomes, autor do Tratado do Petisco e das Grandes Maravilhas da Cozinha Nacional” (Marcador Editora, Lisboa, 2013).

Uso diastrático: O uso diastrático do virado à paulista reflete diferenças geracionais na forma como o prato é referenciado e consumido. Entre as gerações mais velhas, é comum chamá-lo de prato de segunda-feira, uma associação histórica ao dia tradicional de preparo desse prato, devido à sua praticidade e à possibilidade de reaproveitamento de alimentos. Já os jovens tendem a utilizar o termo virado à paulista, reforçando a conexão com a identidade regional e a valorização do prato como uma iguaria típica de São Paulo. Essas variações linguísticas ilustram como o uso do termo está relacionado a fatores como idade e contexto cultural.

Receita:

Ingredientes: 4 porções

Tempo de preparo: 2h

Bisteca:
4 bistecas
1 limão
2 dentes de alho
1 colher (sopa) de aguardente
Sal e pimenta-do-reino a gosto
Óleo para fritura

Tutu de Feijão:
2 xícaras de feijão
100g de bacon
1 cebola picada
Óleo, sal e pimenta-do-reino a gosto
2 colheres (sopa) de farinha de mandioca ou milho

Torresmo:
300g de panceta (torresmo)
Sal e pimenta-do-reino a gosto
Óleo para fritura

Couve:
1 maço de couve
50g de bacon
1 cebola picada
Sal e pimenta-do-reino a gosto

Arroz
2 xícaras de arroz
4 xícaras de água quente
1 dente de alho picado
1 cebola picada
Azeite e sal a gosto

Linguiça:
4 linguiças toscanas
Água para cozinhar
Óleo para fritura

Banana Empanada:
2 bananas
2 ovos batidos
Farinha de rosca para empanar
Óleo para fritura

Ovo Estrelado:
4 ovos
Sal a gosto
Óleo para fritar

Modo de preparo:

Bisteca marinada:
Em uma tigela, coloque a bisteca, o alho cortado em lâminas, o suco do limão, a aguardente e tempere com sal e pimenta-do-reino à gosto. Misture e reserve por 30 minutos à 1 hora. Frite a bisteca por imersão em óleo quente até que fiquem douradas.
Reserve para a montagem do prato.

Tutu de feijão:
Em uma panela de pressão, coloque o feijão para cozinhar. Quando estiver cozido, em outra panela, faça o tempero do feijão. Acrescente óleo e doure o bacon picado, depois coloque a cebola e misture. Então, despeje o feijão por cima. Adicione a farinha e mexa até que a textura fique parecida com a de um creme, mas um pouco menos espessa; Reserve para a montagem do prato.

Torresmo:
Em uma tigela, tempere o torresmo (panceta) com sal e pimenta-do-reino. Em uma panela de pressão, coloque óleo de soja e adicione o torresmo para fritar. Tampe a panela (retire a borracha

e a válvula). O torresmo estará pronto quando parar de pipocar (fazer barulhos de estalos). Reserve para a montagem do prato.

Couve:
Corte a couve em *chiffonnade* (tiras finas). Para isso, empilhe as folhas e enrole-as, formando uma espécie de charuto. Fatie de modo que forme tiras finas. Em uma panela quente, coloque o bacon e deixe que solte sua gordura. Acrescente a cebola e deixe-a refogar até que fique levemente transparente. Acrescente a couve e tempere com sal e pimenta-do-reino. Reserve para a montagem do prato.

Arroz:
Em uma panela, em fogo alto, coloque um fio de azeite, tempere com sal e adicione a cebola. Quando ela ficar transparente, acrescente o alho e, quando ele soltar seu aroma, coloque o arroz para refogar junto dos demais ingredientes. Acrescente a água quente (na proporção 2 de água para 1 de arroz) e deixe a panela semifechada até que a ela evapore e fique no mesmo nível no arroz. Depois disso, tampe a panela por completo e abaixe o fogo para o mínimo até que o restante da água seja completamente absorvida pelo arroz (com uma colher/espátula, vá verificando se está começando a grudar no fundo da panela).
Quando começar a grudar no fundo, desligue o fogo e deixe a panela tampada por 5-10 minutos. Após esse momento, mexa o arroz com uma colher para soltar os grãos e está pronto para servir. Reserve para a montagem do prato.

Linguiça:
Ferva as linguiças em água até que fiquem cozidas. Frite-as em óleo suficiente para que fiquem cobertas até a metade. Reserve para a montagem do prato.
Banana empanada:
Separe duas tigelas. Em uma, coloque os ovos batidos e, na outra, a farinha de rosca. Descasque as bananas, passe-as nos ovos batidos e depois empane-as na farinha de rosca. Frite, por imersão, as bananas empanadas em óleo quente até que fiquem douradas.
Escorra o excesso de óleo em papel absorvente. Reserve para a montagem do prato.

Ovo estrelado:
Em uma frigideira, em fogo baixo, coloque um fio de óleo e acrescente o ovo. Tempere com sal e deixe tudo fritar o suficiente para que a gema continue mole. Reserve para a montagem do prato.

Imagem:

Figura 3: Virado à Paulista.



Fonte: Virado à paulista Guedes | Band Receitas. Disponível em: https://receitas.band.uol.com.br/receita/virado-a-paulista-guedes-band-receitas-id-10943. Acesso em: 20 nov. 2024.

Vídeo: Receita Virado à paulista (Libras): https://youtu.be/JSGViL6Cqmk.

Nesse contexto, o presente trabalho emprega a legenda descritiva e intérpretes em Libras (Língua Brasileira de Sinais) para tornar os vídeos de receitas mais acessíveis. Essas práticas beneficiam não apenas pessoas com deficiência auditiva, mas também aquelas que não dominam o português ou possuem outras preferências linguísticas, oferecendo alternativas inclusivas para acompanhar o conteúdo. Atualmente, devido aos direitos autorais, utilizamos vídeos de terceiros disponíveis no YouTube e, por isso, a interpretação em Libras é feita separadamente, sem alterações nos vídeos originais. No entanto, estamos trabalhando para que, no futuro, mais vídeos sejam como o da receita de virado à paulista, produzido pelo próprio projeto, permitindo a inclusão de todos os recursos de acessibilidade diretamente no conteúdo.

4.4 Ambrosia

Seguindo a estrutura dos verbetes, como mencionado, propõe-se a seguinte apresentação para o prato ambrosia:

Entrada: ambrosia

Classe Gramatical/Sintática: sf (substantivo feminino)

Atributo: DOCE (pratos que levam açúcar e não têm fermentação, compotas, potes, pudim)

Definição: A ambrosia é uma sobremesa doce e cremosa tradicional da culinária sulista. Preparada com leite, açúcar, ovos, cravo, canela e, em algumas variações, suco de limão.

Variantes regionais: manjar dos deuses – Rio Grande do Sul
Doce de leite talhado – Sergipe

Informação histórica: A origem da ambrosia é frequentemente atribuída à Península Ibérica, embora haja também referências à mitologia grega. Na Grécia antiga, a ambrosia era considerada a comida dos deuses, conferindo-lhes imortalidade e poderes divinos. Descrita como uma substância celestial de cor dourada, com um aroma e sabor excepcionais, ela era reverenciada como um alimento que transcende as fronteiras do mundano, simbolizando o poder e a eternidade das divindades.

Informação cultural: A ambrosia é uma sobremesa carregada de simbolismo mitológico e histórico, sendo conhecida na mitologia grega como o alimento dos deuses. Reza a lenda que, ao ingerir ambrosia, os deuses ofereciam aos humanos uma sensação de felicidade extrema. No entanto, alguns mitos alertam que, se consumida em excesso por semideuses, a ambrosia poderia provocar uma explosão em chamas, dada a potência de seus efeitos divinos. Esse poder místico conferido à ambrosia a torna uma iguaria com forte presença na cultura e nas histórias antigas.

Exemplo: “A palavra ‘ambrosia’ significa divino e imortal. Considerado o manjar dos deuses do Olimpo segundo a mitologia grega, era um doce com sabor divino. Seu poder era tanto que se um mortal o degustasse, ganharia a imortalidade.” (Carrasco & Sueli 2016)

Receita:

Ingredientes: 8 porções Tempo de preparo: 2h30min.

1 litro de leite integral
500g de açúcar branco refinado 12 ovos (gemas e claras)
Suco de 3 limões
Canela e cravo a gosto

Modo de preparo:

No liquidificador, coloque o leite, o açúcar e os ovos. Bata tudo muito bem. Após bater bem, acrescente o suco de limão e bata rapidamente. Despeje a mistura em uma panela de fundo grosso em fogo baixo. Mexa suavemente em um único sentido, cuidando para não grudar no fundo da panela. Quando começarem a formar os grupos, pare de mexer, apenas certifique-se de que não esteja grudando no fundo da panela. Acrescente cravo, canela ou outros temperos a gosto. Deixe os grumos se formarem, o que pode levar cerca de 20 minutos. Após esse ponto, deixe ferver por aproximadamente duas horas em fogo baixo, até adquirir um tom dourado. Após cozinhar por cerca de duas horas e atingir o tom desejado, a ambrosia está pronta. Deixe esfriar. Retire a ambrosia da panela e armazene em potes bem vedados na geladeira.

Imagem:

Figura 4: Ambrosia.



Fonte: SLOW FOOD BRASIL. Berbigão. Disponível em: https://slowfoodbrasil.org.br/arca_do_gosto/berbigao/. Acesso em: 20 set. 2024.

Vídeo: Receita ambrosia - Rio Grande Rural: https://www.youtube.com/watch?v=rJPcO1p6EBE.

5. Considerações Finais

Este estudo destaca a riqueza lexical e cultural da culinária sulista e sudestina, revelando como as variações lexicais estão profundamente enraizadas nas práticas culturais e históricas da região. Ao documentar termos como cueca virada, arroz carreteiro, ambrosia e virado à paulista, contribuímos para a preservação do patrimônio imaterial do Brasil, e o projeto *Dialetopédia* desempenha um papel crucial na sistematização dessas variações. Além disso, corroborando com o discutido por Razky (2013), a análise do léxico permite entender a mobilidade e o fluxo lexical, essenciais para mapear as variações e medir sua produtividade.

O estudo também ilustra como abordagens lexicográficas, dialetológicas e geolinguísticas podem ser usadas em conjunto para fornecer uma visão mais completa da variação linguística. Como argumenta Biderman (1998), a análise das unidades complexas do léxico é essencial para entender como termos aparentemente simples estão imersos em um contexto cultural muito mais

amplo. Além disso, os estudos geolinguísticos, como o Atlas Linguístico do Brasil, demonstram a importância de mapear essas variações em um contexto regional e nacional.

Outro ponto relevante é que todo esse conteúdo será integrado ao aplicativo *Dialetopédia* que está sendo desenvolvido, permitindo que usuários e pesquisadores acessem as informações sobre as variações lexicais de forma prática e eficiente. Esse processo de digitalização e automação dos verbetes é um passo importante para garantir a preservação e disseminação do patrimônio linguístico documentado, ampliando o alcance e o impacto do projeto.

Referências

Agro20. 2024. *Ambrosia.* https://www.agro20.com.br/ambrosia/ (1 dezembro 2024).

Agora na Cozinha. 2022. *Cueca virada – receita tradicional.* https://www.youtube.com/watch?v=B8uvxofb-Ts (16 setembro 2024).

Bacelar do Nascimento, Maria Fernanda. 1998. *Dicionário de combinatórias do português (variedade europeia).* Lisboa: Alfa.

Barbosa, Maria Aparecida. 2001. *Dicionário, vocabulário, glossário: concepções.* São Paulo: FFLCH/USP.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 1998. *Unidades complexas do léxico.* São Paulo: Martins Fontes.

Cardoso, Suzana Alice Marcelino & Jacyra Andrade Mota. 2017. Estudos geolinguísticos: caminhos seguidos no território brasileiro. *Linguística* 33(1).

Carrasco, Sueli. 2024. *Ambrosia.* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. https://www5.pucsp.br/maturidades/sabor_saber/index_11_11_10.html (25 novembro 2024).

Carrasco, Sueli. 2024. *Virado: patrimônio cultural imaterial.* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. https://www5.pucsp.br/maturidades/sabor_saber/index_68.html (25 novembro 2024).

Chambers, J. K. & Peter Trudgill. 1998. *Dialectology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Cheftaico. 2022. *O melhor arroz carreteiro.* https://www.youtube.com/watch?v=tpaIeFEEaZw%20%5bV-8007 (2 novembro 2024).

Chaves, L. G. et al. 2009. O programa nacional de alimentação escolar como promotor de hábitos alimentares regionais. *Revista de Nutrição* 22(6). 857–866.

Coisas da Roca. 2024. *Ambrosia.* https://www.coisasdaroca.com/comida-tipica/ambrosia.html (1 dezembro 2024).

Gil, Antonio Carlos. 2002. *Como elaborar projetos de pesquisa.* 4ª ed. São Paulo: Atlas.

Guedes, Edu. 2024. *Virado à paulista.* Band Receitas. https://receitas.band.uol.com.br/receita/virado-a-paulista-guedes-band-receitas-id-10943 (20 novembro 2024).

Imirante. 2022. *Aprenda a fazer cueca virada para seu lanche.* https://imirante.com/culinaria/brasil/2022/11/06/aprenda-a-fazer-cueca-virada-para-seu-lanche (16 setembro 2024).

Isquerdo, Aparecida Negri. 1996. Aspectos lexicais do português de fronteira. *Actas do XII Encontro da APL.* Coimbra. https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/12/1996-10-1.pdf (2 novembro 2024).

Michelin Guide. 2024. *Não se deixe enganar pelo nome: história e curiosidades da cueca virada.* https://guide.michelin.com/br/pt_BR/article/news-and-views/nao-se-deixe-enganar-pelo-nome (10 setembro 2024).

O Sul. 2024. *Culinária gaúcha: ambrosia.* https://www.osul.com.br/culinaria-gaucha-ambrosia/ (1 dezembro 2024).

Panificadora Saint Georges. 2024. *Cueca virada: tradição em família.* https://panificadorasaintgeorges.com.br/cueca-virada-tradicao-em-familia/ (16 setembro 2024).

Portal das Missões. 2024. *Cueca virada: iguaria tradicional da região sul.* https://www.portaldasmissoes.com.br/site/view/id/1585/cueca-virada.html (16 setembro 2024).

Razky, Abdelhak. 2013. A dimensão sociodialetal do léxico no projeto Atlas Linguístico do Brasil. *Signum: Estudos da Linguagem* 16(2). 247–270. https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/15659 (23 setembro 2024).

Revista Sabores do Sul. 2024. *Ambrosia sem erro.* https://revistasaboresdosul.com.br/ambrosia-sem-erro/ (1 dezembro 2024).

Rios, V. et al. 2014. Planejamento operacional da gastronomia como fator de valorização da identidade regional no Brasil. *Anais do XI Seminário Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo.* https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/11/29.pdf (2 novembro 2024).

São Luiz Gonzaga. 2021. *Lei n. 5.760, de 14 de dezembro de 2021.* https://www.saoluizgonzaga.rs.gov.br/site/leis/82178-institui-em-carater-oficial-o-“arroz-carreteiro”-como-prato-tipico-do-municipio-de-sao-luiz-gonzaga (21 outubro 2024).

Silva, George Batista da. 2017. *Porto Alegre.* Santa Catarina: Clube de Autores. https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=JcJ5DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=cueca+virada+&ots=hksjRc9U9O&sig=pi4zt7g4rF-AS49x51vZFer6DcU#v=onepage&q=cueca%20virada&f=false (2 novembro 2024).

Velasque, M. R. 2018. Patrimônio cultural imaterial como manter nossa história e a cultura viva. *Anais do Congresso da ABED.* https://www.abed.org.br/congresso2018/anais/trabalhos/7350.pdf (21 setembro 2024).

DISPOSITIVOS DE CONTROLE DAS *FAKE NEWS*: COMBATE À MANIPULAÇÃO DE INFORMAÇÕES NA CONTEMPORANEIDADE

FAKE NEWS CONTROL DEVICES: COMBATING INFORMATION MANIPULATION IN CONTEMPORARY TIMES

Daiany Bonácio
Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Brasil
daiany@uel.br
ORCID: 0000-0001-8125-8975

Resumo
Nos últimos anos, enfrentamos um problema social de escala mundial: as chamadas *fake news* circulam sem precedentes, podendo ser consideradas uma prática discursiva (Foucault 2008) que produz modos de ser e dizer para os sujeitos. Enunciados que insurgem como "verdadeiros" provocam disputas de narrativas e relações de forças entre os sujeitos. A circulação de *fake news* está despertando a necessidade de se exercer formas de governar o discurso, sob o pretexto de danos irreversíveis provocados à sociedade. Como consequência, surgem diferentes dispositivos (Foucault 2015) os quais buscam o controle da desinformação veiculada em redes sociais. Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar o governo de *fake news* na contemporaneidade com base nos ensinamentos do filósofo francês Michel Foucault acerca do controle dos discursos que circulam e o exercício do poder em defesa do que, historicamente, é considerado como informação verdadeira. Como *corpus* de análise, pretendemos levantar e analisar quais dispositivos de controle estão sendo criados para obstar a manipulação da informação em nome de reestabelecer a ordem do discurso (Foucault 1996). É imperante investigar como está se formando um domínio social sobre as informações falsas a partir da sua crescente produção e circulação nos últimos anos. Manipular informações passou a ocupar um lugar de naturalidade, sendo, inclusive, praticado como meio de aquisição de benefícios coletivos ou individuais. Segundo Foucault (2015), alguns discursos têm o poder de produzir as verdades de uma sociedade, as quais são impostas por determinados grupos e circulam como algo natural, guiando a vida dos indivíduos. Para Foucault (2015), a verdade é produzida pela/na história, a partir de estados de forças que entram em cena. Vislumbramos haver um embate social entre quem defende a verdade e quem manipula informações na atualidade.

Palavras-chave: *fake news*; dispositivos de controle; discurso

Abstract
In recent years, we have faced a global social problem: so-called *fake news* circulates without precedent, and can be considered a discursive practice (Foucault 2008) that produces ways of being and saying for subjects. Enunciation that emerge as "true" provoke disputes over narratives and power relations between subjects. The circulation of *fake news* is awakening the need to exercise ways of governing discourse, under the pretext of irreversible damage caused to society. As a consequence, different devices emerge (Foucault 2015) which seek to control misinformation disseminated on social networks. In view of the above, this article aims to analyze the government of *fake news* in contemporary times based on the teachings of the French philosopher Michel Foucault about the control of circulating

discourses and the exercise of power in defense of what, historically, is considered true information. As a corpus of analysis, we intend to survey and analyze which control devices are being created to prevent the manipulation of information in the name of reestablishing the order of discourse (Foucault 1996). It is imperative to investigate how social dominance over false information is being formed due to its increasing production and circulation in recent years. Manipulating information has come to occupy a place of naturalness, and is even practiced as a means of acquiring collective or individual benefits. According to Foucault (2015), some discourses have the power to produce the truths of a society, which are imposed by certain groups and circulate as something natural, guiding the lives of individuals. For Foucault (2015), truth is produced by/in history, based on states of forces that enter the scene. We see there being a social clash between those who defend the truth and those who manipulate information today.

Keywords: fake news; control devices; discourse

Introdução

Informação falsa, *fake news*, desinformação, mentira, as palavras que circulam para nomear o complexo fenômeno que estamos vivenciando são muitas e têm algo em comum: manipular os fatos, tirando-os do contexto original a fim de destruir a reputação de uma pessoa, de um partido político, de uma instituição, dentre outros. Tal cenário associa-se à tecnologia e às ferramentas digitais, que permitem adulterar diferentes materialidades linguísticas, fazendo-as circularem rapidamente e construindo efeitos de verdade. O acontecimento em questão tem desafiado os estudiosos de várias áreas, os quais têm se debruçado sobre o assunto. Wardle & Derakhshan (2017) analisam que estamos vivendo uma desordem informacional, sendo urgente a criação de formas de obstar a manipulação de informações para fins de causar danos.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva levantar e analisar alguns dispositivos de controle que estão sendo criados pelas instituições competentes para barrar a desordem informacional que se instaurou em nome de reestabelecer a ordem do discurso (Foucault, 1996). A base teórica a ser utilizada advém de Foucault (2015), com o conceito de dispositivo, e a noção de desordem informacional (Wardle & Derakhshan 2017). É imperante investigar como está se formando dispositivos de controle para barrar a desordem informacional, a partir da sua crescente produção e circulação nos últimos anos. Manipular informações passou a ocupar um lugar de naturalidade, sendo, inclusive, praticado como meio de aquisição de benefícios coletivos ou individuais. Segundo Foucault (2015), alguns discursos têm o poder de produzir as verdades de uma sociedade, as quais são impostas por determinados grupos e circulam como algo natural, guiando a vida dos indivíduos. Para Foucault (2015), a verdade é produzida pela/na história, a partir de estados de forças que entram em cena. Vislumbramos haver, na atualidade, um embate social entre quem defende a verdade e quem manipula informações. Esperamos, como resultado dessa pesquisa, contribuir com a discussão do tema e demonstrar como a linguagem é uma ferramenta útil para se compreender a produção e a circulação de discursos que guiam a vida em sociedade.

Revisitando o termo *fake* news: em busca de uma definição para o fenômeno

A primeira tarefa que se apresenta é a busca pela melhor definição do fenômeno, uma vez que simplesmente nomear de *fake news* não abarca toda a rede complexa de manipulação de informação que se formou na contemporaneidade. Para realizar a referida tarefa, buscamos respaldo em Wardle & Derakhshan (2017), os quais têm sido considerados autoridades no assunto. Para os referidos autores, estamos vivenciando uma desordem informacional e as consequências que essa desordem acarreta são inúmeras e pouco conhecidas:

> [...] we are witnessing something new: information pollution at a global scale; a complex web of motivations for creating, disseminating and consuming these 'polluted' messages; a myriad of content types and techniques for amplifying content; innumerable platforms hosting and reproducing this content; and breakneck speeds of communication between trusted peers (Wardle & Derakhshan 2017: 4)[188].

Estamos diante de o funcionamento de uma trama complexa e bem articulada de transmissão de informações poluídas, como bem analisam os autores, e que provocam consequências sociais e históricas a curto e a longo prazo. Estamos assistindo "[...] campaigns designed specifically to sow mistrust and confusion and to sharpen existing sociocultural divisions using nationalistic, ethnic, racial and religious tensions (Wardle & Derakhshan 2017: 4)[189]."

Na visão de Wardle & Derakhshan (2017), para lidarmos de forma eficaz com essa desordem informacional, é preciso também trabalhar de forma organizada, pensando criticamente sobre o fenômeno e tudo o que está envolvido. Os estudiosos, a partir desse raciocínio, decidem absterem-se de usar o termo *fake news*. Eles dizem que há duas razões para isso:

> First, it is woefully inadequate to describe the complex phenomena of information pollution. The term has also begun to be appropriated by politicians around the world to describe news organisations whose coverage they find disagreeable. In this way, it's becoming a mechanism by which the powerful can clamp down upon, restrict, undermine and circumvent the free press. (Wardle & Derakhshan 2017: 5)[190].

Dessa forma, é preciso escolher um termo que melhor defina o fenômeno, de forma mais geral e abrangente e *fake news* não traduz a grandeza do acontecimento.

---

[188] "[...] estamos testemunhando algo novo: poluição da informação em escala global; uma rede complexa de motivações para criar, disseminar e consumir estas mensagens 'poluídas'; uma infinidade de tipos de conteúdo e técnicas para amplificar conteúdo; inúmeras plataformas que hospedam e reproduzem esse conteúdo; e velocidades vertiginosas de comunicação entre pares confiáveis." (*tradução nossa*)

[189] "[...] campanhas concebidas especificamente para semear desconfiança e confusão e para agravar as divisões socioculturais existentes, recorrendo a tensões nacionalistas, étnicas, raciais e religiosas." (*tradução nossa*)

[190] "Primeiro, o termo é lamentavelmente insuficiente para descrever os fenômenos complexos da poluição da informação. O termo também começou a ser apropriado por políticos de todo o mundo para descrever organizações de notícias cuja cobertura consideram desagradável. Desta forma, está se tornando um mecanismo pelo qual os poderosos podem reprimir, restringir, minar e contornar a imprensa livre." (*tradução nossa*).

Acerca da definição do termo, é possível encontrar no site *First Draft*, página que se especializou em oferecer ferramentas para a análise da desinformação, um pensamento que corrobora com o que lemos em Wardle & Derakhshan (2017):

> Desordem de informação se refere às muitas maneiras pelas quais nosso ambiente de informação é poluído. O termo "notícias falsas" não começa a cobrir tudo isso. A maior parte desse conteúdo nem é falsa; geralmente é genuína, usada fora do contexto e transformada em arma por pessoas que sabem que falsidades baseadas em um núcleo de verdade têm mais probabilidade de serem acreditadas e compartilhadas. Entender esse cenário é o primeiro passo para reportá-lo com precisão e responsabilidade. (First Draft 2023)

Na busca de uma melhor compreensão do fenômeno vivenciado, Wardle & Derakhshan (2017) apregoam que é possível identificar três tipos de desordem informacional. Como critério de diferenciação de cada tipo, os referidos autores analisaram as informações que causaram algum dano ou falsidade e chegaram aos conceitos de *mis-information, dis-information* e *mal-information:*

> ▪ Mis-information is when false information is shared, but no harm is meant.
> ▪ Dis-information is when false information is knowingly shared to cause harm. ▪ Mal-information is when genuine information is shared to cause harm, often by moving information designed to stay private into the public sphere (Wardle & Derakhshan 2017: 5)[191].

Rauen (2023), à procura de compreender essa distinção proposta por Wardle & Derakhshan (2017), sugere uma tradução para os conceitos acima mencionados:

> [...] o rótulo *mis-information* acolheria conteúdos falsos não intencionais, o rótulo *malinformation* acolheria conteúdos prejudiciais dolosos, e o rótulo *dis-information* abrigaria conteúdos falsos produzidos deliberadamente para prejudicar pessoas, grupos sociais, organizações ou países. Consequentemente, falsidade e dolo se intersectariam no espaço destinado à desinformação propriamente dita (Rauen 2023: 241-242).

Acerca da noção de desinformação, especificamente, observamos que não é um termo novo. Breton (1999), já havia usado tal conceito ao investigar formas de manipulação das palavras com a finalidade de convencer. Para o autor, a desinformação

> [...] consiste justamente em fazer passar por fatos reais e totalmente confiáveis aquilo que não passa de pura invenção, destinada a ocultar as verdadeiras informações. A desinformação é um puro jogo baseado no verdadeiro e no falso, que mobiliza todos os recursos da mentira e da verdade (Breton 1999: 82).

---

[191] - A *mis-information* ocorre quando informação falsa é compartilhada, mas não há intenção de prejudicar. - A *dis-information* ocorre quando informação falsa é deliberadamente compartilhada para causar danos. - A *mal-information* ocorre quando a informação genuína é compartilhada para causar danos, muitas vezes por transferir informações destinadas a permanecer privadas para a esfera pública. (*tradução nossa*)

Ao explicar como esse mecanismo se constitui, Breton (1999) revela que os fatos recebem um enquadramento manipulatório que age distorcendo a realidade, reorganizando os fatos, com o objetivo de obter um consentimento que não fora conquistado anteriormente. Esse enquadramento manipulatório apresenta 3 variações:

> [...] transformar de uma forma ou de outra o verdadeiro em falso e reciprocamente; orientar os fatos de tal modo que a realidade seja deliberadamente deformada; mascara uma parte dos fatos de tal maneira que se ocultem as consequências da aceitação de um enquadramento dado. (Breton 1999: 82)

Na visão de Breton (1999: 84), "As falsas informações [...] tornam-se mais facilmente confiáveis na medida em que o contexto de recepção se presta a isso [...].", evidenciando que realizar um enquadramento na informação falsa, seja por meio da inserção de informações verdadeiras, seja por outro método, facilita o convencimento.

Ao realizar um estudo aprofundado sobre o conceito de desinformação, Breton (1999) narra alguns fatos históricos os quais demonstram como campanhas de desinformação foram realizadas como estratégia para manchar a reputação de indivíduos, grupos, países, guerras, dentre outros:

> A mentira sobre os fatos é uma arma de guerra. Todos os estrategistas a recomendam, reconhecendo nela um estatuto de violência psicológica quase equivalente à violência física autorizada pelas armas materiais. Mentir leva o adversário a tomar más decisões, as piores para ele. A desinformação, enquadramento manipulatório por excelência, é uma arma intelectual, cujas consequências podem ser extremamente perigosas (Breton 1999: 82).

A estratégia de misturar informações falsas e verdadeiras sendo usada como um mecanismos de convencimento denuncia um jogo mentiroso e manipulatório da informação que vem crescendo de forma substancial nas últimas décadas. Isso ocorre, revela o autor, devido ao lugar central que as sociedades têm destinado às informações na contemporaneidade. Para o autor, a desinformação

> [...] é um dos principais pontos fracos da "sociedade da informação" que alguns acolhem de bom grado. O quase-monopólio atual da mídia sobre a circulação da informação reforça esse ponto fraco. [...] (Breton 1999: 85).

O estudioso lembra que os novos meios de comunicação criados com o advento da internet representam o suporte ideal para a manipulação da informação e, consequentemente, da desinformação. O autor chega a dizer que:

> É necessário infelizmente, considerar, por exemplo, que nenhuma informação que circula na rede mundial de informação pode ser considerada confiável ou digna de fé. Com efeito, se, apesar da presença de filtros de toda natureza e de intermediários vigilantes, no caso da mídia tradicional, a desinformação pode ser bem-sucedida nesse contexto, o que dizer de uma rede em que tudo circula diretamente, sem mediação nem controle? (Breton 1999: 85-86).

Muitos grupos vêm se beneficiando com a falta de mediação dos conteúdos que circulam nas redes e trabalham para que a internet continue sem controle, a fim de que possam continuar obtendo os benefícios almejados. Com a aprovação de leis que controlam as informações, diversos grupos perderiam o poder de manipulação que detêm:

> Próximo da desinformação, enquadramento mentiroso e enganador, o reenquadramento abusivo consiste em ordenar os fatos de tal maneira que a nova imagem da realidade assim composta suscite a convicção, de algum modo sobre bases falsas. Ele supõe que, se se apresentasse o real de maneira não-deformada, seria impossível convencer o público. Essa prática se insere evidentemente numa estratégia consciente de manipulação. (Breton 1999: 86)

Realizada uma explanação científica do acontecimento "desordem informacional", passamos a analisar a questão dos dispositivos de poder criados pela sociedade, na busca pelo controle informacional.

A criação de dispositivos de controle: o funcionamento das redes de poder

Em seus estudos sobre o discurso, Foucault (1996) afirma que a sociedade, ao longo de sua evolução, desenvolveu formas de controle dos discursos a fim de que nem tudo pudesse ser dito. O autor coloca para o discurso a questão do poder e as estratégias que os sujeitos desenvolvem para controlar os dizeres. No intuito de compreender tal questão, Foucault (2015) propõe o conceito de dispositivo. Para o filósofo, não existe poder único; existem relações de poder que se entrelaçam em uma rede. O dispositivo é o elemento que define as direções dessa trama de poder. Foucault explica o conceito de dispositivo a partir de 3 pontos:

> Por esse termo tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.
>
> Em segundo lugar, gostaria de demarcar a natureza da relação que pode existir entre estes elementos heterogêneos. Sendo assim, tal discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda; pode ainda funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidade. Em suma, entre estes elementos, discursivos ou não, existe um tipo de jogo, ou seja, mudanças de posição, modificações de funções, que também podem ser muito diferentes.
>
> Em terceiro lugar, entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante. Este foi o caso, por exemplo, da absorção de uma massa de população flutuante que uma economia de tipo essencialmente mercantilista achava incômoda: existe ai um imperativo estratégico funcionando como matriz de um dispositivo, que pouco a pouco tornou-se o dispositivo de controle-dominação da loucura, da doença mental, da neurose. (Foucault 2015: 365)

De forma sucinta, observamos que as relações de poder produzidas pelos dispositivos se desenvolvem a partir de 3 direções: a) uma rede de poder é composta por elementos heterogêneos; b) uma rede de poder estabelece um jogo de relações entre os elementos heterogêneos e c) um dispositivo busca atender a uma urgência histórica.

Ao explorar o conceito de dispositivo proposto por Foucault (2015), Deleuze (1990) revela que ele é uma espécie de novelo ou meada, composto por linhas de naturezas diferentes, que tanto se aproximam quando se afastam umas das outras, demonstrando essa heterogeneidade de que nos fala Foucault (2015). Para Deleuze (1990), o dispositivo forma processos sempre em desequilíbrio, seguindo direções diferentes. A tarefa do analista é desemaranhar suas linhas:

> Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de "trabalho em terreno". É preciso instalarmo-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (Deleuze 1990: on-line)

Diante desse emaranhado de discursos que emergiram a partir desta desordem informacional, procuramos um fio que nele se formou e tentamos desemaranhar as linhas antagônicas, que caminham para lados opostos. Estamos em busca dessas "máquinas de fazer ver e de fazer falar, tal como são analisadas por Foucault (Deleuze 1990: on-line)". Ademais, essas máquinas agem de modo a ocultar, tornar invisível ou visível certos discursos. Esse processo está sempre atravessado por linhas de forças que tencionam, digladiam entre si.

Em *Microfísica do Poder*, Foucault lança uma série de questionamentos acerca do poder, buscando compreender a sua natureza, como age, quais são os mecanismos, seus efeitos, suas relações, em quais níveis esse poder se exerce:

> O que tentei investigar, de 1970 até agora, *grosso modo,* foi o *como* do poder; tentei discernir os mecanismos existentes entre dois pontos de referência, dois limites: por um lado, as regras do direito que delimitam formalmente o poder e, por outro, os efeitos de verdade que este poder produz, transmite e que por sua vez reproduzem−no. Um triângulo, portanto: poder, direito e verdade. (Foucault 2015: 278)

A partir dessa investigação, o filósofo relaciona o poder, o direito e a verdade e conclui que, quem tem o direito de exercer o poder, define o que é considerado verdadeiro. Nesse sentido, o exercício do poder produz efeitos de verdade:

> [...] de que regras de direito as relações de poder lançam mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? Quero dizer que em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de

> verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial. (Foucault 2015: 278-279)

Como é possível observar na passagem acima, Foucault (2015) chama a atenção para o fato de o poder lançar mão das regras do direito para produzir seus discursos "verdadeiros". As reflexões do filósofo acerca deste assunto são valiosas, uma vez que nos fazem refletir sobre como pessoas com o direito de fala criam estratégias de poder para manipular informações. Nesse sentido, quem tem o direito de dizer se aproveita dessa condição para manipular as narrativas e produzir discursos dotados de efeitos manipulatórios.

Os efeitos de verdade nem sempre são conquistados de forma repressiva e truculenta, lembra o autor. Para Foucault (2015), diferentemente do que muitos pensam, o exercício do poder também pode ser feito de forma dócil:

> Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. (Foucault 2015:
> 44-45) [...]
> Pois se o poder só tivesse a função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, à maneira de um grande superego, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria muito frágil. Se ele é forte, é porque produz efeitos positivos a nível do desejo - como se começa a conhecer - e também a nível do saber. O poder, longe de impedir o saber, o produz.". (Foucault 2015: 238-239)

A partir desta discussão, é possível vislumbrar como os dispositivos podem exercer o que Foucault (2008) nomeia como prática discursiva. Uma prática discursiva, amparada em condições de verdade, fabrica modos de ser e dizer para conduzir a vida dos sujeitos em uma determinada época. Nesse sentido, uma lei, uma instituição, uma disciplina, dentre outros elementos que ditam regras, produzem comportamentos e discursos acerca das coisas e podem exercer o papel de prática discursiva. Quem se propõe a analisar as práticas discursivas precisa desvendar quais regras estão sendo formadas para legitimar um saber sobre algo e que autorizam certos sujeitos a falarem de uma coisa e não outra em seu lugar. As práticas discursivas trazem as condições de exercícios da função enunciativa: aquilo que o indivíduo pode e deve dizer. Isso significa que o dizer está sempre obedecendo a um conjunto de regras dadas historicamente. Para estar inserido em uma historicidade, o dizer precisa estar amarrado às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Antes de serem impostas, indutoras e produtoras de modos de ser e dizer, as práticas são formadoras de conhecimentos e verdades para uma determinada época.

Em busca da disciplinarização: o exercício dos dispositivos de controle

Foucault (2008) analisa que certos acontecimentos sociais têm o poder que provocar uma ruptura histórica, quebrando a continuidade e exigindo que a sociedade olhe para eles. A desordem informacional teve forças para provocar a ruptura histórica de que nos fala o autor. Os estudiosos entraram em consenso e definiram que a eleição de Donald Trump, como presidente dos EUA em 2016, foi o marco inicial da manipulação da informação por meio das tecnologias. A partir deste cenário, assistimos à máquina da desinformação trabalhando ao fabricar e disseminar em redes sociais, as informações distorcidas que beneficiaram Trump, elegendo-o presidente dos EUA. Foi neste momento que o termo *fake news* ganhou notoriedade. A nosso ver, essa desordem informacional causou uma ruptura histórica, quebrou a continuidade, nos termos de Foucault (2008). Não estamos afirmando que a estratégia de disseminar mentira, desinformação seja algo inédito; espalhar boatos, manchar a imagem de alguém já era praticado nas diferentes sociedades como forma de desqualificar pessoas há séculos. A novidade reside no fato de os indivíduos terem a ferramentas digitais a seu dispor e poderem fazer as informações circularam de forma veloz e convincente em fração de segundos. É aqui que enxergamos a quebra na descontinuidade. A partir dessa quebra, vimos emergir a desordem informacional que os estudiosos cunharam e foi preciso criar os dispositivos de controle do discurso (Foucault 2015) para disciplinarizar o "desinformante". Vários setores se unem para atender a essa demanda urgente: diferentes campos científicos se debruçam sobre o problema; eventos de conscientização são promovidos, leis são criadas, processos judiciais são instaurados, multas são aplicadas, e passamos a assistir à criação de mecanismo para proteger a sociedade do infrator.

Com o objetivo de compreender o cenário descrito, elegemos como *corpus* de análise, os mecanismos instaurados pelo poder judiciário representados pelo Supremo Tribunal Federal, doravante STF, e pelo Tribunal Superior Eleitoral, doravante TSE. A motivação para essa escolha é que, nos últimos anos, vimos o STF e o TSE criando ações para obstar a desordem informacional.

O STF tem como função ser o guardião da Constituição Federal Brasileira aprovada em 1988, apreciando casos que envolvam ameaças ao seu cumprimento: "O Supremo Tribunal Federal é o órgão de cúpula do Poder Judiciário, e a ele compete, precipuamente, a guarda da Constituição (...)". No caso da desordem informacional, o STF combate as ações que colocam em risco direitos fundamentais do cidadão e a estabilidade democrática, uma vez que a desinformação afeta tais direitos. Nesse sentido, o STF faz valer os artigos 1 e 5 da Constituição, os quais afirmam que:

> **Art. 1o** A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:
> I–a soberania;
> II–a cidadania;
> III–a dignidade da pessoa humana;
> IV–os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V–o pluralismo político.

(...)
Art. 5o Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
(...)
X–são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

Em relação ao TSE, sua função é coordenar os trabalhos eleitorais do país:

O Tribunal Superior Eleitoral (TSE) é o órgão máximo da Justiça Eleitoral Brasileira, cujas principais competências são fixadas pela Constituição Federal e pelo Código Eleitoral (Lei nº 4.737/65). Além de coordenar os trabalhos eleitorais do país e realizar a diplomação do presidente e vice-presidente da República, a Corte Eleitoral também tem como atribuições julgar recursos interpostos contra as decisões dos Tribunais Regionais Eleitorais (TREs) e responder às consultas sobre matéria eleitoral feitas por autoridades com jurisdição federal ou órgão nacional de partido político.
(https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2021/Janeiro/voce-sabe-qual-e-a-funcaodo-tribunal-superior-eleitoral-o-glossario-eleitoral-desta-semana-explica - 08 de agosto, 2024)

A fim de compreender os dispositivos de controle instaurados pelos referidos órgãos, fizemos diversas pesquisas e chegamos à conclusão de que o STF e o TSE exercem o poder de forma repressiva e também de forma dócil. A partir desta constatação, o *corpus* analítico será subdivido em dois: dispositivos de controle por meio de um poder repressivo e os dispositivos de controle de um poder dócil, os quais serão apresentados a seguir:

Dispositivos de controle por meio de um poder repressivo e autoritário.

Escolhemos 3 exemplos em que vislumbramos o poder judiciário aplicando dispositivos de controle de forma repressiva para o sujeito que praticou a desinformação: perder direitos políticos, bloquear o acesso às redes sociais e condenação ao pagamento de multa. O objetivo, neste caso, é criar ações punitivas e exemplares:

Dispositivo 1: o sujeito perderá seus direitos políticos ao promover a desordem informacional. O referido dispositivo foi aplicado ao ex-presidente do Brasil Jair Bolsonaro. Durante as eleições de 2022, ele usou os meios de comunicação oficiais para atacar o sistema eleitoral brasileiro, ao realizar uma reunião com embaixadores estrangeiros. Os juízes do TSE interpretaram o fato como abuso de poder e uso indevido dos órgãos públicos para promover boatos e informações manipuladas para causar danos. Na página do TSE, é possível encontrar a punição:

Por maioria de votos (5 a 2), o Plenário do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) declarou a inelegibilidade do ex-presidente da República Jair Bolsonaro por oito anos, contados a partir das Eleições 2022. Ficou reconhecida a prática de abuso de poder político e uso indevido dos meios de comunicação durante reunião realizada no Palácio da Alvorada com embaixadores estrangeiros

> no dia 18 de julho do ano passado. (...) Moraes advertiu contra as mentiras e a desinformação propagadas por indivíduos, grupos e ocupantes de cargos eletivos, com a finalidade de desacreditar, sem qualquer prova, a integridade das urnas eletrônicas, visando desestabilizar a própria democracia.
> (https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Junho/por-maioria-de-votos-tsedeclara-bolsonaro-inelegivel-por-8-anos - 18 de julho, 2024)

Dispositivo 2: o sujeito perderá o direito de utilizar as redes sociais por promover desinformação com objetivo de causar danos. O fato ocorreu com 16 perfis em redes sociais de apoiadores do ex-presidente Jair Bolsonaro. As contas foram suspensas por ordem do ministro Alexandre de Moraes do STF. No portal de jornalismo do site G1, é possível encontrar a descrição do fato:

> Perfis de 16 aliados e apoiadores do presidente Jair Bolsonaro, investigados por suposta disseminação de fake news, foram bloqueados pelo Twitter e pelo Facebook nesta sextafeira (24). A suspensão das contas foi determinada pelo ministro Alexandre de Moraes, do Supremo Tribunal Federal (STF). A decisão faz parte do inquérito das fake news, que apura ataques a ministros da Corte e disseminação de informações falsas e tem Moraes como relator. (https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/24/contas-bolsonaristas-emredes-sociais-sao-retiradas-do-ar-apos-decisao-de-moraes.ghtml - 18 de julho, 2024)

Dispositivo 3 – condenação ao pagamento de multa e retirada de conteúdo das redes sociais por fazer circular uma desinformação:

> O plenário virtual do Tribunal Superior Eleitoral (TSE) condenou o senador Flávio Bolsonaro (PL-RJ) e o vereador de Cascavel (PR) Rômulo Quintino (PL-PR) ao pagamento de multa no valor de R$ 5 mil pela divulgação de vídeo associando o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) ao "demônio". A Corte determinou ainda a remoção imediata do conteúdo. Os ministros consideraram que os parlamentares, em publicações em redes sociais, associaram o então candidato (...) à figura do demônio, por conta da participação do petista em um evento com o movimento negro em Salvador (BA), no dia 21 de agosto de 2021.
> (...) O ministro Alexandre de Moraes (...) afirmou que "é claro que é um propaganda negativa, com cunho discriminatório, discurso de ódio nefasto, com armação feito pelo vereador, compartilhado pelo senador Flávio Bolsonaro".
> "É o modus operandi das fake news. Flávio Bolsonaro fez publicação dizendo: "Marque seu pastor nos comentários. Envie esse vídeo à sua liderança religiosa. A guerra também é espiritual". Assim, Moraes perguntou: "Que guerra? A guerra eleitoral", disse. Os parlamentares teriam veiculado em suas contas públicas das redes sociais mensagem falsa e ofensiva a Lula afirmando que ele teria dito a seguinte frase: "Eu estou falando com o demônio e o demônio está tomando conta de mim". Flávio Bolsonaro teria divulgado o vídeo em suas redes sociais, endossando tacitamente a manifestação do primeiro representado, aproveitando-se da sua longa lista de seguidores para disseminar essa mentira, também instigando o seu compartilhamento.
> A fala, porém, foi recortada e retirada de contexto. A declaração completa de Lula foi: "Nas redes sociais do bolsonarismo eles estão dizendo que eu tenho relação com o demônio, que eu estou falando com o demônio e o demônio está tomando conta de mim". (https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/pol%C3%ADtica/tse-

multaf1%C3%A1vio-bolsonaro-em-r-5-mil-por-v%C3%ADdeo-que-associa-lula-aodem%C3%B4nio-1.1029571
– 18 de julho, 2024)

Dispositivos de controle por meio de um poder dócil

A seguir, vislumbramos o exercício do poder por meio de dispositivos que visam instruir a população a não disseminar desinformação e a não contribuir com a desordem informacional:

Dispositivo 4: lançamento de livro informativo. O STF lançou, em 2023, um livro com o objetivo de instruir a população sobre os acontecimentos que envolvem a desordem informacional. Vejamos a referência do livro:

> *Desinformação o mal do século:* distorções, inverdades, fake news: a democracia ameaçada / Thaïs de Mendonça Jorge (organizadora). -- Brasília : Supremo Tribunal Federal : Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, 2023.

Dispositivo 5: Campanha de conscientização. O TSE lançou em rede nacional, por meio da divulgação em televisão e internet, uma campanha intitulada "RAP da Democracia: campanha do TSE reforça liberdade de expressão, soberania e força popular." A campanha retrata um baile Funk. A cantora do baile, ao perceber que havia alguém promovendo a desordem informacional no evento, pede que o sujeito se retire do local. Ao fundo, é possível ouvir na canção os seguintes dizeres: "Liberdade de expressão não é licença pra espalhar mentira, ódio, golpe e desavença. (...) Na hora da verdade, a democracia fala mais alto." (https://youtu.be/0WmIC0nUTIg - 18 de julho de 2024).

Dispositivo 6: programa de combate à desinformação. O TSE criou um programa cujo objetivo é instruir a população no enfrentamento de informações que distorcem os fatos.
Vejamos o texto veiculado na página do TSE:

> O programa de Combate à Desinformação do STF foi criado para combater práticas que afetam a confiança das pessoas no Supremo, distorcem ou alteram o significado das decisões e colocam em risco direitos fundamentais e a estabilidade democrática.
>
> Para cumprir o objetivo, desenvolvemos projetos, ações e produtos com diversos parceiros para difundir informações corretas e explicar sobre o funcionamento e competências do tribunal de forma mais clara, com foco em aproximar o STF da sociedade.
>
> A estratégia se apoia no tripé: explicar, traduzir e humanizar, usando site, redes sociais e TV Justiça como plataformas de relacionamento com o público.
> (https://portal.stf.jus.br/desinformacao/ - 18 de julho, 2024)

Com a finalidade de analisar o *corpus* apresentado a partir dos conceitos elencados, observarmos que, os sujeitos apresentados nos dispositivos 1, 2 e 3 promoveram a desordem informacional de que nos falam Wardle & Derakhshan (2017) na ânsia de obter benefícios e destruir a reputação de seus oponentes políticos. O objetivo de quem promoveu a informação

manipulada era causar danos às imagens do processo eleitoral brasileiro (dispositivo 1), dos ministros do poder judiciário (dispositivo 2) e ao candidato à presidência em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva (dispositivo 3). Vislumbramos diferentes posições de sujeito (políticos, apoiadores do ex-presidente Bolsonaro) promovendo a desordem por meio de seus discursos a fim de despertar o medo, ódio ou descrédito em seus oponentes.

As considerações de Breton (1999) nos auxiliam nesta análise, uma vez que o referido autor conceitua como desinformação, a circulação de informação que reorganiza os fatos de forma que o manipulador obtenha benefícios. Para Breton (1999) o conteúdo veiculado nem sempre apresenta uma mentira; muitas vezes, ele foi descontextualizado, cortado, em um jogo para construir efeitos de verdade e confiança que não seriam conseguidos sem essa manipulação. Percebemos que, em nosso *corpus*, houve a realização de um enquadramento manipulatório (Breton, 1999) no caso do encontro do presidente Lula com lideranças em Salvador (dispositivo 3): editaram suas falas para que informações inverídicas pudessem circular. Breton (1999) revela que o enquadramento manipulatório pode ser analisado sob 3 perspectivas: a) transformar o verdadeiro em falso ou vice-versa por meio da alteração de informação; b) deformar a realidade a partir de uma manipulação dos fatos e c) mascarar uma parte dos fatos, ocultar informações para fazer o enquadramento necessário. No caso do Lula, temos o caso b), em que a realidade foi deformada a partir de uma manipulação dos fatos. Breton (1999) analisa que misturar conteúdo verdadeiro com falso é um mecanismo de convencimento que pode ser nomeado de reenquadramento abusivo da informação para atingir o convencimento, não sendo, pois, um simples reenquadramento do conteúdo, já que o convencimento não seria atingido sem o recurso da manipulação das palavras.

Além de manipular as informações, realizando o reenquadramento abusivo, Breton (1999) lembra que é necessário criar um contexto de recepção propício para que a desinformação possa circular e atingir o efeito de verdade almejado. Os ambientes propícios são promovidos quando criadores de conteúdos manipulam as informações e contam com a ajuda dos amplificadores, que são compostos pelos grupos em redes sociais, o trabalho dos *influencers* e das contas automatizadas. Esses grupos fazem as informações circularem, facilitando o convencimento, como é possível observar no quadro abaixo:



Quadro 1: a rede de desinformação

Diante desta trama descrita no quadro 1, vislumbramos a ação dos dispositivos de controle (repressivos e dóceis) criados pelo poder judiciário a fim de arquitetar ferramentas para

disciplinarizar o sujeito que usa a desinformação com uma tática para obter benefícios. Vejamos, no quadro abaixo, os mecanismos criados para este fim:



Quadro 2: a rede de combate à desinformação

O cenário descrito evidencia uma trama complexa do exercício do controle dos discursos e dos sujeitos. Para Foucault (2015), os dispositivos que compõem uma rede de poder podem ser analisados a partir de 3 pontos: a) uma rede de poder é composta por elementos heterogêneos; b) uma rede de poder estabelece um jogo de relações entre seus elementos e c) um dispositivo busca atender a uma urgência histórica.

Em relação aos elementos heterogêneos que compõem uma rede de poder (ponto a), vemos que, quem busca promover a desinformação, criou seus dispositivos multifacetados de manipulação, conforme vimos no quadro 1. O mesmo ocorreu com quem busca controlar a desinformação: criou dispositivos heterogêneos para tentar controlar o manipulador, como foi possível observar no quadro 2. Salientamos, neste ponto, a natureza heterogênea dos dispositivos criados: repressivos e dóceis. No tocante ao ponto b), a natureza da relação que pode existir entre esses elementos, analisamos que se trata de uma relação de disputa de poder: de um lado, políticos, jornalistas, *influencers*, charlatões, dentre outras posições de sujeitos se valem das ferramentas digitais para manipular e disseminar informações. Do outro lado, as instituições competentes buscam mecanismos que possam impedir essa desordem a fim de disciplinarizar os corpos mentirosos. Estamos diante da rede de poder de que nos fala Foucault (2015). Desse modo, passamos a entender que há uma disputa de poder entre quem produz a desordem informacional e quem tenta barrá-la, buscando exercer o controle do discurso.

O último ponto (c) diz respeito a que urgência o dispositivo vem atender. Quem promove a desinformação, cria dispositivos para obter vantagens que, como bem analisa Breton (1999), não seriam conquistadas de forma lícita e democrática. Por outro lado, quem almeja o controle da desinformação, a urgência de seus dispositivos é defender a Constituição e os direitos dos cidadãos viverem em um país democrático e livre.

Por fim, observamos o trabalho da prática discursiva judiciária ditando comportamentos e discursos acerca da desordem informacional vivenciada, uma vez que os dispositivos apresentados formam saberes e verdades a serem seguidos pelos sujeitos, guiando suas vidas.

Quem promove a desinformação também produz saberes e verdades a serem seguidos, contudo, são práticas discursivas que guiam a vida do indivíduo por meio da manipulação da informação.

Conclusão

O desenvolvimento deste estudo nos permitiu compreender os ensinamentos de Foucault (2015) quando revela que não existe poder único; existem relações de poder que se entrelaçam em uma trama. O conceito de dispositivo utilizado para analisar essas redes foi muito útil, uma vez que evidenciou como se deu os mecanismos utilizados para exercer domínio sobre os sujeitos a partir da manipulação de informação e quais dispositivos foram criados para barrá-la. Foucault (2015) apregoa que o dispositivo, em um dado momento histórico, procura resolver a urgência de sua época: a urgência do nosso tempo é obstar a desordem informacional instaurada.

Deleuze (1990), como vimos, revela que uma rede de poder é como um de novelo com linhas de naturezas diferentes e que a tarefa do analista é desemaranhar essas linhas de forças que tencionam, lutam entre si. O nosso gesto de análise foi uma tentativa de desemaranhar essas linhas de força, traçando o mapa da desordem informacional, do lado de quem promove e do lado de quem controla. Cabe ao analista compreender como o poder se exerce, qual sua mecânica e como produz efeitos de verdade de tal modo que as pessoas se deixam dominar, porque acreditam ser verdadeiro. Esse ensinamento guiou o percurso deste trabalho, o qual refletiu acerca dos mecanismos de dominação entre os sujeitos em uma determinada época.

Referências

Breton, Philippe. 1999. *A manipulação da palavra*. São Paulo: Ed. Loyola.

Brasil. 2016. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas.

Deleuze, Gilles. 1990. ¿Que és un dispositivo? Michel Foucault, filósofo. *Barcelona: Gedisa*, 155–161. http://bit.ly/3rkqH3E (13 de outubro, 2022)

First Draft. (2023). Understand the landscape of information disorder. https://bit.ly/3C05H72 (13 de abril, 2023).

Foucault, Michel. 1996. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, Michel. 2008. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2015. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Rauen, Fábio José. 2023. Negação em checagens: afinal, Biden é pedófilo?. In Giovanna Benedetto Flores, Nadia Régia Maffi Neckel, Solange Maria Leda Gallo, Andréia da Silva Daltoé, Juliana da Silveira, Solange Mittmann, Claudia Pfeiffer, Suzy Lagazzi & Mónica Zoppi-Fontana (eds.), *Discurso, Cultura e Mídia: Pesquisas em rede*, vol. 5, 238–254. Campinas, SP: Pontes Editores.

Wardle, Claire & Hossein Derakhshan. 2017. *Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policy Making*. Strasbourg: Council of Europe. https://bit.ly/3qhMFa6 (7 de novembro, 2023).

AS NUANCES DE INTERRUPÇÃO EM USOS DO VERBO CHEGAR NO PORTUGUÊS BRASILEIRO

THE NUANCES OF INTERRUPTION IN CONSTRUCTIONS WITH THE VERB CHEGAR IN BRAZILIAN PORTUGUESE

Letícia de Almeida Barbosa[192]
Departamento de Língua Portuguesa e Linguística da Universidade Federal de Campina Grande, Campus Cajazeiras, Paraíba, Brasil.
leticia.barbosa@ufcg.edu.br
ORCID: 0000-001-9386-8199

Resumo
Esta pesquisa apresenta uma análise dos significados adquiridos pela construção [(já) chega de] em contextos inovadores como "chega de sofrer demais" e "já chega de ser otário". De predicado com significado pleno de percurso, o verbo chegar assume um novo funcionamento quando se associa a contextos de esgotamento e saturação, em que o locutor se mostra cansado de uma situação que ocorre frequentemente ou que, quando ocorre, gera aborrecimento. Para o desenvolvimento desta análise, pauta-se na abordagem construcional de Goldberg (1995; 2006) e Traugott e Trousdale (2013), e nos estudos cognitivos-funcionais de Bybee (2016), os quais defendem a língua como um inventário de construções conectadas em redes que se formam por meio de pareamentos de forma e sentido. A análise semântica da construção [(já) chega de] no Português Brasileiro é feita a partir de ocorrências, entre os séculos XX e XXI, encontradas no Corpus do Português, nas versões Histórica, Web Dialectus e Corpus Now e na Rede X - Twitter. Os resultados indicam que, nos usos inovadores, [(já) chega de] apresenta dois contextos distintos: o de esgotamento, quando está associada à exaustão, ao cansaço e à perda de energia; saturação, quando está associada ao aborrecimento e à frustração do locutor em relação a outrem e suficiência, quando o falante se mostra satisfeito com algo.

Palavras-chave: Funcionalismo; mudança linguística; verbos.

Abstract
This research presents an analysis of the meanings of the construction [(já) chega de] in innovative contexts, such as "chega de sofrer demais" and "já chega de ser otário". From a predicate with a full meaning, the verb chegar (arrive) takes on a new function when it's associated with contexts of exhaustion and saturation, and when the speaker shows himself tired of a situation that occurs frequently. To develop this analysis, we are guided by the constructionist approach of Goldberg (1995; 2006) and Traugott and Trousdale (2013), as well as the cognitive-functional studies of Bybee (2016), who advocate for language as an inventory of constructions connected in networks that form through pairings of form and meaning. The semantic analysis of the construction [(já) chega de] in Brazilian Portuguese is based on occurrences between the 20th and 21st centuries and they are find in the Corpus do Português (Historical, Web Dialectus and Corpus Now versions), besides X - Twitter. The result presents innovative uses, because [(já) chega de] presents three distinct contexts: exhaustion, when it is associated with tiredness and loss of energy; saturation, when it is associated with the speaker's annoyance and frustration in relation to others, and sufficiency, when the speaker expresses satisfaction with something.

[192] Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP/IBILCE), Docente Adjunta da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/CFP), e membra do Grupo de Estudos Sociofuncionalistas (GESF-CNPq)

Keywords: Functionalism; Linguistic Change; verbs.

Introdução

Ao observar os contextos de uso do verbo chegar, evidenciam-se alterações nos aspectos morfossintáticos e semânticos e pragmáticos, levando-o a atuar de maneira distinta ao contexto de origem, cujo significado matriz baseia-se na noção de trajeto/percurso, como se vê nos usos em (1) e (2):

(1) Torres - Tinha 20 anos. Fui trabalhar no jornal Ultima Hora e depois entrei para a propaganda, essa história que todo mundo sabe. ao chegar em São Paulo, passei a procurar as pessoas da minha terra. Ia todo fim de semana para São Miguel Paulista, onde tinha a maior concentração de nordestinos. Ficava impressionado com a forma como mantinham seus costumes. (19Or:Br:Intrv:ISP)

(2) Leão - exato exato - mas - era tudo dentro ((rindo)) dos limites ((ri)) - tudo - bola de papel voava na classe - até até a minha carteira era separada dos outros né? - bem no cantinho - uhm - agora ((tosse)) mas nunca levei pau por causa disso - nunca levei nada disso - não - hoje em dia olha - a minha minha filha / - nós temos uma clínica né? (3s) não é? com ele é R. com aquele R. A. () é D. etecétera / - e ela tá no ramo de pediatria - pois chega um menino lá só você vendo a mae não tem a menor au-to-ri-da-de - autoridade zero – zero (19Or:Br:LF:Recf)

Nos contextos acima, observa-se que o verbo chegar exibe o seu significado de origem, pois expressa dentro de cada ato de fala a noção de percurso de um ponto A ao B, tal como em seu contexto de formação. Segundo Cunha (2010), o verbo chegar origina-se do latim pliácare (dobrar), era essencialmente de uso náutico, em momentos que, ao atingirem a margem ou o porto, os marinheiros dobravam as velas do barco para indicar o ato de atingir um determinado ponto.

O primeiro significado do verbo metaforizou-se no Português Brasileiro (doravante PB) e deu origem diversas construções na língua. Aqui, volta-se o olhar a um tipo específico de construção, que não mais recupera o conceito de trajeto, mas um conceito de limite ou ápice de uma dada situação. Como se vê nas ocorrências em (3) e (4):

(3) Chega de twittar, agora só ano que vem. Vou indo, o pastel da rodoviária tá me esperando. o/ (https://x.com/gabi_oliveira/status/7234107880)

(4) Chega de dar atenção pra que não se importa comigo o/ é hora de gostar de quem gosta de mim (https://x.com/vitaaaaaaaaal/status/7239702621)

Os usos apresentados acima indicam o novo funcionamento do predicado, pois articulam significados totalmente desconectados da semântica de origem. Reconhece-se, em (3) e (4) que o funcionamento de chegar está nitidamente associado ao parar, encerrar uma situação. Sob essas considerações iniciais, percebe-se que o novo funcionamento indica uma ampliação da rede de construções cessativas do PB, fruto da metaforização, processo responsável pela extensão de significados.

Considerando a emergência dessa construção, para cumprir o objetivo de analisar as nuances que ela exibe nos contextos que ocorre, o presente artigo organiza-se da seguinte forma: primeiramente, apresentam-se os aportes teóricos e metodológicos adotados na presente pesquisa; posteriormente, desenvolve-se a seção de análise semântica da construção [(já) chega de] no PB, e por fim, apresentam-se as considerações finais.

Aportes teóricos e metodológicos

Para o desenvolvimento desta pesquisa, assume-se, como filiação teórica, os Modelos Baseados no Uso (MBU daqui em diante) que se organizam em torno de oito princípios básicos sumarizados no quadro a seguir:

A frequência de uso na emergência de novas construções	Com a rotinização, novas construções vão sendo consolidadas na língua e, consequentemente, modelam o sistema linguístico
A compreensão e a produção são integradas ao sistema linguístico	A estrutura e os atos de processamento mental encontram-se integrados; o funcionamento do sistema linguístico é estruturado pelo uso, e a performance é parte de competência
O foco na experiência é fator importante na aquisição da linguagem	no processo de aquisição da linguagem, consideram-se importantes tanto a produção quanto a compreensão linguística, uma vez que, primeiramente, as crianças dominam os usos de certas construções e só depois passam a abstrair do uso padrões linguísticos que regulam a gramática de sua língua
A emergência das representações linguísticas	o conhecimento linguístico não é estocado aleatoriamente no sistema cognitivo, pois emerge do uso, ou seja, dentro de um contexto sociocomunicativo
Importância dos dados reais	As teorias linguísticas devem se pautar nos dados reais, buscando dados empíricos em corpora e rejeitando intuições como fonte de pesquisa
Relação entre uso, variação e mudança	Quanto mais os usuários interagem, maior é a padronização de usos; o uso efetivo é o lócus da mudança. O falante é fonte de pequenas mudanças diacrônicas, e em cada estágio da mudança, operam as mesmas motivações que afetam a percepção e a produção
Relação entre sistema linguístico e os processos cognitivos gerais	Os processos cognitivos específicos às línguas ocorrem de processos mais gerais atuantes em outros domínios da cognição

Papel do contexto no funcionamento da língua	Os significados são gerados no contexto e são eles que podem moldar todo o sistema da língua

Quadro 1: Os princípios norteadores dos MBU (Adaptado de Barlow e Kemmer (2000))

Tomados em conjunto, esses princípios voltam-se à compreensão do surgimento e da regularização de padrões linguísticos de uso, considerando-se os fatores internos e externos que atuam no processamento de uma língua. Aliados a esse arcabouço teórico, encontra-se a concepção de língua como um sistema adaptativo complexo, cuja estrutura emerge no uso (Hopper, 1987).

A partir dessa premissa, é necessário que se busquem explicações de como os processos cognitivos de domínio geral, que subjazem a qualquer atividade humana, atuam nos padrões de representação da língua. Bybee (2016) descreve cinco processos cognitivos essenciais, não só ao desempenho de atividades gerais do ser humano, mas ao desempenho linguístico do locutor que, ao fazer uso de tais processos, é capaz de promover o surgimento de novas construções linguísticas.

O primeiro processo descrito em Bybee (2016) é a categorização, mecanismo cognitivo de domínio geral responsável pelo agrupamento de unidades a partir de características comuns. Ao categorizar, o locutor associa conhecimentos que já possui a novas informações linguísticas, ampliando o seu repertório e agrupando-o segundo suas particularidades. De modo geral, a categorização na linguagem ocorre de forma inconsciente, pois é inerente a qualquer experiência humana com a categorização de objetos não linguísticos.

A analogia é outro processo cognitivo de domínio geral que, aplicado ao uso da língua, revela que o pensamento analógico constitui mecanismo basilar à capacidade humana para criação de novos enunciados em contextos distintos a partir de experiências linguísticas prévias. Presente na base da categorização, a analogia permite que o locutor faça associações com base em características compartilhadas entre as construções. Para Bybe (2016), esse mecanismo possibilita uma expansão das posições esquemáticas das construções linguísticas, dando abertura para que sejam preenchidas por novos itens lexicais, sintagmas ou outras construções.

O terceiro processo de domínio geral elencado pela autora é a memória enriquecida que se constitui a partir das experiências vividas e que são estocadas em formas de representações cognitivas. A principal função desse terceiro processo é o armazenamento de categorias linguísticas e não linguísticas. Consoante Bybee (2016: 27), ele é responsável pela "estocagem mental de detalhes da experiência humana com a língua, incluindo detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados".

Somado aos processos elencados acima, encontra-se o chunking, mecanismo ligado ao agrupamento de unidades simples que resultam em unidades mais complexas, mas de processamento simples. Como resultado da repetição, ocorre a rotinização das construções mais complexas que passam a ser acessadas e processadas mais facilmente.

Além desses mecanismos, Bybee (2016) elenca o quatro processo cognitivo de domínio geral: a associação transmodal. A atuação desse processo na língua faz com que o falante identifique um novo padrão de uso e, posteriormente, o associe a um pareamento de forma e significado já existente na língua.

No arcabouço teórico da abordagem construcional, defende-se que a língua é constituída por pareamentos de forma e significado organizados em rede (Goldberg, 2006; Langacker, 2008). Sob essa premissa, entende-se que todo o conhecimento dos falantes constitui uma rede de construções

interconectadas por um elo simbólico de forma e significado, como pode ser visto na arquitetura da construção, elaborada em Croft (2001):

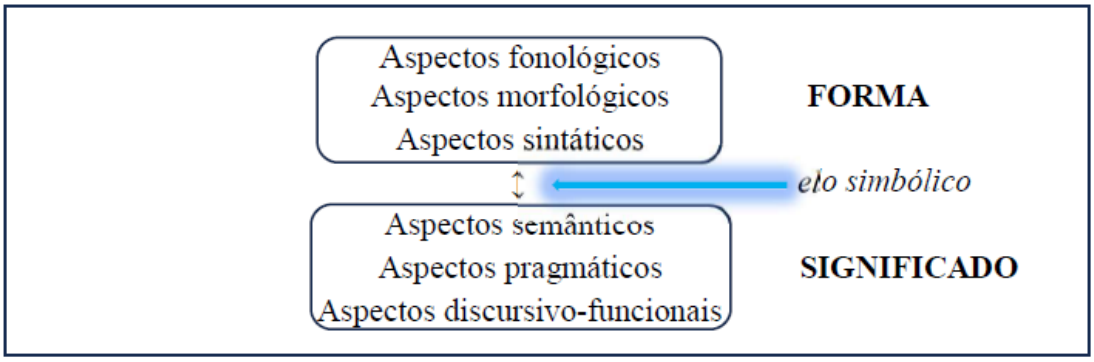


Figura 1: A arquitetura da construção (Croft, 2001: 18).

Observa-se, na figura acima, que toda construção é composta por um pareamento entre as propriedades fonológicas, morfológicas e sintáticas com as propriedades semânticas, pragmáticas e discursivas, ou seja, todos os aspectos constitutivos da língua(gem), como se vê na figura a seguir:

Todas as construções compõem um inventário construcional que se organiza em redes de construções. Essa organização ocorre por meio de hierarquias construcionais, e encontra-se esquematizada, em Traugott e Trousdale (2013), como uma hierarquia que se divide em esquemas, subesquemas e microconstruções, como se vê na figura abaixo:

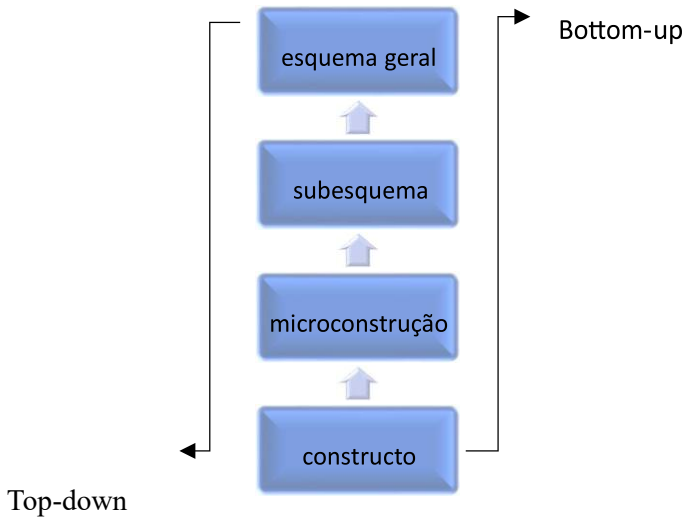


Figura 2: Hierarquia construcional (elaboração própria).

Em direção ascendente, cada nível representa um padrão abstraído do nível imediatamente anterior. Os constructos representam o uso empiricamente comprovado, às ocorrências de uma dada construção dentro das situações comunicativas. As microconstruções são construções individuais (types de cada subesquema) e, além da possibilidade de serem mais preenchidas e fixas, em situações reais de comunicação, materializam-se como constructos.

Os subesquemas, terceiro nível em escala ascendente, referem-se aos pareamentos mais específicos relativos a subfamílias dos esquemas mais gerais. Nesse nível hierárquico, os subesquemas materializam-se em construções individuais, apresentando similaridades entre si e slots (espaços vazios) a serem preenchidos. Já os padrões gerais, esquema mais abstrato da hierarquia construcional, apresentam slots que podem ser preenchidos por diferentes itens dos níveis mais baixos da hierarquia. A figura acima evidencia, ainda, dois processos de mudança linguística: a construcionalização e a mudança construcional.

De acordo com Traugott e Trausdale (2013), o surgimento de uma construção se dá por alterações nos polos da forma e do significado, de modo que, quando os dois polos passam por algum tipo de mudança, surge então um novo nó, também caracterizado como um novo esquema abstrato.

Segundo Traugott e Trousdale (2013):

> Construcionalização é a criação de signos a partir da combinação entre uma nova forma e um novo significado. Surge, desse modo, um novo nó com uma nova sintaxe ou morfologia e um novo significado codificado na rede linguística dos falantes. (Traugott; Trousdale, 2013: 22, tradução própria)[193]

Associada ao processo de neoanálise das propriedades morfossintáticas e semântico-pragmáticas, a construcionalização desencadeia mudanças que afetam a esquematicidade, produtividade e composicionalidade das construções. Segundo os autores, há dois tipos de construcionalização: (i) a lexical, quando a construção apresenta alterações na forma e no significado e passam a atuar como elementos lexicais (nomes e verbos) e (ii) a gramatical, quando a construção, ao ter a sua forma e significado alterados, passa a funcionar como elementos gramaticais (pronomes e operadores textuais).

A mudança construcional é outro fenômeno que altera a forma ou o significado de uma construção, ampliando os contextos em que ela atua. Nesse tipo de mudança não se visualiza o surgimento de um novo nó, mas uma alteração em uma das subpartes de uma dada construção. Desses fenômenos, especial atenção será atribuída ao processo de construcionalização, pois, como será mostrado nas análises, o verbo chegar exibe, ao longo das sincronias, alterações morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, condição necessária e suficiente para reconhecer a emergência de um novo nó no sistema linguístico.

Além dos pressupostos descritos até aqui, a investigação da mudança linguística prevê ainda a análise de três parâmetros que são de suma importância para compreensão do pareamento forma e significado [[F]↔[S]]: (i) a composicionalidade (semântica e sintática), a produtividade e a esquematicidade.

Traugott e Trausdale (2013) descrevem a composicionalidade como o grau de transparência entre forma e significado. Se o significado de uma construção é resultado da soma do significado de cada uma de suas partes, nota-se que ela é composicional, no entanto, se o significado de uma construção se forma a partir do todo da construção, reconhece-se um significado autônomo e, portanto, não composicional.

[193] No original: Constructionalization is the creation of formnew-meaningnew (combinations of) signs. It forms new type nodes, which have new syntax or morphology and new coded meaning, in the linguistic network of a population of speakers (Traugott; Trousdale, 2013: 22).

A mesma lógica ocorre em relação à composicionalidade sintática. Quando uma construção sintaticamente é reconhecida pelas partes que a compõe, nota-se sua composicionalidade, e quando uma construção não é reconhecida pelas partes que a compõe, visualiza-se a perda da composicionalidade sintática, pois o todo não reflete as partes que formam a construção.

Em termos de produtividade, os autores defendem que para mapear o grau de produtividade de uma construção, é preciso investigar o quanto um esquema abstrato é capaz de atrair construções menos esquemáticas, e o quanto essas construções menos esquemáticas são capazes de sancionarem novas construções. Ao investigar esse parâmetro, atribui-se uma atenção maior ao grau de restrição dos slots de uma construção, pois, a partir das restrições, se atingirá o grau de esquematicidade, terceiro parâmetro de análise da construção.

Por esquematicidade, os autores sugerem que construções esquemáticas podem conter partes fixas e partes variáveis, representadas por slots que podem ser preenchidos por itens semanticamente relacionados. Com base nos critérios sintático-semânticos de seleção dos elementos de cada slot, será possível observar o grau em que esses slots podem sancionar outros types linguísticos.

Esses parâmetros tomados em conjunto auxiliarão na análise do uso inovador [(já) chega de] no PB. Para descrever os aspectos semânticos do objeto investigado, esta pesquisa utiliza dados de corpora disponíveis para consulta online. Com o objetivo de recolher dados do português atual, optou-se pelo Corpus do Português (DAVIES; FERREIRA, 2006), disponível online em https://www.corpusdoportugues.org/, que possibilita um grande número de amostras em suas três versões Historical, Web Dialects e o Corpus Now, que totalizam 2,5 bilhões de palavras. Além desse banco de dados, a busca por ocorrências na sincronia atual foi realizada na Rede X[194], disponível em https://x.com/home. Quatro critérios nortearam a busca e coleta das ocorrências:

(i) Dados exclusivamente do PB, entre os séculos XX e XXI;
(ii) Recorte de até duzentos ocorrências para cada sincronia;
(iii) Exclusão total de links e hiperlinks na amostra retirada da Rede X;
(iv) Coleta da construção [(já) chega de] apenas com significado de interrupção.

A ampliação da amostra justifica-se pela pequena quantidade de ocorrências encontradas no Corpus do Português, o que poderia comprometer a interpretação dos resultados obtidos. Os parâmetros de análise adotados para a investigação semântica da construção investigada foram (i) o mapeamento das nuances expressas nos usos da construção [(já) chega de] e (ii) marcas de subjetividade e intersubjetividade devido ao contexto que ora se aproxima mais da noção de esgotamento e suficiência, e ora encontrase mais relacionado a uma saturação, fruto de um aborrecimento, que parece ocorrer devido a uma atitude negativa do outro.

Com base nesses dois parâmetros e considerando-se a abordagem construcional da mudança linguística, a próxima seção apresentará a análise do significado de [(já) chega de], a fim de descrever as possibilidades semânticas de usos inovadores do verbo chegar.

[194] https://x.com/userede - Acesso em 18 de agosto de 2024.

A investigação dos aspectos semânticos da construção [(já) chega de] evidencia um processo de abstratização gradual, tanto no tocante à forma quanto ao conteúdo. Esses dados encontram-se segmentados entre as três nuances que leva ao significado de interrupção:

Nuances da interrupção	Acepções
Suficiência	Que basta, que é o bastante; que satisfaz; ocupa lugar entre o bom o sofrível; capaz; hábil para qualquer obra/empresa
Esgotamento	Exaustão; extenuação; esgotar: tirar até a última gota; não ter mais o que dizer a respeito; gastar; consumir; perder forças; ficar exausto
Saturação	Intensidade do tom de uma cor – saturar: fartar-se; encher-se; saciar-se ao máximo; enfadar-se; aborrecer-se

Quadro 2: Nuances da interrupção em usos com [(já) chega de]

O quadro acima apresenta, com base em Michaelis (2008), as acepções de cada nuance da construção analisada. A partir desse levantamento, será possível reconhecer, nos contextos de uso de cada ocorrência, quando se trata de um esgotamento, suficiência ou saturação. Esta análise baseia-se no princípio da não sinonímia de Goldberg (1995), para quem "se duas construções são sintaticamente diferentes, elas também serão distintas semanticamente ou pragmaticamente" (Goldberg, 1995: 67)[195].

Os dados encontrados entre as duas sincronias analisadas mostram que um aumento significativo da frequência token e, consequentemente, algumas alterações nas subpartes da construção, no século XXI. Abaixo, segue a tabela com a quantidade de ocorrências encontradas entre os séculos analisados.

[(já) chega (de)]	esgotamento			saturação			suficiência			∑
	Ø	SN	SV	Ø	SN	SV	Ø	SN	SV	
Século XX	0	11 (4,2%)	7 (2,6%)	0	9 (3,4%)	0	0	0	0	27 (10,2%)
Século XXI	23 (8,6%)	104 (39,2%)	44 (16,6%)	16 (6%)	13 (5%)	17 (6,4%)	0	21 (8%)	0	238 (89,8%)
∑	23 (8,7%)	115 (43,4%)	51 (19%)	16 (6%)	22 (8,3%)	17 (6,4%)	0	21 (8%)	0	265 (100%)

Tabela 1: As nuances da construção [(já) chega de] ao longo das sincronias

Por meio dos dados coletados nas duas sincronias analisadas, nota-se que, possivelmente, a construção [(já) chega de] desenvolve-se por um processo gradual que amplia semanticamente as

[195] No original: The Principle of No Synonymy: If two constructions are syntactically distinct, they must be semantically or pragmatically (Goldberg, 1995: 67)

nuances de interrupção. Na tabela acima, observa-se que, no século XX, a construção tende a licenciar mais SN e SV com nuance de esgotamento, visto mais da metade das ocorrências dessa sincronia são representativas dela.

No século XXI, a nuance de esgotamento apresenta um aumento em mais de 20%, quando comparada à nuance de saturação. Observando o slot da construção [(já) chega de], é possível notar uma prevalência de SNs, que totalizam 52,2% da amostra. No recorte da sincronia atual, há a possibilidade de a construção expressar, além de esgotamento e saturação, a nuance de suficiência, que, na amostra analisada, só ocorre quando [(já) chega de] escopa SNs, diferentemente das outras nuances que aparecem tanto com SN quanto com SV. Observe os dados a seguir:

(1) Seria irônico ver os chefes das organizadas tendo ao fundo a seguinte pregação: Chega de violência $/ Quero ver é gol de placa $/ Todo mundo se dá mal $/ Por meia dúzia de babacas. (19N:Br:Folha)

(2) Eu tomei uma decisão pra minha vida: chega de felicidade comprada na fármacia com receitas controladas e remédios de tarja preta. (a2forum.forumeiros.com)

(3) Basta estudar e correr atrás que não vai passar fome. Chega de mimimi. Pronto, desabafei! (atitudesustentavel.com.br

Em (1), (2) e (3), o comportamento de chega de marca o esgotamento do locutor em relação a algo. Na ocorrência (1), a necessidade de interrupção por esgotamento é recuperada por meio da insatisfação em relação ao comportamento dos chefes das torcidas organizadas, que, segundo o locutor, dificilmente seria diferente devido ao perfil desses indivíduos.

Na ocorrência (2), a insatisfação se dá devido ao comportamento do próprio locutor que, na busca pelo bem estar, faz uso de medicações que geram, a longo prazo, dependência. Assim como nesses dois contextos, a ocorrência (3) infere um esgotamento do locutor em relação às pessoas que reclamam da falta de recursos financeiros e oportunidades na vida. Na afirmação “chega de mimimi”, percebe-se que, de acordo com os conhecimentos de mundo do locutor, para alguém alcançar uma melhora nas condições de vida, basta estudar e buscar oportunidades, como se o estudo e as oportunidades fossem presente na realidade de todos os cidadãos. Nesses três contextos, o esgotamento é marcado pela opinião do locutor acerca do conteúdo, trazendo a subjetividade como justificativa para seu esgotamento.

Abaixo, as construções com chega de aparecem associadas a SV. De modo bastante semelhante, a nuance de esgotamento se evidencia, trazendo consigo a subjetividade, a partir da opinião sobre o assunto:

(4) Por um Brasil melhor e mais justo!!! Lutar pelos nossos diretos! Chega de ficar de braços cruzados. Estamos quebrando as correntes. (apatotadopitaco.blogspot.com)

(5) Bom, chega de escrever (acho que escrevo demais!!!).
(...plicidadedascoisas.wordpress.com)

(6) Então juiz Sérgio Moro e Procuradores, estão inventando narrativas e até mesmo diálogos! Chega de defender o indefensável! # É incrível como a imprensa acoberta o verdadeiro crime. (Gazeta do Povo)

Nos usos em (4), (5) e (6), a nuance de esgotamento também pode ser recuperada pelo contexto. Em (4), na afirmação "chega de ficar de braços cruzados", o locutor expressa sua insatisfação em relação à injustiça do governo para com o povo brasileiro, e busca por mudanças, visando uma sociedade mais ativa e solidária. Na ocorrência (5), há um esgotamento do locutor em relação à atividade da escrita. Infere-se que, ao se deparar com o cansaço da ação, ele se autoavalia e conclui que precisa escrever menos.

A ocorrência (6) mostra a mesma nuance de esgotamento presente nos usos anteriores. Nesse contexto é notável a presença de subjetividade do locutor que, insatisfeito com as atitudes do juiz e seus procuradores, reivindica uma mudança de atitude. Ao afirmar "chega de defender o indefensável", o locutor infere que não há possibilidades de derrubar as evidências já apuradas sobre o crime.

O significado de interrupção a partir da nuance de saturação é observado quando o locutor se encontra aborrecido com a atitude do outro e, indignado, enfatiza a necessidade de interromper a situação. As ocorrências (7), (8) e (9) mostram que a saturação se expressa a partir de um processo intersubjetivo, quando o locutor avalia o efeito que a ação do outro causa em si, e chega à conclusão de ter atingido um limite de tolerância. Observe os dados a seguir:

(7) Vou fazer um post falando da incompetencia logistica do @BLOCKBUSTER_BR chega de ser tratado como babaca. (https://x.com/caribe/status/7215717790)

(8) Já chega de ficar sendo enrolada por aquele seu ficante. Tome uma atitude e mande para ele um contrato de namoro Kolosh! (https://x.com/koloshoficial/status/7241090982)

(9) Logo depois, Xand pediu mais respeito antes de espalharem boatos. "Na hora da foto do camarim, estava eu, meus sócios, o Marrone, o Miguel, prefeito de Petrolina. Ela estava no palco porque namorava um cara que trabalhava com o Safadão, então ela tem acesso a vários palcos. Não posso saber quem a colocou para cima. Esses são os fatos que levaram a crer que eu tive um caso com essa menina. Achei meio vago esse fato, porque faço isso todas as noites há 17 anos. Tenho 4 filhos, minha mãe pergunta se é verdade.
Vocês que trabalham com mídia têm que ter muito cuidado porque ferem a gente quando é verdade.
Chega de polêmica, estou muito bem, em casa, com meus filhos, é vida que segue. (Contigo!)

A partir dos dados acima, observa-se que a construção chega de escopa contextos cujo desfecho se dá em torno de um aborrecimento do locutor com o outro. Na ocorrência (7), a insatisfação do locutor se dá devido ao mau atendimento da empresa logística Blockbuster. Ao afirmar "chega de ser tratado como babaca" o locutor deixa evidente sua frustração pelo fato de não ter sido atendido como desejava.

O mesmo ocorre em (8), quando o locutor afirma "Já chega de ficar sendo enrolada por aquele seu ficante". Nesse contexto, embora se trate de um relacionamento amoroso, o locutor demonstra que foi enganada pelo parceiro, que, em algum momento, alimentou expectativas em relação a ambos. Além da marca de saturação construída a partir da intersubjetividade, há a necessidade de urgência expressa pelo advérbio "já". Em contextos como esse, é comum que, por se sentir

desapontado em relação ao outro, o locutor queira sair da situação o mais rápido possível e para reforçar o caráter de urgência, o uso do advérbio passa a ser considerado.

Em (9), uma situação semelhante é apresentada, visto que figura o domínio da intersubjetividade, figurando uma saturação perante o contexto. Embora não se recupere um desapontamento como nas ocorrências (7) e (8), a interpretação negativa gerada em torno da presença de uma mulher no palco no show de Xand Avião gerou um aborrecimento no cantor que, saturado de ser alvo de fofocas na internet, se justifica e faz a seguinte afirmação: “Chega de polêmica, estou muito bem, em casa, com meus filhos, é vida que segue”.

Além das nuances de esgotamento e saturação apresentadas acima, encontra-se, entre os dados analisados, construções com nuance de suficiência, que compõem 8% das 265 ocorrências com chega de. Na amostra analisada, dados com essa nuance associamse apenas à SNs, e pode ser explicado pelo fato de que, em termos de abstratização e concretude, nomes apresentam forte carga de concretude, quando comparados a diferentes tipos de verbos. A seguir, apresentam-se três ocorrências associadas ao significado de interrupção:

(10) Vou limpar a cuia agora, chega de chimarrão Marina! Kkkkkkkkk (https://x.com/ninadarosa/status/7234569026)

(11) Tá bom, chega, vou de peixe agora, chega de espeto de lagosta! #burp (https://x.com/joaoanzanello/status/7212138457)

(12) Chega de festas! (https://x.com/leomouracruz/status/562332703476154370)

Com base nas ocorrências que expressam suficiência, percebe-se que elas geralmente são associadas a contextos contáveis, como comidas, objetos ou eventos. Na ocorrência (10), o significado de interrupção é marcado pela nuance de suficiência, trazendo consigo a sensação de que Marina já bebeu bastante e já pode entregar a cuia.

Em (11), dois usos do verbo chegar fazem parte do contexto: o que expressa nuance de esgotamento, e aparece em forma de adendo, ou seja, um pequeno comentário, e o que expressa nuance de suficiência devido à satisfação do locutor, ao se referir ao espeto de lagosta. No uso em (12) o slot também é preenchido por um SN, porém, faz referência a um tipo de evento pontual.

As construções que aparecem como adendo, em forma de comentário, compõem 14,6% da amostra do século XXI. Presume-se que elas passam a ocorrer no PB a partir do século XXI, como resultado de mudanças construcionais, que geraram apagamento de aspectos formais como a preposição “de” e os SNs. No entanto, para chegar a uma conclusão acerca desse processo de mudança, faz-se necessário um estudo diacrônico que contemple usos mais pretéritos do verbo chegar.

Para finalizar a descrição do significado adquirido no novo funcionamento do verbo chegar, a seguir, apresenta-se um gráfico com as três nuances esgotamento, saturação e suficiência associadas aos seus slots em termos de quantidade:

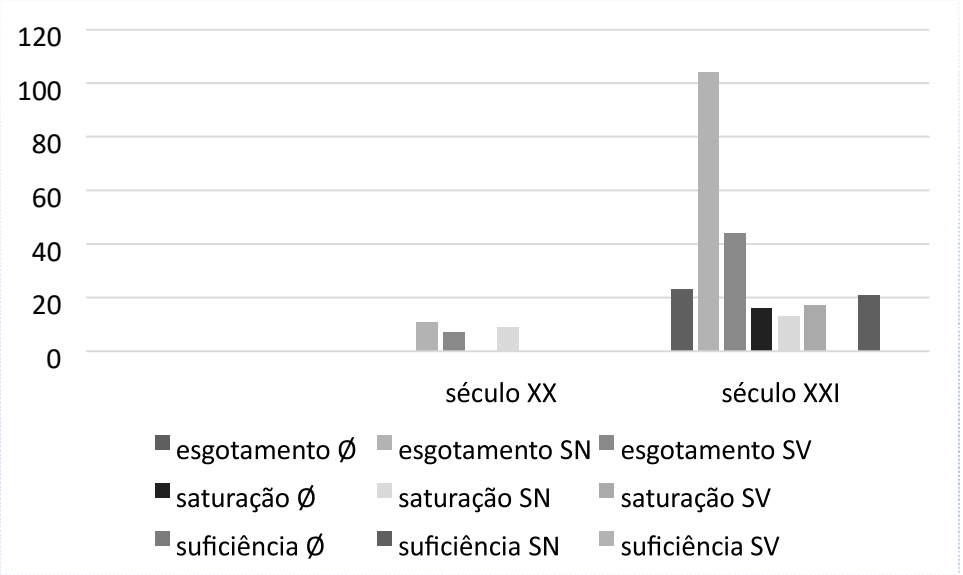


Gráfico 1: As nuances de interrupção na construção [(já) chega de]

No gráfico acima, identificam-se os subesquemas a partir dos slots e configurações que a construção [(já) chega de] assume nas duas sincronias. Nesta análise, são captados três subesquemas construcionais: [(já) chega de SV], [(já) chega de SN] e [(já) chega Ø].

Até o momento, as nuances de significado compartilhadas entre os três subesquemas são as de esgotamento e saturação, pois podem ser observadas em diversos contextos em que os três ocorrem. Já a nuance suficiência, na amostra organizada, foi identificada apenas no subesquema [(já) chega de SN] e a partir do século XXI. Vale ressaltar que a investigação do significado dessa construção não se esgota aqui, embora ela seja suficiente para atestar um novo funcionamento semântico do verbo chegar, não mais associado à noção de trajeto-destino, mas à interrupção abrupta de uma situação.

Considerações finais

O estudo sobre construções inovadoras com o verbo chegar tem sido bastante produtivo não só em termos de comportamento semântico que ele tem adquirido, mas em como ele tem ampliado o seu funcionamento ao escopar nomes e funcionar como adendo.

Neste artigo, focalizou-se a descrição do significado adquirido no contexto inovador. Ao detalhar as acepções expressas em cada contexto, pode-se identificar a existência de três nuances: esgotamento, saturação e suficiência, que se associam ao conteúdo do slot da construção. As nuances captadas na amostra atestam o princípio de não sinonímia, cujo pressuposto é que "as construções se encontram ligadas por relações de herança que permitem capturar generalizações entre elas" (Goldberg, 1995: 67). O elo de significado entre elas é a interrupção que se encontra enraizado nos três subesquemas formando um novo pareamento de forma e significado no PB,

além de atestar a não composicionalidade semântica de [(já) chega de], indica alta produtividade, quando comparada a frequência de uso entre as duas sincronias.

Referências

Barlow, Michael & Suzanne Kemmer. 2000. *Usage-based models of language.* Stanford: CSLI.

Bybee, Joan. 2016. *Língua, uso e cognição.* Trad. Maria Angélica Furtado da Cunha. Rev. téc. Sebastião Carlos Leite Gonçalves. São Paulo: Cortez.

Cunha, Antônio Geraldo da. 2010. *Dicionário etimológico da língua portuguesa.* 4. ed. rev. pela nova ortografia. Rio de Janeiro: Lexikon.

Croft, William. 2001. *Radical construction grammar: syntactic theory in typological perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Davies, Mark & Michael Ferreira. 2006. *Corpus do português: 45 milhões de palavras, 1300s–1900s.* [S. l.: s. n.], 2016. http://www.corpusdoportugues.org (10 setembro 2024).

Goldberg, Adele. 1995. *Constructions: a construction grammar approach to argument structure.* Chicago: University of Chicago Press.

Goldberg, Adele. 2006. *Constructions at work: the nature of generalization in language.* Oxford: Oxford University Press.

Hopper, Paul. 1987. Emergent grammar. *Proceedings of the Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* 13. Berkeley.

Langacker, Ronald. 2008. *Cognitive grammar: a basic introduction.* Oxford: Oxford University Press.

Traugott, Elizabeth Closs & Graeme Trousdale. 2013. *Constructionalization and constructional changes.* Oxford: Oxford University Press.

DIVERGÊNCIAS E CONVERGÊNCIAS SINTÁTICAS NO PORTUGUÊS DE PORTUGAL E DO BRASIL: UM OLHAR FUNCIONALISTA E COGNITIVO

SYNTACTIC DIVERGENCES AND CONVERGENCES IN EUROPEAN AND BRAZILIAN PORTUGUESE: A FUNCTIONALIST AND COGNITIVE PERSPECTIVE

Mônica Maria Soares Santos
Universidade de Évora
moniclingua@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-5212-0608

Resumo
Este estudo investiga diferenças sintáticas entre o português europeu (PE) e o português brasileiro (PB), com foco na colocação de clíticos e nas construções perifrásticas. Fundamentado em abordagens funcionalistas e cognitivas, a análise baseia-se em textos jornalísticos dos jornais *Público* (Portugal) e *Folha de São Paulo* (Brasil), publicados entre 1994 e 1995, disponíveis no corpus CHAVE. O objetivo é identificar padrões linguísticos que refletem demandas comunicativas e estratégias cognitivas características de cada variante. Espera-se que os resultados contribuam para o entendimento do português como língua pluricêntrica e para o aprofundamento de suas particularidades sintáticas.

Palavras-chave: Português Europeu; Português Brasileiro; Clíticos; Construções Perifrásticas; Funcionalismo; Cognição.

Abstract
This study investigates syntactic differences between European Portuguese (EP) and Brazilian Portuguese (BP), focusing on clitic placement and periphrastic constructions. Grounded in functionalist and cognitive approaches, the analysis is based on journalistic texts from the newspapers *Público* (Portugal) and *Folha de São Paulo* (Brazil), published between 1994 and 1995 and available in the CHAVE corpus. The objective is to identify linguistic patterns that reflect communicative demands and cognitive strategies characteristic of each variant. It is expected that the results will contribute to understanding Portuguese as a pluricentric language and to deepening its syntactic particularities.

Keywords: European Portuguese; Brazilian Portuguese; Clitics; Periphrastic Constructions; Functionalism; Cognition.

Introdução

A diversidade cultural e histórica das comunidades lusófonas reflete-se no caráter pluricêntrico da língua portuguesa, marcado por diferenças significativas entre o português europeu (PE) e o brasileiro (PB). Essas variações, perceptíveis no plano sintático, não se limitam a regras

normativas, mas revelam adaptações pragmáticas, culturais e discursivas distintas. Entre os fenômenos representativos destacam-se a colocação de clíticos e o uso de construções perifrásticas, amplamente abordados por autores como Simioni (2008), Galves et al. (2005), Biazolli (2016), Oliveira et al. (2004) e Drzazgowska (2011). Apesar disso, carecem de análise mais profunda sob perspectivas funcionalistas e cognitivas.

Este estudo parte da hipótese de que diferenças sintáticas no uso de clíticos e construções perifrásticas no PE e no PB refletem escolhas linguísticas moldadas por demandas comunicativas e processos cognitivos. Fundamentado em teorias de Halliday e Matthiessen (2004), Lakoff e Johnson (1980), Bybee (2010), Givón (2001) e Lima-Hernandes (2010), investiga-se a linguagem como sistema dinâmico, adaptado às necessidades discursivas e culturais dos falantes.

Contextos socioculturais distintos moldaram o desenvolvimento histórico do PE e do PB. Enquanto o PE permaneceu próximo às tradições linguísticas europeias, o PB incorporou influências indígenas, africanas e de línguas imigrantes, enriquecendo sua estrutura sintática. Essa diversidade histórica constitui terreno fértil para explorar como cada variante responde a demandas pragmáticas e cognitivas, particularmente no uso de clíticos e construções perifrásticas.

A análise utiliza textos jornalísticos extraídos do corpus CHAVE (Santos e Rocha: 2005; Rocha e Santos: 2007), abrangendo publicações dos jornais Público (Portugal) e Folha de São Paulo (Brasil), de 1994 a 1995. Este recorte temporal permite uma comparação controlada entre as variantes, minimizando mudanças linguísticas em intervalos mais amplos. Por sua diversidade e representatividade, os textos oferecem um contexto ideal para investigar padrões sintáticos que refletem normas e adaptações pragmáticas.

O artigo está estruturado em quatro seções: a fundamentação teórica apresenta conceitos da gramática funcionalista e da linguística cognitiva, além de estudos sobre clíticos e construções perifrásticas; a metodologia detalha os critérios de seleção do corpus; a análise conecta os dados à literatura; e as considerações finais sintetizam os achados e suas implicações teóricas para o estudo das particularidades sintáticas do português europeu e brasileiro.

Pressupostos Teóricos subjacentes à Análise dos Fenômenos

Os Clíticos

A evolução dos clíticos no português reflete mudanças históricas, sociais e culturais que moldaram suas variantes. Até o século XIV, predominava a ênclise. A partir do século XV, a próclise ganhou força, especialmente em textos com elementos proclisadores, como advérbios e conjunções subordinativas, alcançando seu auge no século XVI em ambas as variantes. Contudo, as trajetórias divergiram após esse período: o português europeu retornou à predominância da ênclise, consolidando uma gramática conservadora, enquanto o português brasileiro priorizou a próclise, evidenciando maior flexibilidade pragmática (Dukái: 2014; Tomanin: 2017; Castilho: 2012).

A mesóclise é um traço distintivo do português em contextos monitorados, especialmente nos tempos futuros e condicionais. Originária do latim clássico, foi amplamente utilizada em registros formais até o século XIX. No português brasileiro contemporâneo, desapareceu da oralidade,

permanecendo restrita a gêneros formais, como textos jurídicos e administrativos. Já no português europeu, mantém-se relevante nesses contextos, consolidando-se como um marco da gramática normativa (Dukái: 2014; Tomanin: 2017; Galves & Martins: 2005).

Historicamente, Martins (2015) destaca que, no português quinhentista, coexistiam duas gramáticas concorrentes: uma proclítica, predominante no PB atual, e outra enclítica, consolidada no PE. Sua análise diacrônica, baseada em fontes como o *Livro de Cozinha de um Frade Português do Século XVI*, evidencia como a competição entre essas gramáticas moldou as variantes modernas, relacionando evolução histórica a práticas discursivas.

Segundo Galves, Moraes e Ribeiro (2005), as diferenças entre PE e PB decorrem da posição estrutural dos clíticos: no PE, eles atuam como Infl-clíticos, vinculados ao núcleo flexional (Infl), enquanto no PB predominam os V-clíticos, associados diretamente ao verbo. Essa distinção, baseada na análise gerativista, dialoga com Martins (2015), que destaca o predomínio da ênclise no PE em contextos formais e da próclise no PB como padrão pragmático.

Para Biazolli (2016), as escolhas na colocação pronominal são moldadas por fatores contextuais e pragmáticos. No PB, a próclise reflete maior sensibilidade às demandas comunicativas, garantindo fluidez discursiva. No PE, a ênclise preserva padrões normativos e formais. Essa perspectiva funcionalista complementa a análise estrutural de Galves, Moraes e Ribeiro (2005), ao integrar fatores discursivos às explicações gramaticais.

Simioni (2008), com base na Teoria da Otimidade, argumenta que a prosódia é central na colocação dos clíticos. No PB, eles integram-se às frases fonológicas, favorecendo padrões proclíticos e fluidez discursiva. No PE, atuam como unidades prosódicas independentes, reforçando a associação da ênclise à formalidade. Essa interação entre prosódia e gramática ajuda a compreender as diferenças entre as variantes.

Em síntese, as abordagens de Martins (2015), de Galves, Moraes e Ribeiro (2005) e de Biazolli (2016) evidenciam que as diferenças na colocação dos clíticos entre o português europeu e o português brasileiro decorrem de trajetórias históricas, estruturas gramaticais e adaptações pragmáticas consolidadas em práticas socioculturais.

As Construções Perifrásticas

As construções perifrásticas, formadas pela combinação de um verbo auxiliar com uma forma nominal do verbo principal, são centrais na gramática das línguas românicas, incluindo o português. Elas surgiram no latim vulgar para ampliar as expressões de tempo, modo e aspecto verbal (Barroso: 1994; Hricsina: 2017). No português arcaico, os verbos *ter*, *haver* e *ser* desempenhavam funções distintas: *ter* e *haver* eram usados com transitivos, enquanto ser acompanhava verbos intransitivos ou de movimento. Com o tempo, ter substituiu quase completamente *haver*, e *ser* perdeu essa função no português contemporâneo (Hricsina: 2017).

Os verbos auxiliares mais produtivos no português moderno como estar, continuar e andar, expressam valores aspectuais. No português europeu, estar ocorre em construções como estar a + infinitivo, enquanto no português brasileiro predomina estar + gerúndio. Da mesma forma, continuar e andar indicam continuidade ou ações dispersas: no PE, continuar a + infinitivo e andar

a + infinitivo são comuns, enquanto no PB prevalecem continuar + gerúndio e andar + gerúndio (Barroso: 1994; Hricsina: 2017). Essas diferenças refletem processos históricos de gramaticalização e adaptação pragmática, consolidando as construções perifrásticas como elementos centrais na gramática do português.

As construções perifrásticas são fundamentais para expressar o aspecto no português, consolidando padrões distintos entre o PB e o PE. No PB, o gerúndio predomina em construções progressivas, enquanto no PE há preferência pelo infinitivo preposicionado. Móia e Viotti (2004), sob uma perspectiva funcionalista, investigaram os usos dessas formas em ambas as variantes, com foco na colocação e nos valores semânticos em contextos progressivos. Baseada em corpora jornalísticos, constataram que, no PE, o infinitivo preposicionado tornou-se norma em registros formais e neutros, enquanto o gerúndio se restringiu a usos regionais e informais. No PB, o gerúndio manteve ampla aplicação em diferentes registros, adaptando-se a contextos discursivos diversos e preservando traços do português arcaico. Esses resultados reforçam que as construções perifrásticas refletem processos de adaptação às demandas pragmáticas de cada variante.

Drzazgowska (2011) analisa a consolidação do infinitivo preposicionado no PE em construções progressivas e aspectuais, destacando o papel de conectivos como *a*, *de* e *por*, na modulação de seus valores semânticos. No PB, o gerúndio permanece a estrutura principal, amplamente utilizado para expressar continuidade em construções progressivas e modais. Enquanto Móia e Viotti (2004) focam nos valores semânticos e contextos de uso das formas perifrásticas, Drzazgowska (2011) relaciona essas escolhas a fatores históricos e mudanças culturais entre as variantes.

Oliveira et al. (2004), em uma abordagem combinada de semântica e sintaxe, analisam verbos aspectuais no PB e PE, destacando diferenças na seleção entre gerúndio e infinitivo preposicionado. No PB, verbos como *ficar*, *continuar* e *andar* frequentemente se combinam com o gerúndio para expressar continuidade e progressividade. No PE, o infinitivo preposicionado predomina em registros formais, consolidando uma gramática conservadora, orientada à clareza estrutural e à formalidade. Essas diferenças refletem fatores semânticos e práticas discursivas específicas.

Simões (2007) analisa os processos de sintaticização, discursivização e semanticização que consolidaram o uso do gerúndio no PB. O autor destaca que essa forma nominal integra à gramática progressiva e as estratégias discursivas brasileiras, funcionando como um marcador de continuidade e simultaneidade. No PE, essas funções foram transferidas para o infinitivo preposicionado, que se consolidou em construções progressivas. Enquanto Oliveira et al. (2004) enfatizam diferenças semânticas e estruturais, Simões (2007) aborda essas escolhas como resultado de processos discursivos e evoluções socioculturais.

Baseada na hipótese conservadora, Oliveira (2017) analisa as construções perifrásticas com gerúndio e infinitivo preposicionado, destacando dinâmicas de conservação e inovação nas variantes. Em textos não literários, conclui que o PB preservou o gerúndio como herança do português arcaico, expandindo-o em contextos progressivos e modais, enquanto no PE, o infinitivo preposicionado consolidou-se como padrão inovador em registros formais. Esses contrastes refletem demandas pragmáticas, históricas e culturais.

Em síntese, os estudos de Móia e Viotti (2004), Drzazgowska (2011), Oliveira et al. (2004), Simões (2007) e Oliveira (2017) evidenciam que as diferenças no uso das construções perifrásticas entre o português europeu e o brasileiro refletem trajetórias históricas, padrões gramaticais consolidados e adaptações pragmáticas específicas. Enquanto no PE o infinitivo preposicionado se firma como padrão formal, reforçando a clareza estrutural e o conservadorismo normativo, no PB o gerúndio se destaca por sua flexibilidade, conectividade discursiva e fluidez comunicativa.

Bases Funcionalistas e Cognitivas

Os estudos revisados forneceram uma base sólida sobre as construções perifrásticas e a colocação de clíticos no contraste entre o PB e o PE, evidenciando aspectos normativos, pragmáticos e discursivos. Essas análises demonstraram que as escolhas gramaticais refletem fatores culturais e históricos e atendem as demandas comunicativas de cada variante. Para compreender essas dinâmicas, este trabalho adota abordagens funcionalistas e cognitivas que permitem uma interpretação ampla das variantes do português.

Na gramática sistêmico-funcional, Halliday e Matthiessen (2004), descrevem a linguagem como um sistema estruturado em torno de funções sociais com foco na relação entre forma e significado. Eles destacam três funções linguísticas principais: ideacional, interpessoal e textual. A função ideacional organiza a expressão de ideias e eventos; a interpessoal foca nas interações entre os falantes; e a textual assegura a coesão e a clareza na mensagem. Segundo os autores, "the organization of grammar is based on networks of systemic relations[196]", e "the grammar is a resource for constructing meanings, prioritizing a 'top-down' perspective"[197]. (Halliday & Matthiessen 2004: 31). Essa abordagem funcionalista evidencia como as escolhas gramaticais refletem a interação entre forma e significado, atendendo a diferentes necessidades discursivas e culturais nas variantes do português.

Complementando essa perspectiva, Givón (2001) descreve a gramática como um sistema dinâmico moldado por pressões culturais e comunicativas, mas que também carrega o que ele denomina inércia gramatical, que se refere à tendência de sistemas linguísticos preservarem padrões históricos em contextos monitorados. Essa perspectiva explica, por exemplo, a manutenção de estruturas conservadoras no PE, como o uso predominante do infinitivo preposicionado e da mesóclise em contextos formais, enquanto o PB apresenta maior adaptabilidade, refletida na frequência do gerúndio e da próclise em registros pragmáticos. Segundo o autor, a gramática atua como um código automatizado e convencionalizado que acelera o processamento da linguagem:

> grammatical code is probably the latest evolutionary addition to the arsenal of human communication. While the evolutionary argument remains conjectural, it is supported by a coherent body of suggestive

[196] Tradução livre: “a organização da gramática baseia-se em redes de relações sistêmicas”
[197] Tradução livre: “a gramática é um recurso para construir significados, priorizando uma perspectiva 'de cima para baixo'."

> evidence. [...] The identification of grammar as an automated, streamlined, conventionalized, speeded-up language processing system has long been noted[198] (Givón 2001: 23)

A coexistência de padrões inovadores e conservadores reflete, portanto, o equilíbrio necessário entre tradição e pragmatismo em sistemas linguísticos em constante evolução.

A abordagem cognitiva de Lakoff e Johnson (1980) considera as metáforas conceituais como elementos centrais na organização do pensamento humano, conectando conceitos abstratos a experiências concretas e corpóreas. Essas metáforas estruturam nossa percepção de mundo e moldam a linguagem. Neste trabalho, seis metáforas conceituais são utilizadas para analisar fenômenos gramaticais no PE e no PB, destacando perspectivas cognitivas que ajudam a interpretar escolhas linguísticas específicas.

A metáfora *Closeness is Strength of Effect*[199] sustenta que a proximidade física ou espacial entre elementos intensifica sua conexão e impacto. Esse princípio é amplamente fundamentado em experiências corpóreas cotidianas, como a interação física entre pessoas ou objetos: quanto mais próximos estamos de algo ou alguém, maior a intensidade de interação ou efeito exercido. No âmbito gramatical, essa ideia ajuda a explicar como a posição próxima do clítico em relação ao verbo no PB reflete conectividade discursiva e impacto pragmático. A próclise, predominante no PB em contextos facultativos, demonstra essa relação ao atender a demandas pragmáticas e discursivas.

A metáfora *Order is Control*[200] reflete a ideia de que a organização rígida de elementos estabelece estabilidade e previsibilidade. Essa percepção deriva de experiências sociais e corpóreas em que estruturas ordenadas garantem previsibilidade e controle sobre o ambiente. Aplicada à gramática, essa metáfora ajuda a interpretar a próclise no PE, em que elementos proclisadores condicionam a colocação do clítico em uma posição prescrita, reforçando normas gramaticais rígidas. Nesse contexto, a próclise no PE é não apenas uma exigência normativa, mas também um reflexo da estabilidade discursiva promovida pela ordem gramatical.

A metáfora *States are Containers*[201] concebe estados — emocionais, físicos, sociais ou gramaticais — como espaços com limites claros que encapsulam ações ou condições, organizando o que está dentro e separando-o do exterior. Esses recipientes metafóricos simbolizam a estabilidade de estados delimitados, fornecendo estrutura e ordem. Lakoff e Johnson (1980: 25) explicam que: "Our experiences with physical objects [...] provide the basis for [...] metaphors in which stability or strength is understood in terms of resistance to forces[202]." Aplicada à ênclise, no PE, essa metáfora reflete a gramática como um sistema normativo autocontido, no qual o clítico,

---

[198] Tradução livre: "O código gramatical é provavelmente a adição evolutiva mais recente ao arsenal de comunicação humana. Embora o argumento evolutivo permaneça conjectural, ele é apoiado por um corpo coerente de evidências sugestivas. [...] A identificação da gramática como um sistema de processamento de linguagem automatizado, simplificado, convencionalizado e acelerado já foi amplamente observada."
[199] Tradução livre: Proximidade é intensidade de efeito.
[200] Tradução livre: Ordem é Controle.
[201] Tradução livre: Estados são Espaços Delimitados.
[202] Tradução Livre: Nossas experiências com objetos físicos [...] fornecem a base para [...] metáforas nas quais estabilidade ou força são compreendidas em termos de resistência a forças.

ao ser posicionado após o verbo, reforça a estabilidade estrutural da frase e a preservação de padrões históricos e normativos.

A metáfora *Control is Up*[203] associa controle, autoridade e posições elevadas, simbolizando hierarquia e organização. Estar no topo simboliza poder e domínio, enquanto estar abaixo sugere subordinação ou falta de controle. No PE, essa metáfora explica o papel do verbo na mesóclise como elemento centralizador e controlador do discurso. O clítico, ao ser posicionado dentro da estrutura verbal, reforça a hierarquia normativa e a continuidade histórica das regras gramaticais, especialmente em contextos formais e institucionais que exigem estabilidade discursiva. No PB, em que a mesóclise é residual e restrita a contextos formais, sua função é simbólica, associando-se a uma visão normativa hierárquica mesmo em um sistema gramatical mais adaptável e pragmático.

A metáfora *Bounded Areas as Containers*[204] parte da noção de que espaços delimitados — sejam físicos, sociais ou gramaticais — possuem fronteiras claras que que organizam ações ou ideias e as protegem de mudanças externas. Esses limites podem ser físicos como uma sala, ou sociais como um grupo exclusivo ou simbólicos como uma norma, ajudam a estruturar e controlar o que está dentro e fora dessas áreas. As áreas delimitadas são entendidas como recipientes que encapsulam ações ou ideias, mantendo-as contidas e protegidas contra mudanças externas. ajudam a estruturar e controlar o que está dentro e fora dessas áreas.

A metáfora Activities as Substances[205] concebe atividades abstratas como substâncias físicas — moldáveis, distribuíveis e adaptáveis. Por exemplo, atividades podem ser vistas como líquidos que fluem e se ajustam ao ambiente. No PB, o gerúndio exemplifica essa fluidez ao descrever ações contínuas e conectadas ao discurso em andamento, refletindo uma gramática adaptativa, voltada para eficiência comunicativa. No PE, por outro lado, o infinitivo preposicionado reflete uma abordagem mais conservadora, em que as ações são organizadas dentro de limites normativos claros, priorizando estabilidade e previsibilidade.

Bybee (2010) aborda a gramaticalização como um processo intrinsecamente ligado à experiência linguística. Para a autora, a "grammar is not an autonomous system, but it is directly related to linguistic experience, repetition, and reinforcement of specific structures in daily use[206]". (Bybee, 2010: 15). A frequência de uso desempenha um papel central, permitindo que formas recorrentes se consolidem e moldem as escolhas dos falantes, conectando a gramática às necessidades comunicativas de forma adaptativa. Lima-Hernandes (2010) complementa essa perspectiva ao conceituar a gramaticalização como um processo funcional e adaptativo que não apenas simplifica estruturas linguísticas, mas as alinha às necessidades discursivas dos falantes.

Ao integrar perspectivas funcionalistas e cognitivas, esta fundamentação oferece um arcabouço teórico abrangente para analisar as diferenças entre o PE e o PB. A interação entre funções sociais, metáforas conceituais e processos de gramaticalização fornece as bases para analisar como cada variante reflete adaptações históricas, pragmáticas e culturais por meio de suas escolhas sintáticas.

---

[203] Tradução livre: Controle é Superioridade.
[204] Tradução livre: Áreas Delimitadas como Recipientes.
[205] Tradução livre: Atividades como substância.
[206] Tradução livre: a gramática não é um sistema autônomo, mas está diretamente relacionada à experiência linguística, à repetição e ao reforço de estruturas específicas no uso diário.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo investiga fenômenos sintáticos no PB e no PE, com ênfase na colocação de clíticos e nas construções perifrásticas. Os dados, oriundos do Corpus CHAVE, composto por textos jornalísticos dos jornais Público (Portugal) e Folha de São Paulo (Brasil), abrangem publicações de 1994 e 1995. A análise descritiva e comparativa assegurou a representatividade e a equivalência dos corpora entre as variantes.

Constituição dos Corpora

Os corpora foram organizados para evidenciar diferenças entre o PB e o PE, com amostras equilibradas de cada fenômeno analisado. A Tabela 1 apresenta a distribuição geral das ocorrências dos dois fenômenos principais do estudo:

Tabela 1
Distribuição das ocorrências analisadas no Corpus CHAVE

Fenômeno	Total de ocorrências
Clíticos	9.000
Construções perifrásticas	10.338
Total geral	**19.338**

Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

i. Clíticos

Foram analisadas 9.000 ocorrências de clíticos, distribuídas igualmente entre próclise (posição pré-verbal), ênclise (posição pós-verbal) e mesóclise (posição medial em tempos futuros), com 3.000 ocorrências em cada categoria. A seleção dos dados, realizada com filtros específicos do Corpus CHAVE, identificou clíticos em contextos representativos de cada posição sintática, viabilizando a comparação entre PB e PE.

A **Tabela 2** apresenta a distribuição das ocorrências de clíticos, evidenciando o comportamento nas três categorias investigadas e destacando as diferenças quantitativas entre PB e PE.

Tabela 2
Ocorrências de Clíticos no PB e PE

Fenômeno	Filtro Aplicado	PB	PE	TOTAL
Próclise	[pos="PERS.*" & word="se|lhe|lhes|o|a|os|as"] []* [pos="V.*"]	931 ocorrências	2.069 ocorrências	9.000 ocorrências
Ênclise	[lema=".*\+(se|lhe|lhes)"]	577 ocorrências	2.423 ocorrências	
Mesóclise	[pos="V.*" & temcagr="(FUT|COND).*" & word=".*(se|lhe|lhes|mo|to|vo)-.*"]	225 ocorrências	2.775 ocorrências	

Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

A análise das 3.000 ocorrências de próclise foi segmentada em dois contextos principais: (i) casos ativados por palavras atrativas, como advérbios, conjunções e preposições, e (ii) casos sem palavras atrativas, nos quais a próclise ocorre de forma independente desses elementos. As palavras atrativas foram definidas com base em critérios da literatura normativa por influenciarem diretamente a colocação proclítica dos clíticos. Essa segmentação possibilitou identificar os fatores sintáticos que motivam a posição pré-verbal dos clíticos em cada variante.

A Tabela 3 apresenta a distribuição quantitativa das ocorrências de próclise nos dois contextos definidos para ambas as variantes.

Tabela 3
Distribuição de Próclise por Contexto e Variante Linguística

Palavras Atrativas	Variante	Ocorrências
Com Palavras Atrativas	Português Brasileiro	279
	Português Europeu	2.007
Total Geral	-	2286
Sem Palavras Atrativas	Português Brasileiro	652
	Português Europeu	62
Total Geral	-	714

Fonte**:** Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

ii. Construções Perifrásticas

Foram analisadas 10.338 ocorrências de combinações entre verbos auxiliares (estar, continuar e andar) e gerúndio no PB ou infinitivo preposicionado no PE. Os dados, extraídos de verbos regulares das três conjugações, passaram por revisão manual para garantir consistência e eliminar ambiguidades. O objetivo foi identificar padrões normativos e pragmáticos que evidenciem diferenças estruturais entre as duas variantes.

A Tabela 4 apresenta a distribuição dessas perífrases, destacando os resultados para cada verbo auxiliar:

Tabela 4
Distribuição de Construções Perifrásticas por Contexto e Variante Linguística

Construção	Filtro Aplicado	PB	PE	Total
Estar + Gerúndio	"estar" ".*ndo"	1941	15	1.956
Estar a + Infinitivo	"estar" "a" ".*ar"	00	1585	1585
	"estar" "a" ".*er"	02	967	969
	"estar" "a" ".*ir"	02	362	364
Andar + Gerúndio	"andar" ".*ndo"	08	01	09
Andar a + Infinitivo	"andar" "a" ".*ar"	0	117	117
	"andar" "a" ".*er"	0	63	63
	"andar" "i" ".*ir"	0	27	27
Continuar + Gerúndio	"continuar" ".*ndo"	1.383	11	1.394
Continuar a + Infinitivo	"continuar" "a" ".*ar"	113	1.758	1871
	"continuar" "a" ".*er"	146	1302	1.448
	"continuar" "a" ".*ir"	504	46	550
Total		**4.099**	**6.237**	**10.336**

Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

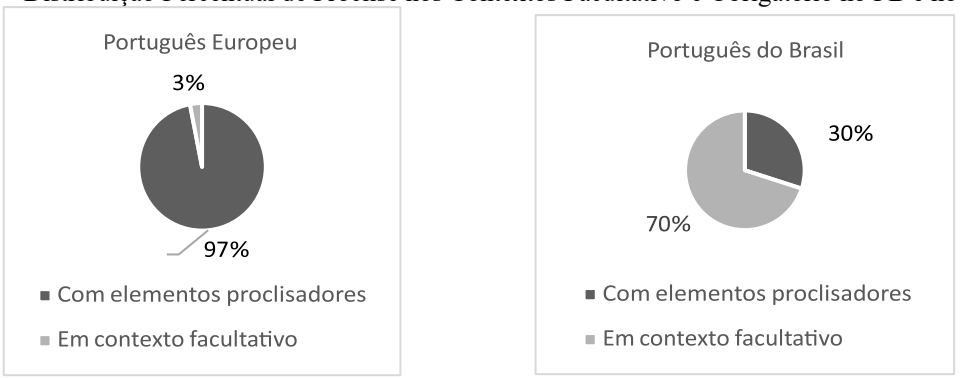
Análise e Discussão dos Resultados

Análise dos Clíticos

i. Próclise

A próclise é central na análise comparativa entre o PE e o brasileiro PB, evidenciando diferenças na adaptação às normas gramaticais e demandas pragmáticas. No PE, 97% das ocorrências são condicionadas por elementos proclisadores, enquanto apenas 3% surgem em contextos facultativos, de acordo com o **Gráfico 1**. Em contrapartida, no PB, 70% das ocorrências aparecem em contextos facultativos, refletindo maior flexibilidade pragmática, enquanto 30% são associadas a elementos proclisadores. Esses dados corroboram Biazolli (2016), que destaca a influência de fatores discursivos no predomínio da próclise no PB, especialmente em gêneros monitorados, como textos jornalísticos.

Gráfico 1
Distribuição Percentual de Próclise nos Contextos Facultativo e Obrigatório no PB e no PE



Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

A próclise no PE reflete a adesão normas que priorizam previsibilidade discursiva e clareza estrutural, alinhando-se à função ideacional (Halliday & Matthiessen: 2004). No exemplo:

Quando ***se manifesta*** *claramente contra as propinas, explica-se logo. (P940106-133-1228)*

Aqui, a conjunção subordinativa *quando* condiciona a colocação proclítica da partícula *se,* reforçando a rigidez normativa do PE. Sob a perspectiva da metáfora *Order is Control* (Lakoff & Johnson: 1980), esse comportamento associa a organização dos elementos linguísticos à estabilidade textual. Além disso, reflete a inércia gramatical descrita por Givón (2001), evidenciando a resistência histórica do PE a mudanças pragmáticas.

No PB, a próclise transcende a normatividade para atender a demandas pragmáticas, destacando-se em contextos facultativos, como em:

Muita gente vem ***se manifestando*** *contra a contagem regressiva iniciada aqui nessa coluna.(F940103-085-707)*

A posição proclítica do pronome *se,* nesse caso, não é motivada por um elemento proclisador, mas pela busca de um elemento mais fluido e interativo. Relacionado à função interpessoal (Halliday & Matthiessen, 2004), esse uso facultativo reforça a conectividade discursiva. A metáfora *Closeness is Strength of Effect* (Lakoff & Johnson, 1980) explica como a proximidade entre os elementos linguísticos intensifica o impacto pragmático e facilita a interpretação.

Exemplo adicional:

Caso não ***se manifestem*** *nesse período, o governo pode reeditar a MP. (F940111-036-272)*

O uso do advérbio de negação *não*, atuando como elemento proclisador, demonstra adesão às normas gramaticais em contextos monitorados no PB. Nesse caso, a próclise em registros

formais reflete o equilíbrio entre demandas pragmáticas e normas tradicionais, alinhando-se à metáfora *Order is Control,* que reforça a organização textual pelas convenções normativas.

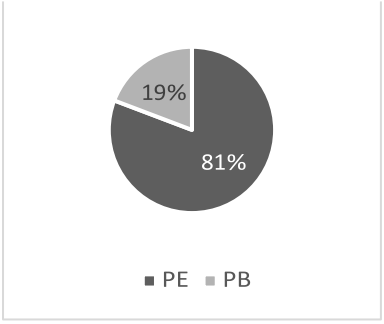
No PE, a próclise reflete uma gramática normativa que prioriza previsibilidade e estabilidade; no PB, funciona como estratégia pragmática adaptativa. Bybee (2010), explica que, no PB, a próclise é consolidada por processos de gramaticalização, em que padrões frequentes de uso linguístico reforçam estruturas mais flexíveis. Complementarmente, LimaHernandes (2010) ressalta que a gramaticalização responde às demandas sociais e discursivas, evidenciando a capacidade adaptativa da gramática brasileira às necessidades comunicativas atuais.

No PB, a próclise predomina em contextos informais, mas também ocorre em registros formais, evidenciando a flexibilidade do sistema. Já no PE, reflete a inércia gramatical e a adesão a tradições normativas conservadoras. Esses contrastes ilustram as diferenças estruturais e funcionais entre as variantes: no PE, a próclise reflete controle e estabilidade; no PB, adaptase às demandas de fluidez e interatividade discursiva. Perspectivas funcionalistas e cognitivas revelam como essas escolhas linguísticas respondem a contextos históricos e discursivos distintos.

ii. Ênclise

A ênclise, como fenômeno sintático, revela contrastes entre o PE e o PB, reforçando as normas gramaticais no PE e a flexibilidade pragmática no PB. Conforme o **Gráfico 2**, no PE, 81% das ocorrências da ênclise estão em contextos formais e monitorados, consolidando-a como marca da gramática normativa. Já no PB, com apenas 19% das ocorrências, a ênclise é marginalizada em favor da próclise, sobretudo em registros informais. Esses dados corroboram os estudos de Galves, Moraes e Ribeiro (2005), que destacam o papel central do núcleo flexional (Infl-clíticos) no PE.

Gráfico 2
Distribuição Percentual da Ênclise no PB e no PE



Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

No PE, a ênclise reflete a adesão a uma gramática normativa caracterizada pela previsibilidade estrutural e continuidade histórica. A metáfora *States are containers* (Lakoff e Johnson: 1980) explica essa característica ao conceptualizar o verbo como um núcleo encapsulado que organiza os clíticos em conformidade com normas estruturais rígidas. Esse comportamento conecta-se à função ideacional (Halliday & Matthiessen: 2004), que reforça clareza estrutural e coesão textual, especialmente em registros formais e institucionais. No exemplo:

A Conferência das Igrejas Europeias ***manifestou-se*** *junto do Presidente Ieltsin contra a nova Constituição russa, que limita a liberdade de imprensa. (P940119-121-1190)*

A posição do pronome *se* após o verbo *manifestou* ilustra o encapsulamento normativo característico do PE, assegurando a centralidade do verbo e a estabilidade da construção sintática. Essa estrutura destaca a resistência do PE às pressões pragmáticas e discursivas, reafirmando o caráter conservador de sua gramática. Nesse contexto, a metáfora States are Containers reforça a relação entre a ênclise e a estabilidade estrutural, conectando esse fenômeno à preservação de normas históricas que consolidam o sistema gramatical do PE.

No PB, a ênclise é marginal e restrita a registros formais, como textos jornalísticos e jurídicos. No exemplo:

Sabe-se *em que direção eleitoral o efeito positivo ou decepcionante do real pode se Manifestar. (F940610-013-155)*

A escolha pela ênclise, neste caso, reflete a adesão às normas gramaticais exigidas pelo gênero textual, uma vez que o exemplo pertence a um contexto jornalístico formal. Contudo, a baixa frequência no PB evidencia a preferência por uma gramática que privilegia a próclise em situações informais e dinâmicas. A metáfora *States are Containers* (Lakoff e Johnson: 1980) ajuda a interpretar essa característica ao demonstrar como, no PB, o encapsulamento normativo do verbo cede lugar a uma gramática mais permeável e adaptável às necessidades comunicativas contemporâneas. Esse comportamento não apenas demonstra a flexibilidade pragmática do PB em oposição à rigidez normativa do PE, como alinha à função interpessoal (Halliday & Matthiessen: 2004), que enfatiza a importância de atender às demandas do discurso e priorizar a conectividade nas escolhas gramaticais, especialmente em registros menos monitorados.

A análise comparativa da ênclise no PE e no PB evidencia diferenças estruturais e funcionais significativas. No PE, a ênclise desempenha um papel crucial na preservação de padrões normativos e na manutenção da previsibilidade discursiva, refletindo a inércia gramatical descrita por Givón (2001). Já no PB, a ênclise é uma construção residual, reservada a contextos formais, enquanto a próclise desempenha um papel mais relevante em contextos pragmáticos.

Bybee (2010) explica que os processos de gramaticalização no PB refletem padrões mais pragmáticos e discursivamente eficientes, enquanto no PE eles reforçam a continuidade de estruturas conservadoras, consolidando padrões normativos associados à estabilidade discursiva. Lima-Hernandes (2010) complementa essa visão ao destacar que a gramaticalização não se limita à simplificação estrutural, mas funciona como uma resposta funcional às demandas comunicativas. Assim, no PB, a gramaticalização prioriza eficiência e adaptabilidade discursiva, enquanto no PE privilegia a preservação de normas historicamente consolidadas. A ênclise, como traço característico do PE, reflete essa centralidade das normas gramaticais e a preservação da continuidade histórica. No PB, sua função é limitada e estilística, evidenciando uma gramática mais dinâmica e moldada por demandas pragmáticas. Ao integrar perspectivas funcionalistas (Halliday

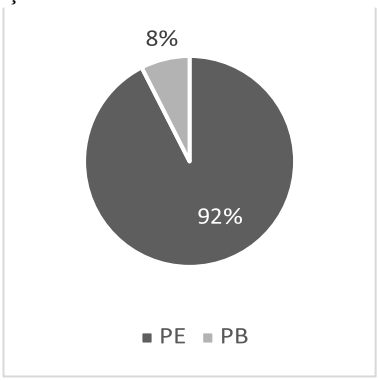
& Matthiessen: 2004) e cognitivas (Lakoff & Johnson: 1980), assim como as discussões de Bybee (2010) e Lima-Hernandes (2010), esta análise oferece uma interpretação mais ampla das escolhas gramaticais em ambas as variantes. O PE utiliza a ênclise como um marcador de consolidação normativa, enquanto o PB demonstra uma maior permeabilidade às mudanças discursivas e pragmáticas.

iii. Mesóclise

A mesóclise, construção típica do PE, destaca contrastes previamente observados na próclise e ênclise, servindo como marcador de formalidade, conservadorismo e continuidade normativa. Já no PB, trata-se de um fenômeno residual, limitado a registros formais, como textos jurídicos e administrativos. Associada aos tempos futuros, reflete trajetórias históricas e pragmáticas distintas nas variantes.

Conforme o **Gráfico 3**, no PE, a mesóclise aparece em 92% das construções, consolidandose como um traço produtivo da gramática normativa. Já no PB, com apenas 8% de frequência, ocorre quase exclusivamente em gêneros formais. Esses dados reforçam a centralidade normativa do PE e a adaptabilidade pragmática do PB.

Gráfico 3
Distribuição Percentual da Mesóclise no PB e no PE



Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

No PE, a mesóclise preserva e reforça a continuidade de normas históricas. A função ideacional (Halliday & Matthiessen: 2004) evidencia-se nesse fenômeno, priorizando clareza estrutural, previsibilidade discursiva e coesão textual, como no exemplo:

Paralelamente à exposição, ***realizar-se-á*** *um ciclo de conferências, nos dias 4 e 5 de Fevereiro, na Casa das Artes... (*P940119-009-105)

A posição medial do pronome se ilustra na centralidade das normas gramaticais, que asseguram hierarquia e controle discursivo. Essa escolha normativa dialoga com a metáfora *Control is Up* (Lakoff & Johnson: 1980), que associa controle e autoridade a posições elevadas.

No contexto da mesóclise, o posicionamento central do clítico simboliza essa hierarquia normativa. A metáfora *States are Containers* complementa a análise ao enfatizar o encapsulamento estrutural do verbo dentro de um sistema normativo rígido no PE, organizando e delimitando os elementos linguísticos segundo normas rígidas, priorizando previsibilidade e clareza discursiva.

No PB, a mesóclise ébuma construção marcada, restrita a registros formais. Representando apenas 8% das ocorrências no Corpus CHAVE, é praticamente inexistente na oralidade e rara em gêneros cotidianos. No exemplo:

*Far-se-á mensalmente, no último dia do mês. (*F*940202-077-543)*

Sua escolha reflete adesão formal às normas gramaticais, mas sua baixa frequência evidencia o caráter pragmático e adaptativo do PB. Sob a metáfora *Control is Up*, a mesóclise no PB mantém função simbólica, vinculada a contextos de autoridade e formalidade. A preferência pela próclise em registros informais reforça que o PB prioriza conectividade discursiva e eficiência comunicativa, atendendo às demandas pragmáticas contemporâneas.

Os dados indicam que, no PE, a mesóclise é central para preservar normas históricas e hierarquias gramaticais, enquanto no PB, seu papel é residual, marcando sua marginalização em contextos informais. Esse contraste reflete trajetórias históricas e socioculturais distintas.

Sob a perspectiva funcionalista de Halliday e Matthiessen (2004), o PE utiliza a mesóclise para reforçar clareza estrutural e previsibilidade discursiva, enquanto o PB flexibiliza as normas gramaticais para atender às necessidades comunicativas modernas. A metáfora *States are Containers* sublinha a estabilidade normativa do verbo no PE, enquanto Control is Up evidencia o papel da hierarquia discursiva. Juntas, essas metáforas oferecem uma análise integrada, demonstrando como o fenômeno reflete valores estruturais e pragmáticos em ambas as variantes.

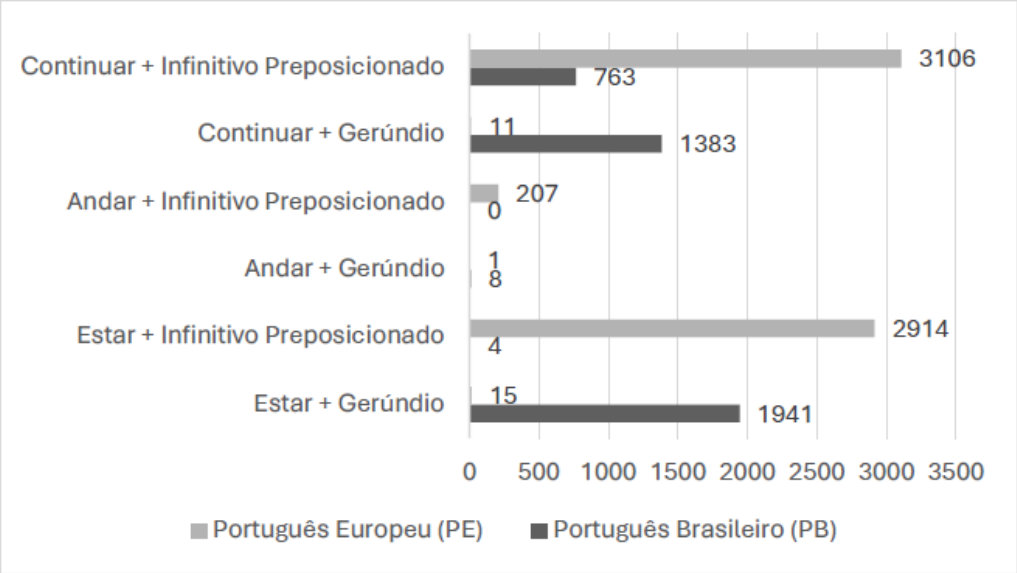
A mesóclise destaca-se como marcador de formalidade e continuidade normativa no PE, consolidando-se como ferramenta para reforçar hierarquia e previsibilidade estrutural. No PB, ela é restrita a contextos formais e estilísticos, com baixa produtividade na oralidade e em gêneros cotidianos. Essas diferenças refletem a adesão normativa do PE e a flexibilidade pragmática do PB, evidenciando o equilíbrio entre tradição e inovação em cada variante.

Análise das Construções Perifrásticas

A análise de 10.338 ocorrências de construções perifrásticas no Corpus CHAVE, envolvendo combinações com gerúndio e infinitivo preposicionado, revela diferenças estruturais e discursivas marcantes entre o PB e o PE. Essas construções, baseadas em três verbos auxiliares centrais — estar, continuar e andar —, refletem escolhas pragmáticas moldadas por demandas discursivas específicas e por processos históricos distintos de gramaticalização e conservação gramatical.

O **Gráfico 4** evidencia a predominância do PB no uso de construções perifrásticas e o caráter conservador do PE em contextos monitorados.

Gráfico 4
Distribuição das Construções Perifrásticas no PB e no PE

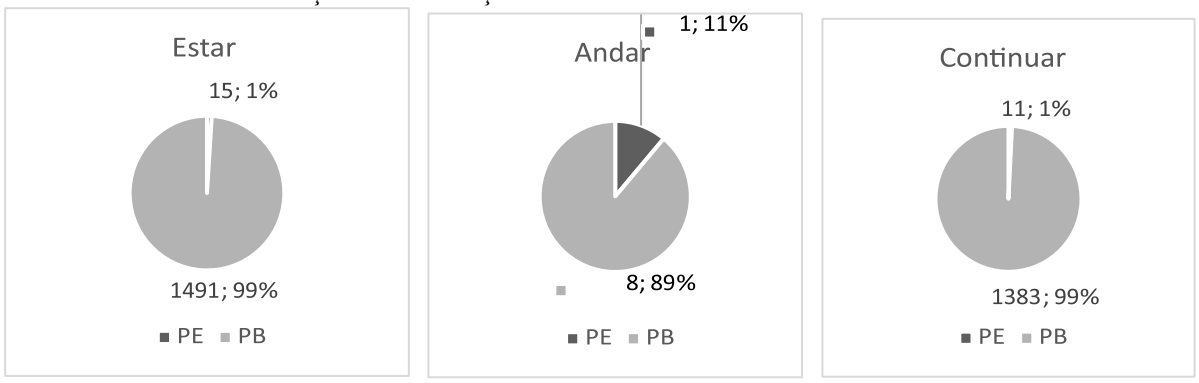


Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

i. Construções com Gerúndio

As construções com gerúndio são um dos maiores contrastes entre as variantes. No PB, registram-se 2.882 ocorrências, contra apenas 29 no PE. O gerúndio é produtivo no PB, marcando continuidade e fluidez discursiva. O **Gráfico 5** destaca a predominância de combinações como estar + gerúndio (1.941 ocorrências) e continuar + gerúndio (1.383 ocorrências), refletindo processos de gramaticalização (Bybee: 2010), nos quais padrões frequentes tornam-se predominantes, contribuindo para uma gramática adaptativa.

Gráfico 5
Distribuição das Construções Perifrásticas com Gerúndio no PB e no PE



Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

No PB, o gerúndio reflete a metáfora *Activities as Substances* (Lakoff & Johnson: 1980), que concebe atividades como substâncias fluídas e contínuas, encapsulando ações dentro de uma estrutura discursiva conectiva.

Essa visão reforça o gerúndio como um recurso linguístico que promove fluidez e interatividade, características essenciais da função interpessoal descrita por Halliday & Matthiessen (2004). Por exemplo:

O governador da Flórida, Lawton Chiles, 63, resolveu processar o governo dos EUA para recuperar os US$ 739 milhões anuais que ele diz ***estar gastando*** *em despesas com imigrantes ilegais em seu Estado. (F940101-051-432) Segundo José Leland, do Ibama, hoje existem mais de 450 barcos nos rios da região que podem* ***estar praticando*** *o comércio irregular desse peixe. (F940104-085-688)*

Por outro lado, no PE, o gerúndio é historicamente substituído pelo infinitivo preposicionado em construções progressivas (Oliveira et al.: 2004), refletindo uma gramática mais conservadora e estilizada. Suas poucas ocorrências são restritas a contextos formais e estilísticos, como:

" «Nesta altura do ano, a seara era para se ***estar fazendo*** *» " observa um agricultor de terras pobres entre Serpa e Mértola. (P950413-169-1742)*

Melhor me ***fora estar lendo*** *o meu Eurípides e Séneca, o trágico! (P940709-179-1575)*

Mas não é isso que me impede de ***continuar fazendo*** *o que sempre fiz" (P940329-113-1161)*

Esses usos isolados sugerem que o gerúndio no PE é interpretado sob a metáfora *Bounded Areas as Containers,* por meio da qual ações contínuas são encapsuladas em uma estrutura gramatical formal e estável. Apesar de sua raridade, a associação do gerúndio a contextos estilizados demonstra sua função marcada dentro da gramática do PE.

Adicionalmente, no PE, o gerúndio associado ao verbo *andar* reflete ações recorrentes ou intermitentes como em:

E não acho que você deve ***andar falando*** *essas coisas... (F940306-109-1024)*

Embora dialogue com a metáfora *Activities as Substances*, essa construção apresenta nuances de intermitência e dispersão. No corpus, sua ocorrência é quase inexistente no PE, com apenas um exemplo registrado:

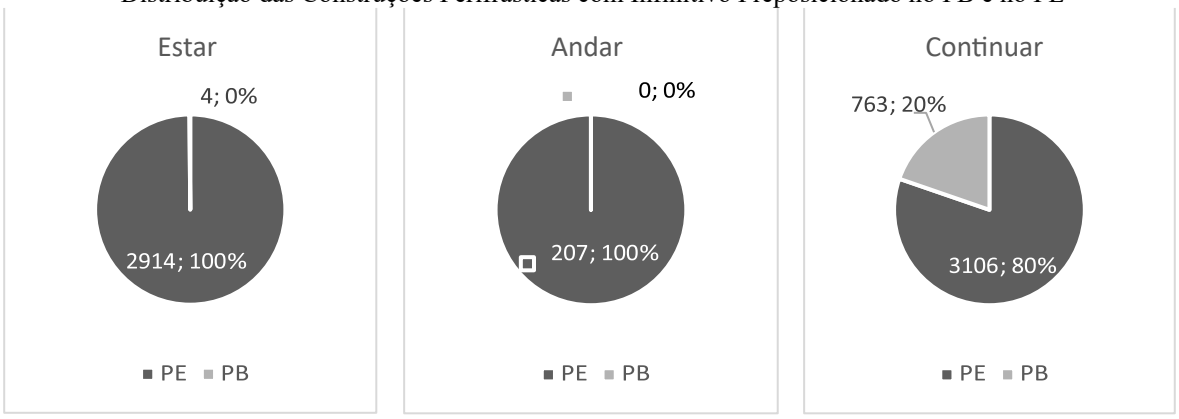
Monty viveu no Hotel Roosevelt enquanto [...] ***andar lendo*** *os seus diálogos em voz alta. (P940320-005-50)*,

Esse contraste sublinha as diferenças gramaticais e pragmáticas entre as variantes: enquanto o PB gramaticaliza o gerúndio como uma ferramenta discursiva versátil, o PE o reserva para contextos estilizados, associados à continuidade estruturada e previsibilidade discursiva.
O gerúndio destaca-se como um recurso funcional no PB, amplamente produtivo e adaptado às demandas discursivas contemporâneas. Em contraste, no PE, sua presença é limitada e estilizada, associada a registros formais e conservadores. Essa divergência evidencia o caráter pragmático do PB e o conservadorismo normativo do PE, refletindo trajetórias históricas distintas e escolhas adaptativas específicas.

ii. Construções com Infinitivo Preposicionado

As construções perifrásticas com infinitivo preposicionado revelam diferenças gramaticais e pragmáticas entre o PE e o PB. Com base na análise de 6.994 ocorrências do Corpus CHAVE, nota-se que o PE preserva essas construções como pilar de sua gramática normativa, enquanto o PB as flexibiliza, priorizando a conectividade discursiva. O **Gráfico 6**, abaixo, demonstra essas diferenças.

Gráfico 6
Distribuição das Construções Perifrásticas com Infinitivo Preposicionado no PB e no PE



Fonte: Dados extraídos do Corpus CHAVE e organizados pela autora.

O gráfico revela a alta frequência de construções perifrásticas com infinitivo preposicionado no PE: continuar + infinitivo preposicionado lidera com 3.106 ocorrências (80%), seguido por estar + infinitivo preposicionado com 2.914 ocorrências (100%) e andar + infinitivo preposicionado com 207 ocorrências (100%). No PB, em contraste, registram-se apenas 767 ocorrências, sendo 763 de continuar + infinitivo preposicionado, enquanto estar e andar + infinitivo preposicionado são praticamente inexistentes (4 e 0 ocorrências, respectivamente).

No PE, a predominância do infinitivo preposicionado está alinhada à metáfora conceitual *Bounded Areas as Containers* (Lakoff e Johnson; 1980), que sugere que as ações expressas por essas construções estão organizadas dentro de limites normativos rígidos. Por exemplo:

__Admite-se__ que o IPPAR reclassifique pessoas da limpeza como guardas para __andar a mostrar__ o palácio. (P940207-066-751)

Aqui, a construção andar a mostrar encapsula a continuidade da ação em uma moldura gramatical formal e estável. Essa perspectiva reforça a ideia de inércia gramatical (Givón: 2001), pela qual padrões históricos são preservados em contextos monitorados, assegurando previsibilidade discursiva e coesão textual. A coexistência do infinitivo preposicionado com a ênclise, como em andar a mostrar, evidencia o caráter conservador do PE, que prioriza hierarquia estrutural e clareza.

No PB, o infinitivo preposicionado é menos frequente e, muitas vezes, substituído pelo gerúndio, que atende às demandas pragmáticas de fluidez e conectividade discursiva. Esse comportamento é explicado pela metáfora Activities as Substances (Lakoff & Johnson: 1980), que conceptualiza ações como processos contínuos e interconectados. Por exemplo:

Todo dia é convite para __continuar a viver__, superando desafios e fazendo o bem. (F940101-007-33)

Nesse exemplo, observa-se a coexistência entre o infinitivo preposicionado *continuar a viver* com os gerúndios *superando desafios* e *fazendo o bem*. Embora o infinitivo preposicionado, mais associado à norma gramatical do PE, esteja presente, sua sustentação como construção principal é enfraquecida pela presença marcante dos gerúndios, que reforçam a conectividade discursiva característica do PB. Essa tendência encontra explicação nos processos de gramaticalização. A alta frequência (Bybee: 2010) do gerúndio no PB consolidou essa construção como padrão pragmático e cognitivo. A repetição de formas mais eficientes discursivamente, como o gerúndio, favorece padrões mais flexíveis e conectivos, que respondem às demandas pragmáticas do discurso contemporâneo. Para além da frequência de uso, a gramaticalização manifesta-se como uma resposta funcional (Lima-Hernandes: 2010), às necessidades contextuais e discursivas.

Esse exemplo evidencia que, mesmo em contextos formais, a gramática do PB resiste à rigidez normativa do infinitivo preposicionado. A presença simultânea dos gerúndios reflete um sistema linguístico que, mesmo em registros monitorados, prioriza conectividade pragmática e fluidez discursiva. Essa interação entre construções reforça o contraste entre a gramaticalização normativa do PE e a adaptabilidade pragmática do PB.

As diferenças no uso do infinitivo preposicionado também se relacionam às funções linguísticas descritas por Halliday e Matthiessen (2004). No PE, predomina a função ideacional, priorizando clareza estrutural e controle informacional, como em:

Eles desejam __continuar a estudar__ e as bolsas vão permitir-lhes aperfeiçoar o seu português para mais tarde poderem trabalhar e integrar-se plenamente na sociedade. (P940101-054-534)

Essa estrutura evidencia uma gramática normativa focada na organização e na previsibilidade. Já no PB, destaca-se a função interpessoal, que promove conectividade e interação fluida entre os elementos do discurso, como em:

__Admite-se__ que o IPPAR reclassifique pessoas da limpeza como guardas para __andar a mostrar__ o palácio. (P940207-066-751)

Se você __continuar a achar__ que o Rio é só violência após tentar estas e outras sugestões do quadro, não deixe, pelo menos, de ir ao Centro Cultural Banco do Brasil. (F940102-082-710)

Nesse exemplo, o tom formal do infinitivo preposicionado dialoga com uma adaptação pragmática que aproxima a construção de registros menos monitorados.
As construções perifrásticas com infinitivo preposicionado evidenciam os contrastes entre o PE e o PB no contexto pluricêntrico da língua portuguesa. No PE, essas construções funcionam como marcadores de estabilidade normativa e continuidade histórica, enquanto no PB, sua substituição pelo gerúndio reflete uma gramática mais dinâmica e pragmática. Essas diferenças reiteram como demandas culturais e discursivas moldam as variantes, equilibrando tradição e adaptabilidade em contextos específicos.

Considerações Finais

Este estudo analisou fenômenos sintáticos específicos — próclise, ênclise, mesóclise e construções perifrásticas com gerúndio e infinitivo preposicionado — nas variantes do PE e do PB. A abordagem funcionalista e cognitiva adotada demonstrou que as escolhas gramaticais em ambas as variantes estão profundamente ligadas a fatores históricos, culturais e pragmáticos, refletindo a interação entre estratégias cognitivas universais e particularidades de cada sistema linguístico.

A aplicação das metáforas conceituais de Lakoff e Johnson (1980) foi central para a análise. No PE, metáforas como *States are Containers* e *Control is Up* explicaram a preferência por estruturas normativas e hierárquicas, como a ênclise, a mesóclise e o infinitivo preposicionado, que refletem estabilidade e previsibilidade discursiva. Por outro lado, no PB, metáforas como *Closeness is Strength of Effect* e *Activities as Substances* explicaram fenômenos como a próclise e o gerúndio, que demonstram maior adaptabilidade e conectividade pragmática. *Order is Control* e *Bounded Areas as Containers* também destacaram como o PE encapsula ações em normas rígidas, enquanto o PB reflete maior permeabilidade discursiva.

Autores como Bybee (2010) e Lima-Hernandes (2010) destacaram os processos de gramaticalização que sustentam essas diferenças. Bybee (2010) enfatizou a frequência de uso na consolidação de padrões inovadores no PB, enquanto Lima-Hernandes (2010) destacou o papel do contexto comunicativo na preservação de construções normativas no PE. Givón (2001), com a noção de inércia gramatical, foi essencial para interpretar a manutenção de traços conservadores no PE, alinhados à função ideacional (Halliday & Matthiessen: 2004), em contraste com o PB, em que a função interpessoal promove conectividade discursiva.

Os fenômenos analisados demonstraram que o PE mantém uma gramática monitorada e normativa, em que a ênclise, a mesóclise e o infinitivo preposicionado reforçam hierarquias estruturais. No PB, a próclise e o gerúndio evidenciam uma gramática fluida, moldada por

demandas pragmáticas e culturais que priorizam eficiência comunicativa. Essas diferenças refletem como fatores históricos, sociais e discursivos moldam as variantes do português, evidenciando sua complexidade como uma língua pluricêntrica.

Ao integrar funcionalismo, cognição e gramaticalização, este estudo contribui para a análise dessa pluralidade linguística e reforça a importância de investigações futuras. Pesquisas diacrônicas e sociolinguísticas poderão ampliar a compreensão dessas dinâmicas gramaticais e explorar a diversidade linguística em outros contextos pluricêntricos, aprofundando os debates sobre línguas com características similares ao português.

Referências

Bybee, Joan. 2010. *Language, usage, and cognition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Carnielli Biazolli, Camila. 2016. Clíticos pronominais em gêneros jornalísticos escritos das variedades europeia e brasileira do português: (Re)discutindo a atuação dos fatores condicionantes linguísticos. *Estudos Linguísticos* 45(1). 332–347. https://doi.org/10.21165/el.v45i1.707

Castilho, Ataliba T. de. 2012. *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto.

Drzazgowska, Joanna. 2011. As perífrases verbais no português europeu. *Romanica Cracoviensia* 11. 107–115. Universidade de Gdańsk.

Drzazgowska, Joanna. 2011. Construções perifrásticas portuguesas *dever + infinitivo* e *ter de/que + infinitivo* – um problema didático. *Romanica Cracoviensia* 11.

Galves, Charlotte, Mário A. T. Moraes & Isabel Ribeiro. 5. Syntax and morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics* 4(1). 143–177. https://doi.org/10.5334/jpl.144

Galves, Charlotte, Helena Britto & Maria Clara Paixão de Sousa. 2005. The change in clitic placement from Classical to Modern European Portuguese: Results from the Tycho Brahe Corpus. *Journal of Portuguese Linguistics* 4(1). 39–67.

Givón, Talmy. 2001. *Syntax: An introduction.* Vol. 1. Amsterdam: John Benjamins.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood & Christian Matthiessen. 2004. *An introduction to functional grammar.* 3rd edn. London: Arnold.

Hricsina, László. 2017. A evolução dos verbos auxiliares no português: Transitividade e especialização funcional. *Cadernos de Linguística Histórica* 15. 101–118.

Lakoff, George & Mark Johnson. 1980. *Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press.

Lima-Hernandes, Maria Célia (org.). 2010. *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino.* São Paulo: Contexto.

Martins, Ana Maria. 1994. Clíticos na história do português. In Ian Roberts & Ana Maria Martins (eds.), *The syntax of clitics in the history of Portuguese*, 75–112. Oxford: Oxford University Press.

Martins, Ana Maria. 2015. Variação sintática no português quinhentista: A colocação dos pronomes clíticos. *Estudos de Linguística Galega* 7(1). 83–94. https://doi.org/10.15304/elg.7.2373

Mateus, Maria Helena Mira, Ana Maria Brito, Inês Duarte & Isabel Hub Faria. 1983. *Gramática da língua portuguesa.* Coimbra: Livraria Almedina.

Móia, Telmo & Carlos Viotti. 2004. O gerúndio perifrástico e suas implicações pragmáticas no português europeu. *Revista de Estudos Linguísticos* 22(3). 98–114.

Oliveira, Luiz Antônio de. 2017. Perífrases com gerúndio e com infinitivo preposicionado: Revisitando um dos aspectos da hipótese conservadora da formação do PB. *Revista Argumento* 18(27). 41–63.

Pagotto, Emílio Gozze. 1992. *A posição dos clíticos em português: Um estudo diacrônico.* Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Santos, Diana & Paulo Rocha. 2005. The CLEF corpus and CHAVE: A Portuguese language perspective. *Lecture Notes in Computer Science* 3491. 141–145.
Simioni, Camila. 2008. *A prosodização de clíticos no português brasileiro: Análise fonológica.* Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade de São Paulo.
Simões, Daniel. 2007. O gerúndio em português brasileiro: Mudanças e inovações. *Boletim de Filologia e Linguística* 23(2). 147–162.
Tomanin, Camila Rodrigues. 2017. A trajetória dos clíticos no português brasileiro: Mudanças, gramáticas em contato e tipologia linguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 59(2). 83–104.
Vieira, Silvia Regina. 2002. *Colocação pronominal nas variedades europeia, brasileira e moçambicana: Para a definição da natureza do clítico em português.* Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

DO LER AO ESCREVER: PRESENÇA E USO DE REPERTÓRIOS SOCIOCULTURAIS DA ÁREA DE LITERATURA EM REDAÇÕES DO ENEM

FROM READING TO WRITING: PRESENCE AND USE OF SOCIOCULTURAL REPERTOIRES FROM THE FIELD OF LITERATURE IN ENEM ESSAYS

Jackeline Sousa Silva
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu/FECLI, Universidade Estadual do Ceará/UECE, Iguatu-CE, Brasil
jackelines.silva@uece.br
ORCID: 0000-0002-7687-325X

Resumo

O presente estudo tem como objeto uma análise sobre o uso do repertório sociocultural com foco em textos literários nas redações do ENEM, produção do tipo textual dissertativo-argumentativo, requerido no contexto de aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no ano de 2023. Tal estudo justifica-se a partir da percepção das dificuldades apresentadas na produção de alunos participantes do Projeto de Extensão Universitária "Oficinas de Redação: abrindo caminhos para a universidade", elaborado a partir da constatação da carência de cursos acessíveis a alunos de escolas públicas, com o intuito de ampliar conhecimentos sobre esse gênero textual. Nesse contexto, atribui-se à leitura do texto literário importante função, visto contribuir para a aquisição de conhecimentos que podem ser utilizados para sustentar a argumentação defendida na escrita. Posto isso, objetiva-se analisar a presença de repertório sociocultural advindo de textos literários, atrelado ao atendimento dos critérios de legitimidade, pertinência e produtividade no uso do em redações do Enem. Para tanto, faz-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada em Lebler e Santorum (2019), Oliveira (2023), Gonzaga (2017) e outros autores, seguida de pesquisa documental, para a qual foram selecionados os textos que obtiveram nota máxima, publicados por Felpi (2024). Trata-se, ainda, de pesquisa qualitativa, cuja análise textual é desenvolvida a partir da técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2016). Como resultados, observou-se que o texto literário, por abordar diversas temáticas vivenciadas pela sociedade, além de ser legitimado, pode ser pertinente à discussão desenvolvida e tornar a argumentação consistente e produtiva. No entanto, esse desempenho na escrita requer a formação de um leitor crítico, capaz de ir além das entrelinhas da tessitura textual.

Palavras-chave: Redação do ENEM; Repertório sociocultural; Texto literário.

Abstract

The present study focuses on analyzing the use of sociocultural repertoires with an emphasis on literary texts in ENEM essays, a type of argumentative-essay writing required within the context of the National High School Exam (ENEM) in 2023. This study is justified by the challenges observed in the writing of students participating in the University Extension Project "Writing Workshops: Opening Paths to the University," created in response to the lack of accessible courses for public school students and aimed at broadening their knowledge of this textual genre. In this context, literary texts are attributed significant

importance, as they contribute to acquiring knowledge that can support arguments in writing. Thus, the study aims to analyze the presence of sociocultural repertoires derived from literary texts, tied to the criteria of legitimacy, relevance, and productivity in ENEM essays. To this end, bibliographic research is conducted, based on Lebler and Santorum (2019), Oliveira (2023), Gonzaga (2017), and other authors, followed by documentary research, for which essays scoring the maximum grade and published by Felpi (2024) were selected. This is a qualitative study, where textual analysis is conducted using Bardin's (2016) content analysis technique. The results indicate that literary texts, by addressing various themes experienced by society, not only meet legitimacy criteria but also prove relevant to the discussion and make arguments consistent and productive. However, such writing performance requires the development of a critical reader, capable of going beyond the textual surface.

Keywords: ENEM essay; sociocultural repertoire; literary text.

Introdução

A prova de redação elaborada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para fins do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), exige do candidato a produção de um texto do tipo dissertativo-argumentativo, que tenha como base argumentos consistentes e coerentes (Brasil, 2023), que avaliam, entre outros quesitos, o uso de repertórios socioculturais, os quais demonstram o conhecimento advindo de outras áreas do conhecimento, visando à consciência da argumentação.

Nesse cenário, o ensino de Redação no contexto de Ensino Médio tem ganhado espaço entre as pesquisas científicas, uma vez que a habilidade de redigir textos dissertativo-argumentativos tem sido, desde a implementação ENEM e de sua adoção como forma de acesso ao Ensino Superior, amplamente valorizada no contexto educacional brasileiro (Marcuschi, Bandeira e Luna, 2022). Este exame exige que os candidatos demonstrem não apenas domínio das normas da língua portuguesa, mas também a capacidade de articular argumentos embasados em repertórios socioculturais.

Dentre esses repertórios, os textos literários se destacam neste estudo, uma vez que são contemplados no decorrer do processo de escolarização dos estudantes e carregam a possibilidade de contribuir para a tessitura de reflexões críticas sobre os problemas enfocados na prova, de modo a enriquecer as produções textuais dos candidatos. Entretanto, ainda são imensos os desafios para formar estudantes com o hábito da leitura. Um espelho disso se reflete nos resultados da 6ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil (Instituto Pró-livro, 2024), com o intuito de "conhecer os indicadores e os hábitos de leitura de todos os brasileiros com mais de 5 anos, incluindo leitores digitais". A pesquisa apresenta que a proporção de não-leitores é maior do que a de leitores na população brasileira, ou seja, 53% das pessoas não leram nem parte de um livro – impresso ou digital – de qualquer gênero, incluindo didáticos, bíblia e religiosos, nos três meses anteriores à pesquisa, que é o período de recorte temporal para as informações.

Em realidade análoga, vivências no contexto do ensino público também revelam desafios significativos na apropriação de repertórios socioculturais literários. Os fatores atribuídos a esse entrave vão além do acesso à leitura literária. No caso do ensino de Redação, tais dificuldades

refletem, ainda, desigualdade no acesso a cursos preparatórios e a orientação especializada sobre o uso de repertórios na argumentação. A partir dessa lacuna, foi concebido o Projeto de Extensão Universitária "Oficinas de Redação: abrindo caminhos para a universidade", com o objetivo de oferecer suporte a alunos de escolas públicas na construção de competências exigidas no ENEM, que originou este e outros estudos sobre a temática.

Nesse viés, a leitura de textos literários não se limita ao prazer estético, mas assume um papel formativo essencial não só do sujeito leitor como também produtor de textos. Isso se deve ao fato de que o texto literário aborda desde temas universais a específicos que dialogam com as vivências sociais, tornando-se recursos valiosos para sustentar argumentos em produções textuais. Além disso, a literatura contribui para o desenvolvimento de um leitor crítico, capaz de promover as articulações necessárias com o texto literário, com a finalidade de enriquecer suas reflexões escritas.

Dada essa perspectiva, o presente estudo busca analisar a presença e o uso de repertórios socioculturais oriundos da literatura em redações do ENEM 2023, avaliando sua legitimidade, pertinência e produtividade. Esse objetivo se desdobra, especificamente, em: contextualizar o uso do repertório sociocultural entre as competências avaliadas na produção do gênero Redação do ENEM; identificar o uso do texto literário como repertórios socioculturais em redações nota mil, com foco nos critérios de legitimidade, pertinência e produtividade.

No tange ao cunho metodológico, a pesquisa combina agrega levantamento bibliográfico e análise documental. Foram analisadas redações que obtiveram nota máxima no ENEM 2023, publicadas por Felpi (2024). O referencial teórico apoia-se em autores como Lebler e Santorum (2019), Oliveira (2023) e Gonzaga (2017), além da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Tal abordagem permite identificar padrões no uso de repertórios literários e compreender sua efetividade no contexto avaliativo.

Esperamos que os resultados desta pesquisa contribuam para o debate sobre o ensino de redação no Brasil, destacando a importância da formação leitora e do uso crítico de textos literários no processo argumentativo. Ademais, buscamos fornecer subsídios para a elaboração de estratégias pedagógicas que auxiliem na superação das dificuldades enfrentadas por estudantes de escolas públicas.

Portanto, este trabalho não apenas reforça o valor da literatura como recurso sociocultural legítimo, mas também evidencia a necessidade de formar leitores críticos que, ao explorarem a riqueza dos textos literários, tornem-se escritores mais qualificados e aptos a enfrentar os desafios propostos pelo ENEM e outros contextos acadêmicos.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos propostos, seguimos o percurso metodológico exposto neste capítulo, categorizando a pesquisa quanto à natureza, aos objetivos e aos procedimentos, com base na teoria abordada por Prodanov e Freitas (2013).

Do ponto de vista de sua natureza, o presente estudo é de natureza básica, uma vez que procura gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, porém não prevê aplicação prática, e sim a divulgação desses conhecimentos.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é exploratória, pois visa proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o explícito ou construindo hipóteses sobre ele (Köche, 2014). Para cumprir os fins da pesquisa exploratória, utilizamos como técnica de procedimento a pesquisa bibliográfica, ancorada em Lebler e Santorum (2019), Oliveira (2023), Gonzaga (2017) e outros autores estudados para a construção do aporte teórico. Além disso, a pesquisa documental terá como fonte uma cartilha, que traz uma coletânea de redações, composta por Felpi (2024).

No tocante à forma de abordagem do conteúdo, optamos pela pesquisa qualitativa, cujo enfoque é interpretativista (Gil, 2021). Outrossim, o estudo foi embasado na teoria de Bardin (2016), que envolve um conjunto de técnicas, a partir das etapas de pré-análise: seleção do material para compor o *corpus* – constituído pelo material bibliográfico lido, conforme os objetivos e a elaboração de critérios que fundamentem a interpretação final; exploração do material: consiste na análise propriamente dita, conforme as escolhas metodológicas delineadas; tratamento dos dados obtidos e interpretação: corresponde à explanação e discussão dos resultados, de modo a possibilitar uma melhor interpretação.

Resultados e discussão

Nesta seção, trazemos, de início, os resultados da pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir dos referenciais já mencionados, a fim de contextualizar o ensino de Redação do gênero ENEM, além de possibilitar uma abordagem da literatura como forma de interpretação de problemas sociais. Em seguida, apresentaremos os resultados da pesquisa documental, com o intuito de evidenciar o uso do texto literário nas produções de textos dissertativo-argumentativos.

A prova de Redação do ENEM e o uso de repertório sociocultural

A prova de Redação constitui uma parte significativa do ENEM, uma vez que sua nota compõe peso significativo para a medida final dos candidatos. No tocante ao que se constitui em obstáculo para o sucesso da prova, temos percebido, durante a experiência com os participantes do projeto, que a capacidade de argumentar, de forma eficaz e fazendo uso das estratégias adequadas, destaca-se como um dos principais entraves.

Sob esse viés, Marcuschi, Bandeira & Luna (2022: 57) ressalta a relevância social dos temas abordados no teste, “sempre mostrando problemas e solicitando a sugestão de propostas de intervenção, aspecto que aponta para um currículo preocupado também com uma formação cidadã dos alunos ao término do EM”. A produção solicitada é sempre de um texto dissertativo-argumentativo, o que exige do aluno a capacidade de apontar argumentos e de desenvolvê-los. Conforme Brasil (2023:16), “há uma dupla natureza nesse tipo textual: é argumentativo porque

defende um ponto de vista, uma opinião, e é dissertativo porque utiliza explicações para justificá-lo".

Nesse contexto, a redação é avaliada segundo uma matriz composta por cinco competências, que identificaremos pela letra maiúscula C, seguida pela numeração sequencial determinada pelas normas de avaliação do teste: C1) domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; C2) desenvolvimento do tema, limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo e uso de repertório sociocultural; C3) seleção de argumentos em defesa de um ponto de vista; C4) domínio dos mecanismos linguísticos de coesão necessários para a construção da argumentação; C5) elaboração de proposta de intervenção que respeite os direitos humanos.

Na descrição do foco das competências avaliadas na Redação, o uso do repertório sociocultural, se insere na segunda. De acordo com a Cartilha do Participante do exame (Brasil, 2024:14), a C2 aborda, precisamente, a capacidade de o estudante "compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa".

Como percebemos, a competência em foco exige que o aluno utilize em sua produção "conceitos das várias áreas do conhecimento", que correspondem aos repertórios socioculturais. Esses repertórios, quando utilizados de forma legitimada, pertinente e produtiva, contribuem para a sustentação da argumentação e, por conseguinte, para o alcance da pontuação máxima na C2. Vale ressaltar que cada competência pode atingir a pontuação máxima de 200 pontos, o que perfaz a nota máxima de 1000 pontos na avaliação do texto.

Nesse sentido, Dantas (2021) aponta que "o repertório pode ser revelador da visão sobre o mundo. Essa bagagem de conhecimentos acumulados ao longo das experiências pode contribuir, quando usada de forma pertinente e produtiva, para o processo de argumentação". Consideramos importante salientar que podem ser utilizados com essa finalidade conhecimentos de áreas diversas, a exemplo de: fatos ou períodos históricos reconhecidos; referência a nomes e ideias/teorias de filósofos, educadores, linguistas, historiadores, geógrafos, poetas, sociólogos e profissionais reconhecidos de outras áreas; livros, peças, filmes, esculturas, músicas, pinturas etc.; referência a estudos e/ou pesquisas; referência a personalidades, celebridades, figuras, personagens etc., desde que nacionalmente conhecidos.

No cerne da discussão sobre a inserção de conhecimentos de outras áreas para a construção argumentativa, Gonzaga (2017) destaca que, na fundamentação – definida por Oliveira (2023) como o instante em que o "candidato começa efetivamente a desenvolver o argumento", deve-se trazer ao texto, prezando-se pela originalidade, conhecimentos variados, visando convencer e envolver o leitor, neste caso, o corretor do ENEM, com o cuidado de que esses dados sejam devidamente validados, ou seja, que atendam aos três requisitos necessários para essa validação.

Para contextualizarmos os critérios avaliados no uso dos repertórios – legitimidade, pertinência e produtividade, consideramos importante trazer a definição desses termos, à luz de publicação de Dantas (2021). Para o autor, o repertório legitimado é aquele que se utiliza de informações, fatos, situações e experiências cuja fonte é expressa no texto e pode ser comprovável.

Por sua vez, a pertinência corresponde à associação do repertório legitimado ao tema proposto para a redação, que pode ser evidenciada a partir do uso de palavras-chave da frase temática, bem como por sinônimos, hiperônimos ou hipônimos. Por fim, a produtividade tem se mostrado, a partir das nossas experiências, o critério mais desafiador de ser cumprido pelos alunos, visto que requer uma consistente capacidade de argumentação e articulação com a discussão sobre o tema.

Em contribuição à discussão, Gonzaga (2017) também aponta para a veracidade das informações apresentadas, relacionada ao critério de legitimidade. Ademais, o autor enaltece que o uso de citações, principalmente, não deve ser confundido com a presença de um repertório sociocultural produtivo. Em diversas redações do Enem, por exemplo, os participantes incluem citações, nomes de autoridades, conceitos de diferentes áreas do saber, alusões históricas relacionadas ao tema – pertinentes – sem, contudo, articular essas informações com o restante do parágrafo – produtividade, o que vai ao encontro do que mencionamos anteriormente a respeito da dificuldade que os alunos sentem em tornar o repertório produtivo e alcançar maior consistência na argumentação.

Para Lebler e Santorun (2020:10), não são somente os fatos que possuem a capacidade de argumentar em um discurso, não são apenas eles que determinam o poder argumentativo do enunciado, mas, principalmente, a forma linguística que esse fato assume. Os fatos por si só não nos dizem nada, a linguagem é que os traduz, e isso só é possível pela fala de um locutor, que expressa seu posicionamento por meio de marcas linguísticas, o que atribui à língua o poder de argumentar.

Em face do exposto, evidenciamos a importância de que, seja de qual área for o repertório selecionado para compor a produção do texto dissertativo-argumentativo, é necessário que o estudante saiba articulá-lo à discussão desenvolvida e esteja atento ao tema para este seja continuamente tocado ao longo da progressão temática, além de ser devidamente referenciado ou identificado, assegurando o atendimento aos critérios avaliados no tocante ao uso da informação selecionada para a escrita.

O uso do texto literário como repertórios socioculturais na Redação no ENEM

Antes de iniciar a exposição do resultado constatado a partir da análise dos textos, entendemos ser relevante contextualizar alguns dos microdados do Enem 2023, publicados pelo INEP (Brasil, 2024), que compõem um conjunto de informações detalhadas sobre o exame, a serem utilizados por gestores, pesquisadores e instituições, a fim de subsidiar diagnósticos, estudos e pesquisas a respeito do assunto.

Com base na análise desses indicadores, constatamos que, do total de inscritos no ENEM, em nível nacional, 4,17% dos candidatos zeraram na Redação, enquanto apenas 0,0021% alcançaram a nota máxima, o que corresponde a 60 alunos. Desse número, apenas 4 eram estudantes da rede pública de ensino, o que corrobora a necessidade de estudos sobre a produção desse gênero, que possam contribuir para ampliar os olhares sobre o ensino público no Brasil.

No tocante à temática desse artigo, os microdados evidenciam que apenas 23,15% dos candidatos que participaram do exame nesse período conseguiram atingir a nota máxima na competência 2, ou seja, que além de atender à estrutura do gênero textual e abordar o tema de forma plena, utilizaram, pelo menos um repertório sociocultural de forma legitimada, pertinente e produtiva.

Desta feita, passamos a expor os resultados relacionados à análise de conteúdo (Bardin, 2011) feita a partir dos textos nota mil, divulgados por Felpi (2024). Frisamos que nem todos os textos que obtiveram nota máxima foram publicados na Cartilha de Redação a Mil 6.0, como Felpi (2024) intitulou a coletânea, visto que esta compõe a sexta versão produzida por ele com textos produzidos no contexto de aplicação do Enem. Foram publicados na versão analisada 47 textos, que correspondem a 78,3% das redações de alto padrão de desempenho.

Dentre estes, constatamos o uso de repertórios da área da Literatura em 8 parágrafos introdutórios - 1º parágrafo; em 3 parágrafos de desenvolvimento do primeiro argumento (D1 – 2º parágrafo); e em 8 parágrafos de desenvolvimento do segundo argumento (D2 – 3º parágrafo), perfazendo, ao todo, 19 manifestações de uso de repertórios da área examinada.

Nesse contexto, destacamos que, embora para a C2 seja exigido para pontuação máxima que o candidato desenvolva "o tema por meio de argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo" (Brasil, 2024:20), é comum que os alunos sejam orientados a utilizarem três repertórios por produção. Essa orientação é corroborada por Dantas (2021:7), quando indica aos professores de Redação que orientem seus alunos a fazerem "uso de pelo menos 3 repertórios de áreas distintas do conhecimento", sendo um para a introdução e os outros dois para os parágrafos de desenvolvimento (D1 e D2).

Assim, uma maioria significativa dos textos que alcançam nota máxima seguem essa premissa de selecionar e encadear de maneira produtiva, ao longo dos três primeiros parágrafos, informações legitimadas de áreas do saber pertinentes ao tema. Em consonância com Dantas (2021), os autores Silva, Sá e Santos (2023) corroboram que "essa organização textual não se trata de uma imposição do exame, que delimita apenas o número máximo de linhas [...]".

Com relação aos repertórios utilizados, extraímos a presença dos seguintes autores/obras: Clarice Lispector (Laços de Família/ A hora da estrela); José Saramago (Ensaio sobre a cegueira); Ariano Suassuna (Brasil: país dos privilegiados e dos despossuídos); Eliane Brun (A vida que ninguém vê); Jane Austen (Orgulho e preconceito/ Ema); Chimamanda Adiche (sem texto específico), Letícia Wierzchowski (A casa das sete mulheres), Carolina Maria de Jesus (Quarto de despejo).

Entre os autores mencionados acima, são utilizados por mais de um candidato: Clarice Lispector, José Saramago, Ariano Suassuna, Carolina Maria de Jesus, Jane Austen, Chimamanda Adiche e Carolina Maria de Jesus. Ao vincularmos os autores mais utilizados com o recorte temporal de suas obras, observamos que a maioria se insere no contexto da literatura brasileira, mas que não são desprezadas também as obras contemporâneas e seus escritores, que provoquem reflexão sobre as questões sociais.

Nesse viés, Silva (2016) prevê, a partir do trabalho com o texto literário, a formação de um leitor fruidor e crítico, capaz de ler os clássicos, de defender as escritas que o representam e, assim, de promover uma mudança cultural no mundo. Nessa mesma linha, Gomes (2014) defende que a literatura possibilita a formação de um leitor crítico, engajado socialmente.

Com a finalidade de visualizarmos os traços de legitimidade, pertinência e legitimidade, extraímos excertos de três parágrafos para análise, entre os fundamentados a partir de textos literários. Vale salientar que o tema do ENEM 2023, sobre o qual foram produzidas as redações analisadas, foi "Desafios para o enfrentamento da invisibilidade do trabalho de cuidado realizado pela mulher no Brasil".

O primeiro excerto, escrito pela candidata de iniciais M.L.S.K. (Felpi, 2024:138), foi utilizado na introdução, ou seja, cumpriu a função de contextualizar a temática da proposta: "O livro 'Quarto de Despejo: diário de uma favelada', escrito por Carolina Maria de Jesus na década de 1950, narra as vivências da autora na favela do Canindé e suas dificuldades para obter sozinha o sustento de seus três filhos". Nesse trecho, já se observa a legitimidade do repertório utilizado, a partir da menção do nome completo da obra, da autora e, ainda, da data de publicação. A autora já inicia trazendo uma sequência narrativa, por meio da qual faz uma analogia da personagem que trabalhava para criar os filhos, na obra, com as mulheres que têm o trabalho de cuidado invisibilizado na temática da redação. Essa comparação torna o tema pertinente e fica explícita no período seguinte: "[...] a realidade enfrentada por Carolina permanece no Brasil contemporâneo, visto que o trabalho de cuidado realizado por mulheres, apesar de extremamente importante para a sociedade nacional, continua invisibilizado'. Ao fazer a transição da contextualização para o tema, a autora do texto torna o repertório produtivo, por conseguir articular os dois elementos, conectando a obra e o problema social retratado no tema.

O fragmento seguinte foi extraído de um segundo parágrafo (D1), escrito pela candidata de iniciais G.F.H. (Felpi, 2024:72), que aponta como uma das causas para o problema abordado no tema a "carência representativa no meio político". No segundo período, a autora se reporta ao escritor José Saramago, em sua obra literária "Ensaio sobre a cegueira", a qual emite a ideia de que "um governo de cegos a quererem governar cegos é o nada a pretender organizar o nada". A autora expõe que o termo "cegueira" foi usado em sentido metafórico e o associa "à conduta invisibilizadora dos representantes políticos acerca de problemas sociais, tendo em vista que parcela desses representantes é pautada em uma concepção patriarcal, ou seja, valorização do homem em detrimento da mulher [...]". Depois dessa articulação, a argumentação é reforçada com um posicionamento crítico à inação dos governantes e com a apresentação de consequência a isso: "[...] ocasionando uma carência resolutiva de ações que visem à valorização desse tipo de trabalho". A partir do exposto, confirmamos a legitimidade do repertório por meio da presença do nome do autor e da obra, além da pertinência ao tema, com a associação às palavras-chave, e da produtividade, uma vez que o repertório é vinculado ao argumento, e isso contribui para a consistência do ponto de vista da autora.

Por fim, o terceiro excerto foi utilizado para sustentar a argumentação defendida no terceiro parágrafo (D2), da estudante C.G.A.S.F. (Felpi, 2024:52), em que aponta a "predominância de mulheres na realização de serviços de assistência", comparando-a à situação da "personagem Macabéa, nordestina que trabalha como empregada doméstica no Rio de Janeiro". A autora legitima o repertório, apontando que se trata da obra "A hora da estrela", de Clarice Lispector; torna-o pertinente a partir do uso das palavras do tema na análise feita após o uso do repertório: "[...] Clarice representa, dessa maneira, a invisibilidade e o preconceito da sociedade brasileira pelas mulheres que realizam o trabalho do cuidado e seus desafios. A produtividade é percebida tanto a partir do que foi exposto após a citação da obra, quanto antes quando a participante discutiu o tema, apontou o argumento e trouxe como exemplo a história da personagem literária.

Em face do exposto, corroboramos que o texto literário, por abordar diversas temáticas vivenciadas pela sociedade, além de ser legitimado, pode ser pertinente à discussão desenvolvida e tornar a argumentação consistente e produtiva.

No entanto, esse desempenho na escrita requer a formação de um leitor crítico, capaz de ir além das entrelinhas da tessitura textual e conseguir articular o enredo do texto literário aos problemas sociais discutidos a partir da escrita do texto dissertativoargumentativo.

Conclusões

Ao finalizarmos o presente artigo, afirmamos ser evidentes as contribuições que o texto literário pode atribuir para solidificar a argumentação em textos dissertativoargumentativos, colaborando para fortalecer a importância da formação de um leitor crítico e reflexivo no contexto educacional brasileiro.

Os resultados apontaram que o texto literário, devido à sua ampla capacidade de abordar temáticas sociais, mostrou-se não apenas um recurso legitimado, mas também pertinente ao desenvolvimento de argumentos consistentes em redações nota mil. Excertos de obras como Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, Ensaio sobre a cegueira, de José Saramago, e A hora da estrela, de Clarice Lispector, evidenciaram como os participantes utilizaram o repertório literário para contextualizar, exemplificar e sustentar os pontos de vista defendidos. A análise revelou que esses repertórios, ao serem adequadamente articulados, contribuíram significativamente para a produtividade argumentativa.

No entanto, os dados também destacaram que o cumprimento do critério de produtividade permanece como o maior desafio. Muitos alunos ainda enfrentam dificuldades em conectar repertórios à temática e ao desenvolvimento do texto, um entrave que limita a eficácia argumentativa e, consequentemente, a pontuação na competência 2. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade de políticas educacionais que valorizem a literatura como ferramenta formativa, com vistas a promover a ampliação do repertório sociocultural em atividades de produção de texto.

Por fim, este trabalho reforça a relevância da literatura como elemento transformador no processo de ensino-aprendizagem, capaz de formar leitores que possam interpretar criticamente o

mundo à sua volta. Com isso, espera-se que futuras pesquisas continuem a explorar a relação entre leitura literária e produção textual no âmbito do ENEM, contribuindo para um ensino mais produtivo e voltado à formação cidadã dos estudantes.

Referências

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2023. *A redação do Enem 2024: cartilha do participante.* Brasília: INEP.

Dantas, Daniel Soares. 2021. *Desafio nota mil: do planejamento à produção da redação.* Caderno 4. Governo do Estado da Paraíba.

Felpi, Lucas. 2024. *Redação a Mil 6.0.* Poliedro Sistema de Ensino. https://www.lucasfelpi.com.br/redamil (23 jun. 2024)

Gil, Antonio Carlos. 2021. *Métodos e técnicas de pesquisa social.* 7. ed. São Paulo: Atlas.

Gomes, Carlos Magno. 2014. *Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica.* Jundiaí: Paco.

Gonzaga, Elen de Sousa. 2017. Seleção e avaliação de argumentos. In Lucília Helena do Carmo Garcez & Vilma Reche Corrêa (orgs.), *Textos dissertativo-argumentativos: subsídios para qualificação de avaliadores.* Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

Instituto Pró-Livro. 2024. *6ª edição Retratos da Leitura no Brasil.* https://www.prolivro.org.br/wp-content/uploads/2024/11/Apresentac%CC%A7a%CC%83o_Retratos_da_Leitura_2024_13-11_SITE.pdf (24 nov. 2024)

Lebler, Cristiane Dall'Cortivo & Karen Santorum. 2020. A teoria da argumentação na língua e a explicação do sentido do discurso. *Alfa*, São Paulo, v. 64, e11459. https://doi.org/10.1590/1981-5794-e11459 (23 jun. 2024)

Marcuschi, Beth; Bandeira, Bruna; Luna, Tatiana. 2022. O que nos diz o Enem sobre o currículo de língua portuguesa no ensino médio. In Clécio Bunzen & Márcia Mendonça (eds.), *Português no Ensino Médio e formação do professor.* 2. ed. Parábola Editorial.

Köche, José Carlos. 2014. *Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa.* 34. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Oliveira, Vinícius. 2023. *O guia da redação nota 1000.* 1. ed. Rio de Janeiro: Editora Método.

Prodanov, Cleber Cristiano & Ernani Cesar de Freitas. 2013. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.* 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale.

Silva, Antonio de Pádua Dias da. 2016. *O ensino de literatura hoje: da crise do conceito à noção de escritas.* Campina Grande: EdUEPB.

Silva, Ananias Agostinho da, Kleiane Bezerra de Sá, e Sâmia Araújo dos Santos. 2023. 2023. Plano de texto e organização tópica em redação do Enem: contribuições para o ensino de produção textual. *Revista da ANPOLL*, Brasília, v. 54, n. 1. 1–14. https://doi.org/10.18309/ranpoll.v54i1.1899.

DOS NOMES DAS CORES DOS BRASILEIROS: SOBRE HETEROGENEIDADE E EXCLUSÕES[207]

REGARDING THE TERMS FOR THE COLORS OF BRAZILIANS: HETEROGENEITY AND EXCLUSIONS

Gesualda dos Santos Rasia
Departamento de Linguística, UFPR, Curitiba, Brasil
gesa.rasia@gmail.com
ORCID: 0000-0002-6747-6025

Resumo
O Brasil é conhecido, a partir de suas condições históricas de formação, pela multiplicidade étnico- racial. No entanto, os discursos que pautam a miscigenação nem sempre linearizam as condições arbitrárias e violentas em que esse processo se deu, as quais ficam opacificadas no que Florestan Fernandes (2021) designou de "mito da democracia racial". Neste estudo recortamos um registro material acerca da arquitetura dessa memória, que consiste no conjunto de designações empregadas por brasileiros para declararem sua cor no Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1976. Naquela ocasião, os cidadãos selecionados para a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) puderam escolher e declarar livremente sua raça e cor, diferentemente da usual opção entre as cinco disponibilizadas pelo instrumento de pesquisa: preta, parda, indígena, amarela e branca. O flagrante resultado, com espectro multicor, o qual abriga desde nomes metafóricos, até categorias não-usuais para a designação racial, tais como "rosa-queimada", "lilás" e "enxofrada", coloca-nos, enquanto pesquisadora da linguagem, diante de uma série de questões. O que o espectro de cores pode nos dizer como respostas possíveis a "quem é o sujeito miscigenado brasileiro"? Na posição da análise de discurso materialista, teoria que fundamenta este estudo, não operamos com respostas fechadas, razão pela qual estas serão propostas como efeitos de sentido possíveis a partir da relação da materialidade histórica com a materialidade linguageira. Para tanto, nos amparamos em pressupostos de Pêcheux e estudos sobre racialidade de autores que dialogam com a AD materialista para propomos este estudo, que se situa no escopo do Projeto aprovado no Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ) "Nós dentre os outros: falas pretas como sutura da memória.

Palavras-chave: Miscigenação; Processos de identificação; Ordem do político; discursivização.

Abstract
Due to the circumstances of its historical formation, Brazil is known for its ethnical-racial multiplicity. However, the discourses that characterize its miscegenation have not always been accurate about the arbitrary and violent conditions in which this process occurred. These were opacified in what Florestan Fernandes (2021) calls the "myth of racial democracy". In the present study, we focus on a material record related to the composition of this memory, consisting of the set of designations used by Brazilians when they reported what race they were to the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) in 1976. At the time, citizens selected for the National Research by Household Sample (PNAD) could freely choose and report their race and color, contrary to the usual option of the five available choices given by the research: black, brown, indigenous, yellow and white. The astonishing result was a multi- color spectrum which included everything from metaphorical terms to uncommon categories to designate race, such as

[207] Estudo financiado pelo CNPQ, processos n. 423060/2021-0 e 316890/2021-9.

“burnt-pink”, “lilac” and “sulphured”. This places several questions to language researchers such as us. What can this spectrum of colors tell us when seen as possible answers to the question “who is this mixed-race Brazilian subject”? From the standpoint of materialist discourse analysis, which is the theory that underpins this study, we do not work with close ended answers. Hence, these will be proposed as the effect of possible meanings based on the relation between historical materiality and language materiality. To do so, we are backed by Pêcheux’s premises, as well as studies on raciality by authors who engage with materialist DA, to propose the present study, which is within the scope of the project approved by the National Council of Scientific and Technological Development (CNPq), called “We among others: black speech as a suture of memory”.

Key words: Miscegenation; Processes of identification; The order of the political; Discoursivization.

1. Primeiras palavras: por que adentrar a paleta de cores

Em minha certidão de nascimento, datada de 1 de junho de 1965, consta minha cor: “branca”. Ao mesmo tempo em que costumeiramente eu não seja considerada negra no Nordeste brasileiro, também não sou considerada branca no Sul do mesmo país, região essa onde nasci e ainda moro. A equação parece mostrar-se simples: sou parda. Ou morena. Ou “cor de cuia”, como costumavam dizer meus professores, na escola Básica, quando emergia a pauta da constituição miscigenada do povo brasileiro.

Começo este texto tratando de algo da ordem do individual porque esta questão, a partir dos diferentes modos como afeta os sujeitos no corpo social, alcança a dimensão histórico- social e, sobretudo, política. Minha experiência pessoal de enquadramento fluido a uma raça/cor significa muito além de indagações de ordem subjetiva. O que está em tela, de fato, é a relação material de sujeitos brasileiros com uma ordem do real na qual imprecisões na enunciação acerca de sua constituição racial não é aleatória, mas produto de uma historicidade de disputas. É dessas disputas, dentre outros aspectos, que trataremos neste texto, situando-nos sob o filtro dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso de base materialista (AD), tendo em vista que essa teoria concebe a língua em sua relação com a exterioridade e suas contradições, consoante o desenvolvido por Michel Pêcheux (1969; 1975; 1988). Organizaremos o percurso da discussão propondo, inicialmente, um breve panorama acerca da configuração histórica do sujeito pardo no Brasil; na sequência, trataremos de algumas especificidades das categorias de *raça* e de *cor*, no escopo maior da racialização, para então alçar o debate acerca dos efeitos de sentido produzidos a partir da livre auto-identificação de cor/raça pelos sujeitos, no ano de 1976.

2. Das condições históricas de produção da pardificação brasileira

Em que pese a designação “pardificação” ser associada, ao menos no senso comum, a aspectos atinentes à coloração de pele dos sujeitos, nesta abordagem mobilizaremos pressupostos econômico-culturais implicados nesse debate. À perspectiva apresentada por Florestan Fernandes (2021) acerca da dificuldade de alocação dos ex-escravizados na ordem capitalista, agregamos, aqui, ponto de vista desenvolvido por Hebe Mattos (2013), que levanta outras variáveis a essa

questão. A historiadora fluminense trata das formas como a liberdade era constituída por ex-escravizados nos finais do século XIX no Sudeste brasileiro, destacando dois movimentos paradoxais: a mobilidade e a fixação. Ela considera, a partir de arquivos documentais, como os laços familiares e sociais se constituíam entre escravos de ganho, libertos e livres pobres. A autora destaca uma distinção importante entre as designações *negro* e *pardo* nas diferentes etapas da construção de pertencimento social de parte dos sujeitos, já no século anterior:

> [...] todo escravo descendente de homem livre (branco) tornava-se pardo, bem como todo homem nascido livre que trouxesse a marca de sua ascendência africana – fosse mestiça ou não. Grande parte dos testamentos de "pardos" libertos no município de Campos (RJ), para o século XVIII, era de filhos de casais africanos. [...] Por outro lado, como a historiografia já tem assinalado, "crioulo" e "preto" mostravam-se claramente reservados aos escravos forros mais recentes (Mattos 2013: 42).

A partir desse conjunto de relações Mattos (2013) destaca que a identificação pela caracterização "pardo" fazia convergir, então, e como nenhum outro qualitativo conseguiria expressar, "a conjunção entre classificação racial e social no mundo." Assim, naquelas condições de produção, em que ser considerado e chamado de branco mostrava-se como credencial de legitimação do status de liberdade do sujeito, em contraste ao ser chamado de *negro* ou de seu então sinônimo*, escravo*, ser considerado ou chamado de *pardo* era uma forma simbólica bastante acentuada de aproximação do status de liberdade do ser branco.

Se dermos um salto no tempo, e chegarmos ao alvorecer do século XX, outros serão os efeitos de sentido da designação *pardo*. Em um cenário cujo projeto de nação é o branqueamento da população, podemos dizer que os sentidos de *pardo* materializam a síntese de tal projeto. Em análise que Schwarcz (2011) faz da comunicação do cientista brasileiro João Baptista de Lacerda, no Congresso Universal das Raças (Londres 1911), é a ambivalência o traço que mais sobressai na consideração do sujeito pardo. Ao mesmo tempo em que era "um exemplo de degeneração, obtida pelo efeito perverso da mistura de raças; era também uma marca do declínio progressivo da população negra e indígena. (Schwarcz 2011: 226, 228). No congresso, Lacerda previu que, em 2012, a população brasileira seria composta por 80% de brancos, 3% de mestiços e 17% de indígenas, não havendo negros. Os pressupostos darwinistas sustentavam o discurso nacionalista, e "soava correto imaginar uma nação em termos biológicos, ou imaginar a existência de uma futura homogeneidade 'racial', como previa justamente João Baptista de Lacerda" (Schwarcz 2011: 228).

Importante é registrar que embora o referido Congresso tenha se marcado como espaço material de legitimação de uma perspectiva de racialização profundamente estigmatizadora, ele não é o ponto inaugural dessa expressão. Abdias Nascimento registra que no pós-abolição as leis de imigração já eram orientadas por uma lógica de "erradicação da mancha negra". E cita um excerto de decreto de 28 de junho de 1890, no qual consta que "É inteiramente livre a entrada, nos portos da República, dos indivíduos válidos e aptos para o trabalho [...]. Excetuados os indígenas da Ásia ou da África, que somente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admitidos" (Nascimento 2016: 86).

De 1930 a 1945 o Brasil viveu o Regime do Governo de Getúlio Vargas, que também tinha o branqueamento da população como um de seus pilares. A estratégia para tanto foi a criação e implementação de políticas de imigração, com acolhida, sobretudo, de alemães e italianos em solo brasileiro. Nascimento registra que,

> Quase no fim do seu governo ditatorial, Getulio Vargas assinou, em 1945, o Decreto-Lei n. 7967, regulando a entrada de imigrantes de acordo com "a necessidade de preservar e desenvolver na composição étnica da população as características mais convenientes da sua ascendência europeia (Nascimento 2016: 86).

O campo da prática dava corpo, assim, ao pensamento hegemônico da época, que, aliás, continuou se perpetuando no transcurso do século XX. Nascimento cita nessa perspectiva, dentre outros, Paulo Prado e o pesquisador Silvio Romero. O primeiro afirmou, em 1930, que "na cruza contínua de nossa vida, desde a época colonial, o negro desaparece aos poucos, dissolvendo-se até a falsa aparência de ariano puro" (Prado apud. Nascimento 2016: 87). Já o segundo havia expressado, no início do século, que "o Brasil não estava condenado a constituir- se numa nação de mulatos, pois que a forma branca vai prevalecendo e prevalecerá" (Romero *apud* Nascimento 2016: 87).

O Brasil da segunda metade do século XX, sob orientação de um Regime Ditatorial Civil-Militar (1964-1985), não renuncia à inscrição no grande projeto de embranquecimento. Pelo contrário, essa tomada de posição é explicitada em vários lugares oficiais de enunciação; porém, reveste-se de uma especificidade que a particulariza diante das práticas que vinham sendo implementadas até então. Trata-se da acolhida contraditória do sujeito resultante dos cruzamentos raciais, sobretudo do sujeito pardo, como saldo positivo do processo de branqueamento:

> O total da população brasileira em 1970, ano do último recenseamento, distribuía-se pelo território brasileiro com maior ou menor intensidade de um dos grupos, sendo evidente o predomínio do elemento branco, por isso que, no Brasil, mesmo mestiço que tenha alguma coisa, pequena ou grande, de sangue negro ou índio, mas não apresente aparência física de um desses grupos, já é considerado branco. O que testemunha a ausência de qualquer discriminação de natureza racial, quanto à origem étnica da pessoa (Diégues Jr *apud* Nascimento 2016: 91).

A asserção proferida pelo cientista social Manuel Diégues Jr. e amplamente reproduzida no Brasil, nos anos 70, aponta para dois sentidos possíveis em sua formulação perversa. De uma parte, ao sujeito mestiço é feita a concessão de aceite entre os brancos, como se um deles fosse. De outra parte, como efeito decorrente dessa concessão, fica socialmente estabelecida uma aparência de democracia racial. Ironicamente, na formulação do cientista social os significantes *aparência* e *testemunho* encontram-se em contiguidade falaciosa: a prova material (a aparência e não o valor de verdade) testifica uma suposta verdade, a democracia racial. Não por acaso tal falácia ressoa até os dias de hoje, quando ouvimos enunciados do tipo: "Mas você não é negra, é morena/moreninha, amorenada", "O caráter artificialmente inflacionado da estatística na categoria dos 'brancos'", destacado por Nascimento (2016) na contradição acima citada constitui-se estratagema retórico para estabelecer efeito de verdade no ainda projeto de branqueamento do

Brasil dos anos 70. Sentidos vão se cristalizando no corpo social, e o dado estatístico forjado apresenta-se como aferidor em práticas e discursos que apagam a presença negra na conformação e construção da sociedade brasileira.

3. Sobre raça e cor: a ambiguidade da mestiçagem

As diferentes formas de designar a cor dos sujeitos é questão que costuma dizer respeito aos níveis de pigmentação dos corpos e a outras características fenotípicas. O conjunto de nomes para tal categorização é carregado de imprecisões, sobretudo no Brasil, onde o espectro de nuances apresenta variações significativas. Originado no campo das ciências naturais, como ferramenta para classificação de plantas e animais, os agrupamentos por recorrência de traços naturais migrou para a classificação de humanos, no século XV. Nesse contexto, as viagens de "descoberta" demandaram a necessidade de "classificar e definir o que era e quem era a humanidade", conforme afirma Schucman, (2012: 31). Descrições nas cartas de viajantes ao Brasil quinhentista são carregadas de marcas da caracterização fenotípica ante o encontro com o outro diverso: "A feição deles é serem pardos, maneira d'avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem-feitos"[208].

Corroborando com essa perspectiva, o antropólogo e ativista brasileiro Silvio Almeida (2021) expõe que a noção de raça é um fenômeno moderno e seu sentido mais específico se deu a partir da expansão mercantilista, em cujo contexto a cultura renascentista passou a refletir acerca da *unidade* e da *multiplicidade* da existência humana. O homem passa a constituir-se como objeto de conhecimento em suas múltiplas facetas: biológica, econômica, psicológica e linguística. Munanga, antropólogo congolês-brasileiro, contribui com o debate discutindo acerca da utilidade dos conceitos e classificações enquanto ferramentas na operacionalização do pensamento. Justifica o emprego da terminologia *raça* ante as demandas produzidas pela variabilidade humana como "fato empírico incontestável que, como tal merece uma explicação científica." (Munanga 2004a: 1). Por si só, esse não é e não seria um problema, destaca o antropólogo,

> [s]e os naturalistas dos séculos XVIII-XIX tivessem limitado seus trabalhos somente à classificação dos grupos humanos em função das características físicas, eles não teriam certamente causado nenhum problema à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou rejeitadas como sempre aconteceu na história do conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito de hierarquizar, isto é, de estabelecer uma escala de valores entre as chamadas raças. E o fizeram erigindo uma relação intrínseca entre o biológico (cor da pele, traços morfológicos) e as qualidades psicológicas, morais, intelectuais e culturais (Munanga 2004b: 5).

Exemplo dessa distorção ele localiza na França dos séculos XVI-XVII, quando já estabelecido o emprego do conceito de raça, este passa a ter assente nas referências às relações entre classes sociais, tendo sido "utilizado pela nobreza local, que se identificava com os Francos, de origem germânica, em oposição aos Gauleses, população local, identificada com a plebe (Munanga 2004b: 1). Somado ao aspecto econômico, a formulação e disseminação do conceito

[208] Excerto da Carta de Pero Vaz de Caminha (1500).

de raça no decurso do tempo esteve sempre intrincada a dois correlatos seus: o de pureza e o de contaminação/deturpação. Este último seria manifesto pelas misturas raciais. Entretanto, não é qualquer mistura que se torna alvo de depreciação, conforme discute Munanga (2004a). O antropólogo frisa que os conteúdos relacionados à mestiçagem são afetados pelas ideias construídas a respeito dos sujeitos implicados nas misturas raciais, assim como pelos comportamentos adotados em relação a eles em decorrência do conjunto de ideias.

Ele se pergunta sobre "o que significa ser 'branco', ser 'negro', ser 'amarelo' e ser 'mestiço' ou 'homem de cor'''. Na instância do senso comum tais categorias derivam de evidências estabelecidas a priori, as quais recobrem categorias herdadas da colonização. Com isso, o aspecto biológico é manipulado pelo ideológico, sem que nos demos conta, explica Munanga (2004a). E não apenas no senso comum vigora a imprecisão dos conceitos de cor e raça relativas aos humanos, já que estudos clássicos tenderam a "utilizar o termo (mestiçagem) apenas quando a visibilidade imediata da diferença fenotípica entre duas populações provocava a percepção de uma distância biológica a atravessar" (2004a: 19).

Para ilustrar seu postulado da sobreposição entre aspectos biológicos e ideológicos, o antropólogo coloca em contraste dois casos: primeiro, o dos Estados Unidos, que contabiliza, em seus recenseamentos demográficos oficiais apenas as categorias de "branco" e de "negro", e "o grupo mestiço" não é individualizado como tal, nem na mentalidade coletiva, nem na prática social, nem nos textos legais" (2004a: 19). Outro caso por ele apresentado, e diverso deste, é o da América Latina, onde a mestiçagem é dita a partir de detalhamento mais amplo. A confusão entre o aspecto biológico e o cultural da mistura racial, frisa ele, é s*aturada de ideologia*[209], na medida em que a noção de mestiçagem sobrepõe o científico e o popular e, via de regra, resta associada à ideia de *contaminação*.

Em contrapartida, discursos que fizeram (e fazem frente à ideia de contaminação) instauram uma relação descrita por Munanga pela *ambiguidade da mestiçagem*. Como anverso à ideia de que raças consideradas física e culturalmente inferiores produziriam resultados/efeitos negativos quando da mistura com raças consideradas superiores, formula-se e passa a circular posição que cria outro problema. Pelo engodo da "identidade mestiça"[210] todos os brasileiros estariam reunidos, na convergência de uma suposta unidade nacional, sejam eles brancos, negros ou mestiços. A ambiguidade estaria na anulação dos trajetos já percorridos e a percorrer rumo a uma sociedade plural e diversa.

Esse caráter ambíguo da mestiçagem tem sua matriz no que Fernandes (2021) formulou como mito da democracia racial. E, dialeticamente, permanece a sustentar o referido mito. Sua elaboração social, consoante o sociólogo, deu-se a partir de sua associação a manipulações conservantistas do poder, demarcando a transformação desigual da ordem social e da ordem racial no Brasil pós-abolição. (op.cit.: 283). Tal desigualdade residiu principalmente ao privilégio construído em torno dos interesses da "raça dominante"[211], em detrimento dos interesses do negro

[209] Expressão usada pelo autor.
[210] Os destaques são do autor.
[211] Expressão usada pelo autor.

e do mulato. Irônica, ou cinicamente, as justificativas para tal desequilíbrio não se encontram na interdição às oportunidades para o "homem de cor", naquele contexto, mas na ausência de criação dessas oportunidades. Somente eram absorvidos na estrutura social os que "se mostrassem mais identificados com os círculos dirigentes da 'raça dominante' e ostentassem total lealdade a seus interesses ou valores sociais" (op.cit.: 275). Desse modo, "em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o 'homem de cor' aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna." (op.cit.: 274).

Mestiçagem e simulacro de democracia racial são, portanto, dimensões contíguas na constituição de nossa brasilidade. A ambiguidade da mestiçagem, postulada por Munanga (2004a), é a mesma que atravessa a suposta democracia, desde seus primeiros ecos de formulação. É o funcionamento da ideologia sob a égide da contradição, a divisão do sentido na aparência de homogeneidade: "(...) as contradições ideológicas que se desenvolvem através da unidade da língua são constituídas pelas relações contraditórias que mantêm, necessariamente, entre si, os 'processos discursivos' na medida em que se inscrevem em relações ideológicas de classe." (Pêcheux 1975: 93).

A suposta unicidade é, no entanto, confrontada na ordem do real, nos desvãos da língua quando os sujeitos, interpelados pelo estado, dizem sobre sua cor, o que trabalharemos em nossas análises. Antes disso, situaremos a institucionalização da pesquisa sobre raça/cor, no Brasil, na instância governamental, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

4. A questão da cor/raça na interpelação estatal.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é o organismo responsável pelo levantamento dos dados populacionais, o que é feito a cada 10 anos. Uma das variáveis que é então mapeada é a composição racial da população, feita a partir da autodeclaração de cor dos cidadãos quando da pesquisa domiciliar, escolhida pelos entrevistados dentre cinco opções: *branca, preta, parda, indígena* ou *amarela*. A síntese de tanta diversidade nessas cinco opções tem sua matriz em condições históricas de produção fortemente contraditórias.

Retomando a "gênese" da noção de raça, explicitada anteriormente a partir de Munanga (2004), Schucman (2012) e Almeida (2021), uma primeira questão se coloca: não fosse a percepção alteritária do outro (o fato de que somos interpelados por esse outro sobre nossa identidade), em suas diferenças, o mais adequado e ético não seria afirmar-se que não há raça branca, negra ou amarela, dado que somos todos da "raça humana"?[212]- Para nós, este é justamente o ponto em que a contradição assume uma de suas formas materiais. Logo mais retornaremos à discussão da contradição como categoria teórica de análise nos estudos materialistas. Por ora, nos detemos no recorte deste estudo, que, ao focar nos modos como brasileiros autodesignaram sua cor, no PNAD de 1976, atenta para os efeitos de sentido produzidos no entorno do ser pardo. A designação *pardo* estabilizou-se muito recentemente no conjunto de categorias do IBGE. Szwako

[212] Ver discussão sobre esse enunciado e respectivos desdobramentos, em perspectiva discursiva, em Rasia (2023).

e Lavalle (2022), cientistas social e político, respectivamente, registram que no primeiro censo feito no Brasil, em 1872, dois parâmetros dividiam a população: um de caráter social-legal, que distinguia livres, escravos e libertos; e outro de caráter racial: pardos, pretos, brancos caboclos. É na 1ª. República, em 1890, que a designação *mestiço* substitui *pardo,* no escopo do projeto de branqueamento da nação. Entre as décadas de 40 e 50 o IBGE passou a classificar a população em "cor" e não mais em "raça". A categoria *pardo* passou a figurar como uma quarta opção de cor. É na década de 70 que Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle Silva, sociólogos argentino e brasileiro, alteram a perspectiva classificatória e passam a considerar que "a raça, como atributo social e historicamente elaborado, continua a funcionar [...] na distribuição das pessoas na hierarquia social" (Hasenbalg 1982: 89-90).

Estes pesquisadores chegam à conclusão de que "pretos e pardos compõem, em termos estatísticos, um grupo um tanto homogêneo", haja vista o abismo destes em relação aos não brancos. Esta leitura, no entanto, não recebe de parte do poder de estado então estabelecido o devido crédito. Nascimento (2016), a partir de Skidmore (1976), aponta que o dado de cor, no ano 70 não foi aplicado no recenseamento de então:

> No recenseamento de 1970, por exemplo, não se coletaram dados sobre raça. A Comissão Censitária tomou essa decisão explicando que fariam de tal maneira as definições de categorias raciais (e, especialmente sua aplicação em casos individuais), que não seria possível aos recenseadores recolherem dados fidedignos (Nascimento 2016: 92).

No entanto, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o dado cor/raça foi mapeado, e o leque de respostas compõe parte do arquivo deste estudo. Instrumento auxiliar dos levantamentos estatísticos do IBGE, A PNAD foi inaugurada em 1967, quando era então de periodicidade semestral. A partir de 1971 passou a ser anual e perdurou até 2016, quando foi substituída pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua). Na substituição houve atualização da metodologia e continuidade dos temas-tópicos de pesquisa, os quais anteriormente eram estabelecidos por demanda (IBGE 2024).

Importante é ressaltar que o IBGE, como órgão estatal, tem suas diretrizes de ação orientadas pelo poder de Estado, e os anos 70 marcaram-se, no Brasil, pela Ditadura Civil- Militar, contexto este no qual o projeto de branqueamento da nação encontrava ainda força significativa. Os cidadãos respondem, então, ao Estado, sobre como se identificam no que tange ao quesito raça/cor pela via de um processo de subjetivação que lhes escapa, na medida em que a historicidade da constituição racial do Brasil e suas contradições não lhes são transparentes. Pêcheux (1988) desenvolve a natureza dos processos de subjetivação a partir da formulação de uma teoria não-subjetiva da subjetividade, que ele assim resume:

> Processos de 'imposição/dissimulação' constituem o sujeito, 'situando-o' (significando o que ele é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa 'situação' (esse assujeitamento) pela ilusão de autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito 'funcione por si mesmo', segundo expressão de L. Althusser em Aparelhos Ideológicos de Estado (...). (Pêcheux 1988: 133).

No jogo pergunta-resposta se dá a interpelação com o Aparelho de Estado, enquanto

enquadrador, interrogando: “de que raça/cor é você, cidadão?” de outro lado, o sujeito cidadão, ante o processo de identificação, respondendo à injunção estatal atravessado pelos efeitos de sentido da própria formulação, assim como de seus determinantes históricos.

É para os movimentos da discursividade, para os modos como a instância da ideologia materializa-se na língua que atentaremos de agora em diante, por meio das análises que faremos a partir das respostas dos entrevistados no censo do PNAD -76 sobre sua cor/raça. A partir de regularidades que mapeamos nas respostas proporemos uma leitura discursiva, para a qual não é a variável quantitativa que interessa, haja vista o pressuposto materialista assim formulado por Pêcheux (1988: 91) “a língua se apresenta, assim, como a *base* comum de *processos* discursivos diferenciados, que estão compreendidos nela na medida em que (...) os processos ideológicos simulam os processos científicos”.

5. “Qual é sua cor?”: Das respostas dos sujeitos à interpelação do Estado

A partir de agora passamos aos gestos de análise do mapeamento feito pelo PNAD de 1976, destacando que pela primeira vez, ao lado da possibilidade de escolherem uma dentre as cinco opções de raça, os respondentes puderam indicar também “livremente” sua cor/raça, com o objetivo de “aprimorar a investigação sobre ‘a cor das pessoas’”[213]. Aspeamos a palavra *livremente* porque nossas análises se deterão em compreender o funcionamento da interpelação ideológica nas respostas e o modo como elas se conformam ao projeto de Estado então vigente no que tange à configuração de nossa brasilidade[214]. Nossas análises, na sequência, organizam- se a partir de algumas das regularidades por nós identificadas nas declarações de raça/cor, e seus respectivos efeitos de sentido.

Em primeiro lugar, chama a atenção o **efeito de pulverização**, com possibilidade de abrigo de termos ao infinito no espectro de cores. Contudo, é possível projetar uma escala no conjunto de cores, que iria da brancura absoluta (ou ausência de escuridade) até a mais completa escuridade (ou ausência de brancura). Em cada uma das pontas dessa escala estariam, respectivamente, as caracterizações “branca/alva” e “preta/escura”. Insistimos que se trata de uma projeção, primeiramente, porque as palavras de cada par, colocadas em relação simétrica não se constituem, necessariamente, antônimos semânticos. Também porque levamos em conta o princípio físico de que o branco enquanto cor significa a síntese de todas as cores, enquanto o preto, também enquanto cor, significa a reflexão do conjunto de cores, também compreendida como “ausência de cores”. Para além disso, há também o fato de que a adjetivação “alva” possibilita a mobilização de traços relacionados a limpeza. Por fim, os respondentes, ao se colocarem propositivamente em relação ao questionamento, podem até balizar suas respostas a partir da suposição do quantitativo de melanina em contraste ao outro, mas isso não há garantias de que estejam formulando escalaridade em sua resposta e, ainda que estivessem, ela não tem como escapar à ordem da

[213] IBGE (s/d).
[214] Em Rasia (2013) desenvolvemos discussão acerca do funcionamento discursivo do par pergunta-resposta.

imprecisão.

A dificuldade de alocação marca-se também na emergência dos nomes de cores supostamente objetivadas. Qualitativos como “amarela”, “azul”, “branca”, “bege”, “cinza”, “marrom”, “preta”, “roxa” e “vermelha”, por exemplo, para além da incongruência na caracterização de tonalidades da epiderme humana, apontam também para a imprecisão na relação entre nomes de cores e a ordem do mundo. Palavras e expressões que remetem a estruturas comparativas, tais como “bombom”, “branca leite”, “canela”, “castanha”, “chocolate”, “mel”, “morena café”, “jambo” e “café com leite”, suscitam a problemática da nomeação das cores de modo geral, especialmente a imprecisão, problematizada pelo filólogo Said Ali em 1931, com o argumento da *insuficiência da linguagem* para designar a multiplicidade de cores existentes[215]:

> A insuficiência da linguagem patenteia-se também entre nós, obrigando-nos a lançar mão de expressões comparativas: objeto cor de chocolate, cor de café com leite, tecido cor de salmão, cor de abóbora, cor de vinagre etc. Geralmente o homem nomeia as cousas, desinteressando- se das cores que têm, a não ser que impressionem vivamente como cousa fora do comum ou se imponha a necessidade do confronto (Said Ali [1931] 2006: 214)[216].

O campo de imprecisões, ao lado da rarefação das designações, aponta a **opacidade da dicotomia branco/preto**, especialmente na quase impossibilidade do estabelecimento de fronteiras de diferenciação, no espectro de cores, a exemplo de “meia branca”, “morena clara”, “morena média”, “branco moreno claro” e “clara”. A pulverização de nomes atribuídos pelos sujeitos à sua coloração parece ser, à primeira vista, materialização da diversidade e da democracia racial: seríamos o país resultado de múltiplos e pacíficos cruzamentos. Há que se considerar, no entanto as condições de produção em que se dá tal interpelação, e seus efeitos de sentido. Conforme já por nós apontado, o Brasil dos anos 70 cumpria agenda do embranquecimento racial, com a ideia da diluição gradativa da cor branca na epiderme preta. Não nos esqueçamos de afirmação do cientista Joao Baptista de Lacerda, em 1911, no Congresso Internacional das Raças, em Londres, de que em um século e três gerações seríamos um país de brancos.

Junto a esse, outro aspecto que marca presença no conjunto de palavras que designam cores humanas na pesquisa de Estado é a **sobreposição de cor/raça e nacionalidade**, tais como “alemão”, “baiana”, “brasileira”, “cearense”, “escuro cabo verde”, “francês”, “indígena”, “italiana”, “japonesa”, dentre outros tantos. Para além da falsa ideia de que todas as pessoas inscritas em uma determinada nacionalidade teriam a mesma coloração na pigmentação de pele, também a falsa noção de que uma nação é provida de homogeneidade racial.

Por fim, as designações que ficam no entremeio do branco e do preto demarcam a **movência dos sujeitos entre o afirmar-se branco e o negar-se preto.** Ao dizerem-se “branco- sujo" ou “café com leite", por exemplo, alocam-se no *continuum* da interracialidade, com maior

[215] No que concerne ao emprego de cores na designação de raças, o mesmo Said Ali ([1931] 2006: 214) afirma que “[...] os quinhentistas [...] chamam geralmente negros, e não pretos, aos povos africanos. E nesta denominação compreendem não somente os da Guiné, Angola e Moçambique, mas ainda povos de cor menos escura”.
[216] Sobre a abordagem de Said Ali acerca das cores, ver Rasia (2022).

aproximação do elemento branco ou do negro, mas nenhum dos dois tomados de modo absoluto. A pergunta que fica é sobre como se realiza o processo de identificação racial desses sujeitos que se percebem no entremeio do *continuum*. Estariam eles se inscrevendo afirmativamente no projeto de branqueamento ou, ao contrário, estariam afirmando sua negritude nos rastros da africanidade?

O movimento entre reconhecimento-desconhecimento assume forma material na rarefação dos significantes que, imaginariamente alocados em uma escala, ao fim e ao cabo contornam o mesmo: o branco, o preto, o indígena e suas intersecções. Pêcheux 1969: 97) afirma que "... a repetição do idêntico através de formas diversas caracteriza, a nossos olhos, um processo de produção (...). Nesse processo, determinado, em boa parte, pelo outro histórico, constituem-se as identidades raciais dos sujeitos, sempre fluidas, nunca acabadas. No dizer-se branco (alvo) ressoa o desconhecimento da impossibilidade de pureza racial absoluta; assim como o dizer-se pardo pode projetar, também inconscientemente, o desejo da branquitude. Se é pelo funcionamento da ideologia que essas duas posições ganham forma, é também por esse mesmo trabalho que o engodo da ideia de *unidade nacional* se estabelece. O fracasso no projeto nacional de branqueamento físico é substituído pela "proposta de uma nova identidade mestiça única, que vai na contramão dos movimentos negros e de outras chamadas minorias, que lutam pela construção de uma sociedade plural e de identidades múltiplas" (Munanga 2004a: 16).

A pergunta do IBGE, na aparência de democracia engendrada pela liberdade de resposta, contraditoriamente, produz efeito de opacificação, apagando particularidades dos processos de miscigenação, emergentes na dificuldade de dizer, de encontrar o significante preciso. A pulverização dos tons borra os dados que diriam sobre o Brasil predominantemente negro e pardo e, com isso, fica comprometido o lastro que justificaria a promoção de políticas afirmativas efetivas e amplas. Para além disso, os processos de constituição da memória da negritude restam também afetados, impedindo a individuação dos sujeitos, a afirmação de seu pertencimento naquelas condições de produção da Ditadura Civil-Militar.

Os modos como sujeitos engendram seu processo de identificação é, simultaneamente, consequência de um processo colonizatório altamente segregador e espaço em que emergem práticas de exclusão na contemporaneidade. O projeto de Estado de então aposta na identidade mestiça única, resultante do somatório da multiplicidade de designações. Apaziguadas as diferenças e os abismos históricos, seríamos o Brasil que une todas as raças e cores em misturas harmônicas. Contudo, a ideologia não é um ritual sem falhas, conforme alertou Pêcheux (1990: 17), e respostas como "é difícil de dizer" abrigam, no infinito do leque de opções, por um breve instante, o inesperado, o impossível de se dizer mas que é dito de algum modo. O espaço da explicitação da dúvida abala o jogo da aparência de democracia e diz sobre a indeterminação do sujeito ante a pergunta que faz a si próprio a partir da interpelação do Estado: "de que cor eu sou?" À dificuldade de situar-se em meio à pluralidade, a projeção acerca de como o "outro me vê" concorre para a formulação da resposta. Que perdas ou ganhos poderia ter o sujeito ao se assumir como negro em uma sociedade altamente discriminatória? Assim, dizer sobre sua

cor ou dizer sobre a cor do outro implica mais que uma mera localização em um suposto espectro de cores, pois significa marcar, *na e pela* linguagem, uma inscrição que é da ordem da história, atravessada pelo simbólico, não isenta de divisões e dissensos.

Referências

Almeida, Silvio Luiz de. 2016. *Sartre: direito e política*. São Paulo: Boitempo. Almeida, Silvio Luiz de. 2021. *Racismo estrutural*. São Paulo: Pólen.

Fernandes, Florestan. 2021. *A integração do negro na sociedade de classes*, 6th ed. São Paulo: Ed. Contracorrente.

Hasenbalg, Carlos. 1982. Raça, classe e mobilidade. In Lélia Gonzales, Carlos Hasenbalg (eds.), *Lugar de Negro,* pp. 67-102. Rio de Janeiro, RJ: Marco Zero.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). 2024. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE. https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de- domicilios.html?=&t=o-que-e (11 de dezembro, 2024).

Mattos, Hebe. 2013. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista*, 3rd ed., rev. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP.

Munanga, Kabengele. 2004a. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica.

Munanga, Kabengele. 2004b. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: EDUFF. https://biblio.fflch.usp.br/Munanga_K_UmaAbordagemConceitualDasNocoesDeRacaRacismoIdentidadeEEtnia.pdf (5 de dezembro, 2024).

Nascimento, Abdias. 2016. *O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado*, 3rd ed. São Paulo: Perspectiva.

Pêcheux, Michel, & Catherine Fuchs. 1975. A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas. In Françoise Gadet & Tony Hak (eds.), *Por uma análise automática do discurso*, 163–252. Campinas: Ed. Unicamp.

Pêcheux, Michel. 1969. Análise Automática do Discurso. Trans. Eni Orlandi. In Françoise Gadet & Tony Hak (eds.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*, 3rd ed. Campinas, SP: Ed. da Unicamp.

Pêcheux, Michel. 1988. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Pêcheux, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. *In: Cadernos de Estudos Linguísticos*, n. 19.
Campinas: IEL/Unicamp, 1990, p. 08-24

Rasia, Gesualda dos Santos. 2023. "De que cor é o Brasil: o espaço da contradição na divisão política dos sentidos." In Evandra Grigoletto & Thiago César da Costa Carneiro (eds.), *Diálogos com analistas de discurso: reflexões sobre a relevância do pensamento de Michel Pêcheux hoje / Dialogue avec analystes du discours: réflexions sur la pertinence de la pensée de Michel Pêcheux aujourd'hui*. SP: Pontes. https://www.pgletras.com.br/_documentos/acervo/ebooks/Dialogos_com_Analistas_E-book.pdf (02 de setembro, 2024).

Rasia, Gesualda dos Santos. 2022. Investigações filológicas de Said Ali (1975): nos nomes das cores, a emergência do sentido e da diferença. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*, 25(49): 219–231.https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8669229 (11 de dezembro, 2024).

Rasia, Gesualda dos Santos. A pergunta como espaço de (in)determinação. In: Freda Indursky; Maria Cristina Leandro Ferreira; Solange Mittmann. (Org.). O acontecimento do discurso no Brasil. 1ed.Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1: 183-198.

Said Ali, Manuel. Nomes de cores. In:_. *Investigações Filológicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. Publicado originalmente em: *Revista de Philologia e História*, v. I, fasc. II, 1931.

Schucman, Lia Vainer. 2012. *Entre o "encardido," o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulista*. PhD dissertation, University of São Paulo.

Schwarcz, Lilia M. 2011. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, 18(1): 225–242. https://repositorio.usp.br/item/002211101 (2 de março, 2024).

Skidmore, Thomas. 1976. *Preto no branco*: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.

Szwako, José, & Lavalle, Adrian Gurza. 2022. Pretos + pardos: uma breve história das classificações raciais, movimentos negros e institucionalização simbólica no Brasil. *Insight Inteligência* (Rio de Janeiro), 98:76-85. https://insightinteligencia.com.br/pretos-pardos-uma-breve-historia-das-classificacoes-raciais-movimentos-negros-e-institucionalizacao-simbolica-no-brasil/ (14 de dezembro, 2024).

Zandwais, Ana, & Rasia, Gesualda dos Santos (orgs.). 2021. Relações entre discurso e história.Campinas, SP: Mercado de Letras.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: PROPOSTAS DE ATIVIDADES PARA UM AMBIENTE PLURICULTURAL

INTERCULTURAL EDUCATION: SUGGESTED ACTIVITIES FOR A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Danielli Dartico S. Simões
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
daniellisimoes@ua.pt
ORCID: 0009-0002-9841-9581

Elizabeth Neves Ferreira
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
elizabeth.fereira@ua.pt
ORCID: 0000-0003-0548-1934

Mariana Vieira Martins
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
mvmartins@ua.pt
ORCID: 0000-0002-1023-2177

Rita Maria de Albuquerque Dorneles
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
rita.dorneles@ua.pt
ORCID: 0000-0002-5934-660X

Resumo

A intensificação da globalização e dos fluxos migratórios tem originado sociedades predominantemente interculturais (Ramos 2011), que desaguam, naturalmente, nas escolas; realidade à qual Portugal não é alheio (Faneca *et al*. 2016). A escola, enquanto local de aprendizagem, convivência e encontro com a diferença (Ramos 2007), desempenha, assim, um papel essencial no acolhimento de crianças oriundas de todo o mundo. Porém, esta realidade levanta desafios complexos para os professores.

Partindo do contexto multicultural vivenciado numa escola do centro de Portugal, é proposto um guião pedagógico interdisciplinar, baseado nos princípios da Sequência Didática (Maroquio, 2021), para o 3.º ano do ensino básico, com a finalidade de "consciencializar os alunos para o respeito pelo Outro, na sua diferença, através da interculturalidade e da sensibilização para a diversidade linguística e cultural". Acompanha, também, as orientações para o ensino em Portugal, designadamente o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) (Martins, *et al*, 2018), as Aprendizagens Essenciais (AE) (Despacho normativo n.º 8476-A/2018, 2018a) e a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (Despacho n.º 6478/2017, 2017). Responde, ainda, aos objetivos de "sensibilizar os alunos para a valorização da diferença enquanto oportunidade de aprendizagem e enriquecimento", "promover uma sala de aula inclusiva e empática, que acolhe a identidade cultural de cada um dos seus alunos, favorecendo o sentimento de pertença", "estimular a curiosidade dos alunos para o conhecimento de culturas diferentes da sua, alargando a sua visão de mundo" e "despertar os alunos para a língua, como veículo de comunicação e expressão de uma identidade cultural".

Visando a participação ativa de cada criança, esta proposta assegura-lhes que o mundo tem várias cores. Por outro lado, contempla um conjunto de recursos acessíveis para garantir uma aplicabilidade transversal a qualquer contexto, assumindo-se como uma ferramenta para professores do ensino básico.

Palavras-chave: interculturalidade; proposta didática; educação inclusiva

Abstract
The intensification of globalisation and migratory flows has led to predominantly intercultural societies (Ramos 2011), which naturally flow into schools; a reality to which Portugal is no stranger (Faneca *et al*. 2016). The school, as a place of learning, coexistence and encounter with difference (Ramos 2007), thus plays an essential role in welcoming children from all over the world. However, this reality poses complex challenges for teachers.
Based on the multicultural context experienced in a school in central Portugal, an interdisciplinary pedagogical guide is suggested, based on the principles of the Didactic Sequence (Maroquio, 2021), for the 3rd year of basic education, with the aim of 'making students aware of respect for the Other, in their difference, through interculturality and awareness of linguistic and cultural diversity'. It also accompanies the guidelines for education in Portugal, namely the Profile of Students Leaving Compulsory Schooling (PASEO) (Martins, *et al*, 2018), the Essential Learning (EL) (Normative Order No. 8476-A/2018, 2018a) and the National Strategy for Citizenship Education (Order No. 6478/2017, 2017).
Additionally, it seeks to meet the objectives of 'raising students' awareness of the value of difference as an opportunity for learning and enrichment', "promoting an inclusive and empathetic classroom that welcomes the cultural identity of each of its students, fostering a sense of belonging", "stimulating students" curiosity to learn about cultures other than their own, broadening their world view' and 'awakening students to language as a vehicle for communication and the expression of a cultural identity'.
Aiming at the active participation of every child, this proposal assures them that the world has many colours. On the other hand, it includes a set of accessible resources to ensure that it can be applied in any context, making it a tool for primary school teachers.

Keywords: interculturality; didactic proposal; inclusive education

1. Introdução

No contexto de um mundo globalizado, em que a informação é partilhada cada vez mais rapidamente, as crianças e os jovens estão em contacto permanente com diferentes culturas. Esta realidade tem-se intensificado com o aumento dos fluxos migratórios, e a escola, enquanto local de aprendizagem, convivência e encontro com a diferença (Ramos 2007), é a face mais visível desta nova sociedade predominantemente intercultural.

Portugal, historicamente um país migratório, não é alheio a esta realidade (Faneca *et al*. 2016). Segundo a CNE (2023), no ano letivo 2021/2022, 79 796 alunos oriundos de 235 países frequentavam o ensino básico em Portugal continental, um acréscimo de 13 993 alunos em relação ao ano letivo anterior. Estes dados interpelam-nos, enquanto agentes educativos comprometidos com uma educação de qualidade para todos (UN 2015), "a ter em conta as "novas demografias" (Dias & Rodrigues 2012: 156) ao nível da prática didática. Com efeito, se, por um lado, este panorama desvela múltiplas oportunidades de enriquecimento, por outro lado, intensifica os desafios para a comunidade educativa.

Compete, portanto, à escola garantir que todos os alunos, sem exceção, desenvolvam um conjunto de conhecimentos, competências, aptidões, atitudes e valores fundamentais, "de modo a alcançar um potencial pleno e uma realização futura, na perspetiva do ODS 4" (Dias & Rodrigues

2023: 151). Porém, para fazê-lo, deve olhar para cada um dos seus alunos, oriundos de todos os cantos do mundo, de forma inclusiva e empática, respeitando e valorizando a sua identidade cultural e linguística. Sublinhe-se que, embora estas crianças se escolarizem na língua portuguesa, falam, na maioria das vezes, uma língua diferente nas suas casas, revestida de afeto e significância para os seus falantes.

Deste modo, o desenvolvimento de práticas educativas que incentivem ao conhecimento da língua e da cultura portuguesas, no contacto com os diferentes elementos da comunidade (Dias & Rodrigues 2012), assim como a simultânea integração dos repertórios linguísticos dos alunos estrangeiros (Flores & Melo-Pfeifer 2014) é, no contexto atual, uma prioridade. A educação intercultural pode, aqui, desempenhar um papel fundamental na integração destes alunos oriundos de todos os cantos do mundo, pois pretende fomentar a criação de um "contexto social e relacional integrativo" que tem em conta "um processo dialético ligando o Eu e o Outro, a abertura ao mundo e o reconhecimento das identidades e da alteridade" (Ramos 2011: 198).

Em sentido mais lato, a aposta numa educação diversa e intercultural, aberta ao Outro pode dimensionar a educação para a cidadania e encetar caminhos para "transformar o mundo, tornando-o mais sustentável" (Dias & Rodrigues 2023: 151).

Cientes de que não é uma tarefa fácil para os professores, especialmente numa atualidade em que tudo se lhes exige (Andrade 2020), procuramos, através de formas originais e cientificamente fundamentadas, a dar um contributo para a "formação de pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo" (ME 2013).

1.1 Finalidade e objetivos

Assim, partindo do contexto vivenciado numa escola do centro de Portugal, em que crianças de diferentes nacionalidades e etnias coabitam no quotidiano escolar, propomos um guião pedagógico interdisciplinar para o 3.º ano do ensino básico, com a finalidade de "consciencializar os alunos para o respeito pelo Outro, na sua diferença, por meio da interculturalidade e da sensibilização para a diversidade linguística e cultural", Foram, ainda, definidos os seguintes objetivos:

- Sensibilizar os alunos para a valorização da diferença enquanto oportunidade de aprendizagem e enriquecimento.
- Promover uma sala de aula inclusiva e empática, que acolhe a identidade cultural de cada um dos seus alunos, favorecendo o sentimento de pertença.
- Estimular a curiosidade dos alunos para o conhecimento de culturas diferentes da sua, alargando a sua visão de mundo.
- Despertar os alunos para a língua, simultaneamente como veículo de comunicação e expressão de uma identidade cultural".

2. Enquadramento conceptual

O aumento da globalização, dos meios de comunicação e dos fluxos migratórios tem convergido numa sociedade predominantemente intercultural, em que se assiste "a uma intensificação da diversidade cultural e a uma afirmação das diferenças" (Ramos 2011: 190). Neste contexto, importa recordar a conciliação das duas visões inscritas na Convenção para a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais da UNESCO, adotada em 2005. Por um lado, a defesa do universalismo, estruturado sobre a defesa dos direitos humanos e de valores universais como a paz, a solidariedade e a justiça, e, por outro lado, a defesa do particularismo, ou seja, a liberdade de cada um expressar a sua cultura (Ramos 2011).

A interculturalidade não visa, portanto, a separação do universal e do particular, mas sim a sua reunião, ou seja, a fomentação de um "contexto social e relacional integrativo que tenha em conta um processo dialético ligando o Eu e o Outro, a abertura ao mundo e o reconhecimento das identidades e da alteridade" (Ramos 2011: 198). Nesta perspetiva, a interculturalidade é simultaneamente um desafio e uma oportunidade de enriquecimento para a construção de uma sociedade aberta, plural e solidária, composta por cidadãos, "não só nacionais, mas também do mundo" (Ramos 2011: 198).

Face ao contexto e desígnio enunciados, a escola tem um importante, mas difícil papel. Segundo a UNICEF (1989) e a UNESCO (2001), citadas por Andrade, Lourenço e Sá (2010: 70):

> a universalização do acesso à educação, os movimentos migratórios recentes e a rede global de comunicação, entre outros fatores [que] trouxeram para o interior das escolas uma grande multiplicidade de línguas e culturas, com as quais a educação escolar deverá saber lidar quotidianamente, de forma a garantir a equidade e o desenvolvimento pleno das potencialidades de que cada criança é portadora.

Atendendo a que "a língua é o principal meio de comunicação e de acesso a uma cultura, o ensino das línguas desempenha um papel fundamental na educação e comunicação intercultural e na educação para a cidadania" (Ramos 2011:195), importa sensibilizar as crianças, desde os primeiros anos de escolaridade, para a diversidade linguística e cultural existente, para que reconheçam não só o valor da sua língua e cultura, mas também as línguas e culturas do Outro (Fernandes 2014). A ubiquidade do Outro torna-nos mais conscientes das nossas diferenças, mas também nos permite refletir sobre a importância de vivermos em chão comum, respeitando e aprendendo com a pluralidade de ideias e identidades existentes.

Neste sentido, num contexto em que a comunidade escolar portuguesa "se caracteriza por um mosaico colorido e diversificado de línguas e culturas" (Ferreira & Ançã 2010: 56), a escola deve olhar para cada uma das suas crianças, oriundas de todos os cantos do mundo, de forma inclusiva e empática, respeitando e valorizando a sua identidade cultural e linguística, considerando que, embora se escolarizem na língua portuguesa, falam, na maioria das vezes, uma língua diferente nas suas casas, em contexto familiar. A estas línguas distintas, chamamos línguas de herança (LH), também designadas como língua materna, língua dos imigrantes, língua de casa (Faneca 2018). A LH é "uma língua minoritária associada à presença de comunidades estrangeiras na sociedade dita de acolhimento […] cuja aquisição começa geralmente em ambiente familiar" (Faneca 2018: 17) e reveste-se de afeto e significância para os seus falantes.

Considerando que a estruturação psíquica e cultural da criança migrante se constrói sobre a "clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora" (Ramos 2007: 232), o que pode transformar-se num fator determinante de vulnerabilidade, as escolas devem desenvolver esforços para a sua integração na comunidade escolar, respeitando e valorizando as suas identidades. Assim, recomenda-se formas de integração entre os repertórios de LH, sempre plurais e heterogéneos (Flores & Melo-Pfeifer 2014: 21) trazidos pelos alunos imigrantes, e a língua portuguesa que é a língua social do país anfitrião.

Embora cientes de que não é uma tarefa fácil para os professores, consideramos necessária a representação e inclusão de todos os alunos, na sua individualidade, como parte do coletivo. Quanto mais novo o aluno, mais urgente a reflexão e o desenvolvimento de esforços nesta direção, de modo a garantir o seu desenvolvimento pleno enquanto pessoa humana.

3. Enquadramento Curricular

Na incerteza quanto ao futuro, onde se vislumbra uma miríade de novas oportunidades para o desenvolvimento humano, é necessário desenvolver nos alunos competências que lhes permitam questionar os saberes estabelecidos, integrar conhecimentos emergentes, comunicar eficientemente e resolver problemas complexos.

Deste modo, o Decreto-Lei Nº 55/2018 vem estabelecer o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, de modo a garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Os Princípios, as Áreas de Competência e os Valores definidos no *Perfil do Aluno à saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) confluem para a formação do indivíduo como cidadão participativo, iniciando o caminho do exercício da cidadania ao longo da vida. Por sua vez, as *Aprendizagens Essenciais* elencam os conhecimentos, as capacidades e as atitudes a desenvolver por todos os alunos, e conducentes, num processo de promoção da autonomia e flexibilidade curricular, ao desenvolvimento das competências inscritas no PASEO.

Como forma de contribuir para uma plena formação humanística dos alunos, consideramos também a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*, que impele os professores a preparar os alunos para se tornarem cidadãos democráticos, participativos e humanistas, numa época de diversidade social e cultural crescente, no sentido de promover o respeito pelo Outro. No caso que nos importa, no 1.º ciclo do ensino básico, a Cidadania é uma área de trabalho transversal, potenciada pela dimensão globalizante do ensino neste ciclo e prevê o tema da interculturalidade (no primeiro de três grupos).

Posto isto, e tendo em conta o aumento do fluxo imigratório nos últimos anos, com famílias oriundas de várias naturalidades, optamos por escolher o tema da *Interculturalidade* para esta nossa proposta, com a intenção de demonstrar a importância do preconizado pelos direitos universais do homem, expresso no Artigo 1º: "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de

fraternidade" (ONU 1948) e preconizado na Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU 1989), expresso no artigo 29º

> Os Estados Partes acordam em que a educação da criança deve destinar-se a: […] c) Inculcar na criança o respeito pelos pais, pela sua identidade cultural, língua e valores, pelos valores nacionais do país em que vive, do país de origem e pelas civilizações diferentes da sua […]

Desta feita, o guião pedagógico-didático proposto contempla quatro sessões, a serem lecionadas no final do primeiro período, já iniciada a época natalícia em Portugal. Escolhemos envolver também o Natal por se tratar de uma prática cultural comum no nosso país, revestida de significância afetiva, mas variante de cultura para cultura. Há inclusivamente várias culturas, etnias e religiões que não o celebram, porém, a afetividade é transversal a todas.

Temos em conta o Despacho nº 5908/2017, de 5 de Julho que estabelece os princípios orientadores para a *Flexibilidade e Autonomia Curricular das Escolas*, considerando o perfil de competências do aluno à saída da escolaridade obrigatória, assente na defesa de uma escola verdadeiramente inclusiva e que recomenda a

> […]
> k) Valorização da língua e da cultura portuguesas, enquanto veículos de identidade nacional;
> l) Valorização das línguas estrangeiras, enquanto veículos de identidade global e multicultural e de facilitação do acesso à informação e à tecnologia;
> o) Valorização do trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento, realização e avaliação das aprendizagens.

4. Enquadramento metodológico

Assim, centramos a nossa proposta num conjunto de estratégias que poderão ser utilizadas pelos professores do primeiro ciclo do ensino básico, face à educação intercultural, tendo em conta a flexibilidade curricular. Para tanto, consideramos uma prática interdisciplinar, englobando as disciplinas de Português, Estudo do Meio e Educação Artística, acreditando que desta forma lograremos o objetivo de cumprir uma planificação que sensibilize as crianças do 3.º ano em estudo para uma educação plurilingue, pluricultural e, portanto, de plena cidadania.

Para melhor concretizar a nossa proposta, apoiamo-nos, também, nos estudos de "Sequência Didática" (SD), conceituada por Maroquio (2021: 95398) enquanto um conjunto de "ações planeadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar". Relativamente à SD, Zabala (2014) sublinha, ainda, que as "sequências podem indicar a função que tem cada uma das atividades na construção do conhecimento ou da aprendizagem de diferentes conteúdos e, portanto, avaliar a pertinência ou não de cada uma delas, a falta de outras ou a ênfase que devemos lhes atribuir" (Zabala 2014: 24).

Neste sentido, o professor pode introduzir mudanças ou novas atividades, aperfeiçoando, assim, a sua aula e tornando-a facilitadora do processo de aprendizagem (Maroquio 2021).

Revemo-nos, portanto, na conceção de ensino "como ação intencionalmente dirigida a promover uma aprendizagem em alguém", preconizada por Roldão (2009: 55).

5. Desenvolvimento

O guião pedagógico propõe quatro sessões estruturadas, cada uma com seus próprios objetivos e métodos para alcançar as finalidades estabelecidas. Apresenta-se abaixo, uma breve descrição das sessões, que pode ser complementada com as planificações, em anexo.

5.1 Sessão 1: Situa-te no Mundo

A primeira sessão prevê abordar conteúdos previstos para a disciplina de Estudo do Meio com o objetivo de introduzir a temática da diversidade cultural por meio da exploração geográfica do planisfério.

Para se criar um ambiente familiar e acolhedor, sugere-se que o/a professor(a) sente as crianças em roda, no chão, para criar e parte para uma conversa informal, inquirindo os alunos com questões como: "onde nasceram?", "fica perto?", "fica longe?", "lembraste com que idade vieste para cá?", "vieste como?", "vocês costumam viajar nas férias?", "para onde?", "com que meios de transporte?".

Enquanto abre um planisfério grande no meio da roda, a professora explica que é uma representação plana do mundo. Primeiro, pede às crianças que tentem localizar Portugal no mapa: "é grande?", "é pequeno?", "fica próximo de que país?". Depois, motiva os alunos a encontrar os outros países mencionados, jogando novamente com questões de proximidade, tempo e meios de transporte utilizados.

Por fim, a atividade principal é introduzida. São distribuídos alfinetes de cabeça coloridos, com uma linha colorida associada, que os alunos devem fixar no seu país de origem (ou país da família). A professora salienta que todos estão em Portugal e explica que a linha deve ser ligada aos alfinetes colocados no nosso país. Quando os alunos concluem, a professora destaca a diversidade presente no mapa com comentários como "reparem quantas cores temos no mapa", "estas são as cores da nossa sala"; "observem como, desta forma, as distâncias parecem curtas?" e "que todos estamos interligados, de alguma forma". O planisfério é então afixado no mural da sala, permitindo a sua observância de forma mais plena.

Para sistematizar a atividade, a professora explica com uma linguagem adequada à idade das crianças, o que significa diversidade cultural e linguística, ao mesmo tempo que distribui pelos alunos um planisfério individual, impresso. São, de imediato, convidados a colorir Portugal e os países de origem que as crianças evidenciaram. Este planisfério é, no final, colado no caderno para registo.

5.2 Sessão 2: Vamos ilustrar o nosso mapa!

Nesta sessão, são combinados conteúdos de Estudo do Meio e Educação Artística. Através de um vídeo sobre diferentes culturas, os alunos são convidados a identificar uma referência afetiva ligada à sua herança cultural e a expressá-la em forma de desenho. No final, esses desenhos são colocados em torno do planisfério, reforçando o elo entre a identidade de cada um e a diversidade global.

Antes de iniciar a atividade, a professora deve sentar os alunos, novamente, em roda, e relembrar a sessão anterior. Enquanto a turma observa o mapa, resumem-se as principais conclusões sobre a quantidade de cores e o significado dessa diversidade.

Em seguida, os alunos assistem à curta-metragem "Diversidade Cultural (Diversidades Regionais / Costumes) - Normal é Ser Diferente [Educação Infantil]", com o objetivo de fazê-los entender que a cultura é um corpo coletivo que agrega vários elementos comuns.

No final, a professora conversa com os alunos sobre o que assistiram e motiva-os a olhar novamente para o mapa, de forma a transpor o que viram para a discussão em sala de aula. É importante fazer perguntas diretas e concretas, levando-os além dos estereótipos de costumes e tradições. Recomenda-se que os alunos se remetam ao seu ambiente familiar para compartilhar memórias afetivas.

Por fim, é lançado o desafio "Vamos ilustrar o nosso mapa!". Os alunos são convidados a desenhar o que é mais significativo para eles dentro do tópico abordado e a fixar os desenhos em torno do mapa. Cada aluno deve ligar o desenho aos países assinalados, usando um fio da mesma cor que utilizaram na sessão anterior.

5.3 Sessão 3: Chegar ao Outro

Na terceira sessão, os alunos são incentivados a criar um postal para enviar a alguém querido. Inspirada por tradições portuguesas, a atividade permite que alunos imigrantes tragam uma mensagem na sua língua de herança, enquanto os alunos portugueses exploram saudações num idioma estrangeiro da sua escolha. Este exercício ressalta a importância do afeto e da comunicação intercultural e envolve também as famílias no processo educativo.

A sessão começa com uma conversa inicial, no formato habitual, para relembrar o conceito de diversidade cultural. Com a aproximação do Natal, a professora pergunta às crianças se já notaram mudanças nas ruas, como luzes e vitrines decoradas.

Em seguida, a professora pergunta se as crianças já começaram a decorar as suas casas, mencionando itens como a árvore de Natal e o presépio. Com base nas respostas, pede aos alunos que descrevam como esta época do ano é celebrada nos seus países de origem. Se possível, também pergunta sobre outras festividades importantes ou tradições específicas nas suas casas.

Depois, a professora orienta os alunos a criar um postal, lembrando que em Portugal é comum enviar postais para familiares queridos. Ela lança o desafio: "Vamos enviar um postal a alguém de quem gostamos muito?". Cada criança escolhe uma pessoa para quem enviar o postal.

Após explicar a atividade, os alunos começam a criar visualmente os postais, de acordo com seus gostos pessoais, podendo ou não ter relação com o Natal. Quando terminam, a professora pede que escrevam um pequeno texto em português, respeitando a estrutura de uma carta, numa folha de rascunho. Ela orienta os alunos a começar o texto com o local e a data, seguido de uma saudação inicial. Após elaborar o corpo do texto, a professora lembra que devem escrever uma despedida calorosa para o destinatário.

No final da sessão, a professora informa que os alunos devem levar o rascunho para casa e, com a ajuda dos pais, reescrever o texto na sua língua de herança. No caso dos alunos portugueses, devem pensar numa língua que tenham ouvido, de que gostem ou que lhes interesse, e trazer a saudação do postal escrita nessa língua na próxima aula. Também, devem trazer o nome e o endereço do destinatário para a próxima aula.

5.4 Sessão 4: Viajar com as palavras!

Na sessão final, os alunos escolhem uma palavra na língua estrangeira utilizada no postal. A atividade envolve um jogo colaborativo, no qual os alunos devem adivinhar onde aquela língua é falada. As palavras são então fixadas no mapa, concluindo a sequência de atividades e destacando a conexão entre língua, identidade e cultura.

A professora relembra a atividade anterior, pedindo aos alunos que tragam o que foi solicitado na última sessão: o rascunho do texto, o nome da pessoa para quem enviarão o postal e o endereço de envio.

Em seguida, os alunos são orientados a passar a limpo o texto que levaram para casa, escrevendo-o no postal de forma cuidadosa. Depois, a professora ajuda os alunos a preencherem os envelopes com os dados necessários para o envio do postal. Concluída a atividade, a professora explica que os postais serão enviados pelo correio para as pessoas indicadas.

Depois, a professora distribui tiras de papel colorido e pede aos alunos que registem nelas as palavras que pesquisaram em casa para o texto do postal. No final, os alunos colocam essas tiras no saco que a professora segura, enquanto ela circula pela sala para agilizar o processo. Com todas as tiras recolhidas, a professora sugere um “jogo contra o tempo”. Os alunos devem colaborar para adivinhar um dos locais onde a língua é falada. À medida que vão adivinhando, cada criança afixa a palavra no mapa, no local correspondente à origem da palavra, encerrando a atividade no objeto que iniciou este guião pedagógico-didático.

6. Considerações finais

O guião pedagógico-didático proposto partiu de um desafio que é, hoje, vivenciado numa grande maioria das escolas portuguesas, designadamente, o acolhimento de crianças oriundas de

várias partes do globo, reflexo da crescente mobilidade humana decorrente do processo de globalização.

Os professores, especialmente no contexto do 1.º ciclo, têm uma missão acrescida na promoção do respeito pelo Outro, tendo a oportunidade de sensibilizar para a diversidade linguística e cultural nos primeiros anos de formação da criança. Já a interculturalidade, que favorece a troca de vivências e experiências, e a língua de herança, fortemente enraizada no sentimento de pertença, apresentaram-se como veículos ideais para a conceção de um guião-pedagógico que quis fomentar uma sala de aula inclusiva e empática, valorizando a diferença de cada um como parte de um todo.

É importante sublinhar, neste contexto, que, aquando da construção do mapa linguístico e cultural da turma (sessão primeira), verificou-se uma inquietação e uma envolvência muito positivas por parte dos alunos. De facto, eles mostraram-se surpreendidos com a imagem final apresentada no mapa, percebendo que todos vivemos num mesmo mundo e o quão fácil é os nossos destinos serem cruzados. Ao visualizarem a curta distância dos fios, verificaram que o espaço geográfico de onde vêm e para onde chegaram é, efetivamente, o mesmo, tornando-nos todos seres partilhantes do mesmo espaço físico.

Acreditamos, por isso, que esta atividade contribuiu para despertar a consciência dos alunos sobre a diversidade cultural que deve ser sempre abraçada e respeitada. Acreditamos, também, que estes resultados podem ser amplificados. Neste sentido, o conjunto de sessões encadeadas que aqui propomos, atendendo aos princípios da SD e de uma conceção estratégica de ensino, recorrendo a recursos acessíveis, será passível de ser concretizado em qualquer contexto.

Com estas atividades, visamos a participação ativa de cada criança em cada um dos momentos propostos, assegurando-lhes de que somos todos parte de um mesmo mundo, e que este tem várias cores e formas de viver. Desta forma, favorecemos um contexto plural que nos permite caminhar no sentido de uma educação de qualidade, dando cumprimento ao quarto objetivo para o desenvolvimento sustentável, ou seja, garantindo o acesso a uma educação equitativa, inclusiva e íntegra.

Como sugestão de investigação futura, propomos a implementação integral do guião, quer no primeiro ciclo, quer adaptado a outros ciclos de ensino, de modo a aprofundar a eficácia da interculturalidade e da sensibilização para a diversidade linguística como veículos para a integração plena destes alunos em contexto escolar.

Referências

Andrade, Ana Isabel. 2020. (H)À Educação: *O que se espera dos professores, hoje?*. Aveiro: CIDTFF.

Andrade, Ana, Lourenço, Mónica, & Sá, Susana. 2010. Abordagens Plurais nos primeiros anos de escolaridade: reflexões a partir de contextos de intervenção. *Intercompreensão – Revista da Didática das Línguas*, 15, 69-89. http://hdl.handle.net/10773/11602

CNE. 2023. *Estado da Educação 2022*. Lisboa: Conselho Nacional da Educação. https://www.cnedu.pt/content/EE_2022/Versao_Integral/EE2022-_versaointegral.pdf

Decreto-Lei n.º 55/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. 2018. Diário da República: I Série, n.º 129. https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962

Despacho n.º 5908/2017 do Gabinete do Secretário de Estado da Educação. 2017. Diário da República: II Série, n.º 128. https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120

Despacho n.º 8476-A/2018. (2018a), *Aprendizagens Essenciais - ensino secundário.* Diário da República, Série II. N.º 168 (2010, agosto, 31). Direção-Geral da Educação.

Despacho n.º 6478/2017 (2017), Diário da República, Série II, N.º 143 (2017, julho, 26). DireçãoGeral da Educação. https://files.dre.pt/2s/2017/07/143000000/1548415484.pdf

Dias, António, & Rodrigues, Ana. 2023. As novas demográficas: caminhos que se entrecuzam, desafios comuns. In Domingos Fernandes & Conceição Gonçalves (coord). *Estado da Educação 2022,* 144-158. Lisboa: Conselho Nacional da Educação.

Faneca, Rosa Maria. 2018. *O papel das línguas e herança na competência plurilingue dos jovens com história(s) migratória(s): um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal* (1.ª ed.). Aveiro: UA Editora. http://hdl.handle.net/10773/24101

Faneca, Rosa Maria, Araújo e Sá, Maria Helena, & Melo-Pfeifer, Sílvia. 2016. Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication,* 16(1), 44-68. http://dx.doi.org/10.1080/14708477.2015.1113751

Fernandes, Susana Catarina Lopes. 2014. *Diversidade linguística, emergência da escrita na educação pré-escolar.* Aveiro: Dissertação de mestrado da Universidade de Aveiro. https://ria.ua.pt/handle/10773/14709

Ferreira, Teresa & Ançã, Maria Helena. 2010. Educação em línguas e migrações. In Ana Isabel Andrade & Ana Sofia Pinho (coord.). *Línguas e educação: práticas e percursos de trabalho colaborativo. Perspectivas a partir de um projecto*, 55-64. Aveiro: Departamento de Educação da Universidade de Aveiro. http://linguaseeducacao.web.ua.pt/docs/new/livro%20final.pdf.

Flores, Cristina. & Melo-Pfeifer. Silva. 2014. O conceito "Língua de Herança" na perspetiva da linguística e da Didática de Línguas: Considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico da criança lusodescendente na Alemanha. *Domínios da Lingu@gem*, 8(3), 1645. http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem

Maroquio, Vanusa Stefanon. 2021. Sequências didáticas como recurso pedagógico na formação continuada de professores. *Brazilian Journal of Development,* 7(10), 95397-95409. DOI:10.34117/bjdv7n10-043

Martins, Guilherme d'Oliveira, Gomes, Carlos Alberto Sousa, Brocardo, Joana Maria Leitão, Pedroso, José Vítor, Carillo, José León Acosta, Silva, Luísa Maria Ucha, Encarnação, Maria Manuela Guerreiro Alves, Horta, Maria João do Vale Costa., Calçada, Maria Teresa Carmo Soares, Nery, Rui Fernando Vieira, & Rodrigues, Sónia Maria Carneiro Valente. 2017. *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação. 2013. *Educação para a cidadania - linhas orientadoras.*https://www.dge.mec.pt/educacao-para-cidadania-linhas-orientadoras-0

ONU (1989). *Convenção dos Direitos da Criança*. ONU.

Ramos, Natália. 2011. Educar para a interculturalidade e cidadania: princípios e desafios. In Luís Alcoforado *et al*. (eds), *Educação e Formação de Adultos. Políticas, Práticas e Investigação*, 189-200. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0228-8_16

Ramos, Natália. 2007. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia,* 41(3), 223-244. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_11

Roldão, Maria do Céu. 2020. Concepção estratégica de ensinar e estratégias de ensino. In *Estratégias de ensino - o saber e o agir do professor*, 55-67. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

Zabala, Antoni. 2014. *A prática educativa: como ensinar* (E. E. F. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Obra original publicada em 1998).

UN (2015). *Sustainable Development Goals (SDGs)* https://www.un.org/sustainabledevelopment/

Anexos

1.º Sessão: Situa-te no mundo!		**Data:** __/__/2022
Contexto formal: sala de aula **Duração:** 1h30 **Disciplina Trabalhada:** Estudo do Meio		
Aprendizagens essenciais	- Reconhecer e valorizar a diversidade de etnias e culturas existentes na sua comunidade. - Identificar alguns Estados Europeus, localizando-os no mapa da Europa.	
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística	
Estratégia Didática		**Recursos**
1.º A professora senta as crianças em roda, no chão, de modo a fomentar um ambiente informal, familiar e acolhedor. **2.º** A professora inicia o guião-pedagógico através da dinamização de uma conversa em que pergunta aos seus alunos questões onde nasceram e, mediante as respostas, introduz um conjunto de questões como: "onde nasceram?", "fica perto?", "fica longe?", "lembras-te com que idade vieste para cá?", "vieste como?", "vocês costumam viajar nas férias?", "para onde?", "com que meios?". **3.º** Enquanto abre um planisfério de dimensão considerável no meio da roda, a professora explica que se trata de uma representação plana do mundo. **4.º** Primeiro, a professora pede às crianças que tentem localizar Portugal no mapa: "é grande?", "é pequeno?", "fica próximo de quem?". **5.º** Depois, a professora motiva os alunos para tentarem encontrar os restantes países anteriormente mencionados, jogando novamente com as questões de proximidade (a Portugal), tempo e meios de transporte utilizados.		Planisfério; Alfinetes de cabeça coloridas; Linhas coloridas; Planisfério pequeno; Lápis de cor Caderno Cola
6.º Por fim, introduz-se a atividade principal prevista a sugestão. São apresentados um conjunto de alfinetes de cabeça coloridos, com uma linha (também ela colorida) associada, que os alunos devem fixar no seu país de origem (ou país da família). **7.º** A professora salienta, no entanto, que se encontram todos em Portugal, e explica que a linha deve ser ligada aos alfinetes colocados no nosso país. **8.º** Quando os alunos concluem, a professora assinala a diversidade presente no mapa através de apontamentos simples como "reparem quantas cores temos no mapa", "estas são as cores da nossa sala". O planisfério é, então, colocado no mural da sala. **9.º** Tendo em vista a sistematização da atividade, os alunos recebem um planisfério individual e é lhes pedido que colorem Portugal e os países de origem das crianças da sala. Este planisfério é, no final, colado no caderno para registo.		Lápis de carvão, borracha e afia. Tesoura

2.º Sessão: Vamos ilustrar o nosso mapa!	**Data:** __/__/2022
Contexto formal: sala de aula **Duração:** 1h30 **Disciplina Trabalhada:** Estudo do Meio/Educação Artística	
Aprendizagens essenciais	- Reconhecer a existência de semelhanças e diferenças entre os diversos povos europeus, valorizando a sua diversidade (Estudo do Meio) - Dialogar sobre o que vê e sente, de modo a construir múltiplos discursos e leituras da(s) realidade(s) (Artes Visuais) - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas, e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maqueta; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. (Artes Visuais)
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística.

Estratégia Didática	**Recursos**
1.º A segunda sessão tem início, novamente, com os alunos sentados em roda. **2.º** A professora relembra a atividade anterior. A turma volta a olhar para o mapa de modo a sumariar as conclusões principais relacionadas com a quantidade de cores e o significado dessa diversidade. **3.º** Posteriormente, os alunos visionam a curta-metragem «diversidade cultural (diversidades regionais / costumes) - Normal é ser diferente [Educação Infantil]» com o objetivo de compreenderem que a cultura é um corpo coletivo que agrega vários elementos comuns. Importa referir que o vídeo é usado numa sala de	Curta-Metragem; https://www.youtube.com/watch?v=pc1_RawBzP Computador Projetor / Tela
brasileira com o intuito de compreender o que pensam as crianças do que ouvem. **4.º** No final, a professora conversa com os alunos sobre aquilo que visionaram e motiva-os a olhar novamente para o mapa e transpor o visionado para a sala de aula. É importante fazer, sempre, perguntas diretas e concretas, levando-os um pouco além dos estereótipos de costumes e tradições. Para tal, recomenda-se que os alunos se reportem ao seu ambiente familiar, de modo a partilharem memórias inerentemente afetivas. **5.º** No final, é lançado o desafio: "Vamos ilustrar o nosso mapa!". Os alunos são convidados a desenhar aquilo que é mais significativo para eles, dentro do tópico abordado, e a afixar os desenhos em torno do mapa. Cada aluno deve ligar o desenho aos países assinalados recorrendo a um fio com a mesma cor do que haviam utilizado na sessão anterior.	Folhas; Linha; Lápis carvão, lápis de cor, borracha, afia; Cola; Tesoura;

3.º Sessão: Chegar ao Outro	**Data:** __/__/2022
Contexto formal: sala de aula **Duração:** 1h30 **Disciplina Trabalhada:** Português e Educação Artística	
Aprendizagens essenciais	- Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturados com introdução, desenvolvimento e conclusão. - Avaliar os próprios textos com consequente aperfeiçoamento. - Escrever textos géneros variados, adequados a finalidades como narrar e informar, em diferentes suportes. - Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, gestual, corporal, musical, plástica). - Integrar a linguagem das artes visuais, assim como várias técnicas de expressão (pintura; desenho - incluindo esboços, esquemas, e itinerários; técnica mista; assemblage; land´art; escultura; maqueta; fotografia, entre outras) nas suas experimentações: físicas e/ou digitais. (Artes Visuais)
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística.

Estratégia Didática	**Recursos**
1.º A sessão inicia-se com uma conversa inicial, no formato habitual, em que recupera o conceito de diversidade cultural. **2.º** Dada a aproximação da festa do Natal, pergunta-se às crianças se já notaram alterações nas ruas, luzes, montras, etc. **3.º** Parte-se em seguida para o particular, questionando se já começaram a enfeitar a casa (por exemplo, árvore, presépio). **4.º** Face à resposta (previsível), pede-se aos alunos que descrevam como se vive esta época do ano no país de origem de cada um. Se possível, perguntar também se há outras festividades importantes ou se em casa há tradições/costumes específicos. **5.º** Depois, orientam-se os alunos para a produção de postal, recordando que "aqui (Portugal) temos o hábito de enviar um postal a pessoas da nossa família de quem gostamos". Lança-se o desafio: "e vocês? Vamos enviar um postal a alguém de quem gostamos muito?". Cada criança escolhe uma pessoa a quem enviar o postal. **6.º** Depois de explicada a atividade, os alunos começam a produzir visualmente os postais, de acordo com o seu gosto pessoal, podendo não ter nada a ver com o Natal. **7.º** Finda a tarefa, a professora pede-lhes que escrevam em português um pequeno texto, respeitando a especificidade da carta, numa folha dita de rascunho. A professora orienta os alunos para a necessidade de começar o texto com o local e a data em que se encontram, uma saudação inicial. Depois do corpo do texto elaborado, a professora lembra que devem escrever uma despedida calorosa ao seu familiar/amigo. **8.º** Chegados ao final da sessão, a professora informa que os alunos devem levar o rascunho para casa de forma a que, com a ajuda dos pais, possam reescrever o texto na língua de herança própria. No caso dos alunos portugueses, devem pensar em casa (com os pais) uma língua de que tenham ouvido, de que gostem, que lhes interesse, etc., e trazer a saudação (por exemplo) do postal escrita nessa língua escolhida na aula seguinte. Ser-lhes-á pedido, também, que tragam na próxima aula o nome e o endereço de envio.	Folhas de papel / Caderno; Lápis de carvão, lápis de cor, marcadores, lápis de cera, borracha, afiador, etc. Folhas de cartolina A4 Outros materiais (artes)

4.º Sessão: Viajar com as palavras	**Data:** __/__/2022
Contexto formal: sala de aula **Duração:** 1h30 **Disciplina Trabalhada:** Português	
Aprendizagens essenciais	Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta. Detetar semelhanças e diferenças entre o texto oral e o texto escrito. Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia.
Áreas de Competência (PASEO)	Linguagem e texto; Informação e comunicação; Pensamento crítico e pensamento criativo; Relacionamento interpessoal; Desenvolvimento pessoal e autonomia; Sensibilidade estética e artística.

Estratégia Didática	**Recursos**
1.º Relembra-se a atividade anterior: os alunos devem trazer o que foi solicitado na última sessão, designadamente, o rascunho do texto e o nome da pessoa para quem enviarão o postal, juntamente com o endereço de envio. **2.º** Depois, pede-se aos alunos que passem a limpo o texto que levaram para casa, para o postal, de forma muito cuidada. **3.º** De seguida, a professora orienta os alunos no sentido de preencherem os envelopes com os respetivos dados para o envio do postal. **4.º** Concluída a atividade, a professora explica aos alunos que os seus postais serão enviados, via correio, para a(s) pessoa(s) indicada(s). **5.º** De seguida, a professora distribui tiras de papel colorido pelos alunos e pede-lhes que registem nelas as palavras que pesquisaram em casa para o texto do postal. No fim, pede-lhes que coloquem essas mesmas tiras no saco que a professora tem na mão. A professora circula de mesa em mesa pela sala, de forma a agilizar melhor este momento. **6.º** Recolhidas todas as tiras, a professora sugere um "jogo contra o tempo", passando a explicar. Os alunos devem esforçar-se colaborativamente para adivinharem um dos locais onde a língua é falada. À medida que as crianças vão adivinhando, cada uma afixa a palavra no mapa, no sítio correspondente à origem da palavra retirada, encerrando esta atividade no objeto que deu início a este guião pedagógico-didático.	Tiras de papel coloridas; Saco; Marcadores; lápis; quadro; Ampulheta e/ou cronómetro

ENSINO BILÍNGUE PORTUGUÊS/KIMBUNDU: EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

PORTUGUESE/KIMBUNDU BILINGUAL EDUCATION: EXPERIENCES AND CHALLENGES

Domingos Pedro Arsénio[*]
Departamento de Linguística e Literatura, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, Portugal
domingosarsenio@hotmail.com
ORCID: 0009-0007-9435-4676.

Ana Rita Carrilho[**]
Departamento de Letras, Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Portugal
arsac@ubi.pt
ORCID: 0000-0002-6925-6990.

Maria Do Céu Brás Da Fonseca[***],
Departamento de Linguística e Literatura, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, Portugal
cf@uevora.pt
ORCID: 0000-0002-1335-2262.

Resumo
Pretende-se, neste trabalho, por um lado, relatar uma experiência de ensino bilíngue português/kimbundu, através do estudo de caso da Escola Superior Pedagógica do CuanzaNorte/Angola; e, por outro lado, analisar os desafios desta experiência no tocante ao ensino do
Português nas zonas ou ″localidades de difícil acesso″, previstas no Decreto Presidencial n.º 67/2023, de 7 de março. Como é sabido, durante muito tempo, foi tabu falar da importância das línguas nacionais, hoje línguas de Angola (artigo 19º da Constituição de Angola), no ensino da língua oficial. Regra geral, o ensino do português nas escolas do interior do país era e ainda continua a ser feito sem se ter em conta a diversidade e a realidade linguística dos alunos, por influência de antigas políticas coloniais. Nestes termos, tal ensino tem constituído na atualidade um desafio para todos os agentes de ensino; e mais ainda para os agentes colocados em zonas recônditas, isoladas, aos quais o Estado angolano confere subsídios de fixação (cf. Decreto Presidencial n.º 67/2023, de 7 de março). A Escola Superior Pedagógica tem procurado responder a este desafio do multilinguismo e multiculturalidade do país através de um currículo especial para a formação de professores das mais variadas áreas científicas. Este currículo visa apetrechar os futuros professores de ferramentas necessárias para os desafios do ensino/aprendizagem da língua oficial, uma vez que para a maioria dos alunos das escolas das chamadas zonas recônditas, a língua materna não é o português, mas uma outra língua angolana, nomeadamente o kimbundu. Neste sentido, traz-se aqui o relato da experiência da instituição em matérias de adaptação do currículo à realidade linguística dos estudantes, articulando o kimbundu e o português no mesmo plano curricular do curso de formação de professores.

[*] Estudante do Programa de Doutoramento em Linguística da Universidade de Évora.
[**] Orientadora da Universidade da Beira Interior.
[***] Orientadora da Universidade de Évora.

Palavras-chave: Ensino bilíngue Português/Kimbundu; Diversidade Linguística; Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte/Angola; ″localidades de difícil acesso″.

Abstract

The objective of this paper is, on the one hand, to report on an experience of bilingual teaching in Portuguese/Kimbundu, through a case study of the Escola Superior Pedagógica do CuanzaNorte/Angola; and, on the other hand, to analyze the challenges of this experience concerning the teaching of Portuguese in areas or "hard-to-reach locations," as outlined in Presidential Decree No. 67/2023 of March 7. As is known, for a long time, it was taboo to speak about the importance of national languages, which are now the languages of Angola (Article 19 of the Constitution of Angola), in the teaching of the official language. Generally, the teaching of Portuguese in schools in the interior of the country was, and still is, carried out without considering the linguistic diversity and reality of the students, due to the influence of old colonial policies. In this regard, such teaching has become a challenge for all educational agents today, and even more so for those assigned to remote and isolated areas, to whom the Angolan state provides settlement allowances (cf. Presidential Decree No. 67/2023, March 7). The Escola Superior Pedagógica has been striving to address the challenge of multilingualism and multiculturalism in the country through a special curriculum for the training of teachers in various academic fields. This curriculum aims to equip future teachers with the necessary tools to face the challenges of teaching and learning the official language, as the majority of students in schools in so-called remote areas do not speak Portuguese as their mother tongue, but another Angolan language, namely Kimbundu. In this regard, we present the account of the institution's experience in adapting the curriculum to the linguistic reality of the students, integrating Kimbundu and Portuguese within the same curriculum framework of the teacher training course.

Keywords: Bilingual Teaching Portuguese/Kimbundu; Linguistic Diversity; Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte/Angola; "Hard-to-reach locations".

Introdução

O presente trabalho faz uma abordagem sobre o ensino bilíngue português/kimbundu: experiências e desafios. Ensinar português em contexto de diversidade linguística torna-se no maior desafio, principalmente, quando as políticas inerentes ao ensino das línguas de Angola, com que o português coabita, não estão bem definidas. Para além disto, as escolas do II ciclo de formação de professores para o ensino primário não têm estratégias que auxiliem quer os professores quer os alunos, sobretudo os que não têm o português como Língua Materna.

Como consequência, e atendendo aos fatores endógenos e exógenos da extensão do território do país e da província, em particular, implicado pelo distanciamento entre a zona urbana e a rural, a Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte (ESPCN), propôs a criação de estratégias para garantir um ensino eficaz do português em escolas de zonas de difícil acesso ou recônditas. Assim, partindo deste pressuposto, procura-se que o ensino seja feito numa realidade completamente distinta, ou seja, formam-se professores para lecionar português Língua Materna num contexto em que as crianças têm português como Língua Não Materna. Esta situação, advinda do processo formativo, leva os professores a deparar-se com um ensino que não gera resultados satisfatórios, e que não contribui para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita por parte dos alunos. Foi assim que a ESPCN reformulou o currículo para responder às necessidades prementes do

ensino do português na região, em que a diversidade linguística é notável. Diante da prática e experiência da ESPCN de ensino bilíngue português/kimbundu, propomo-nos a analisar os desafios que o ensino do português nas zonas recônditas ou ″localidade de difícil acesso″ enfrenta.

Revisão da literatura e conceptualização

Para a compreensão dos aspetos relevantes do estudo, começamos por definir alguns conceitos essenciais que possam auxiliar na condução das ideias principais da investigação.

A existência de mais de vinte línguas pode levar a considerar Angola um país multilingue, facto que é uma realidade inquestionável. Aliás, na linha de outros autores, González Piñeiro *et al.* (2010:17) consideram que ″(…) Hoy en día no existen países monolingues – en términos absolutos (…)″. Na mesma linha, Frias (1992:77) afirma que ″há, pois, pouco consenso em torno do termo bilinguismo, que tem sido usado para se referir a uma larga variedade de fenómenos (…)″. Nesta ordem de ideias, Gonçalves (1998:87) considera que:

> podemos falar de bilinguismo quando nos referimos a um espaço geográfico que utiliza duas línguas por constituir o espaço sócio-linguístico de pertença de duas comunidades diferentes; podemos falar de bilinguismo quando nos referimos a uma pessoa que vive num espaço geográfico cuja língua é diferente da sua (situação dos emigrantes); Podemos falar de bilinguismo quando nos referimos a um espaço geográfico onde a língua oficial não é a língua materna dos nativos (situação dos países colonizados) (…).

Hamers e Blanc (2000:6) citam o *Webster's dictionary* (1961) para referir que o bilinguismo corresponde a:

> (…) having or using two languages especially as spoken with the fluency characteristic of a native speakers; a person using two languages especially habitually and with control like that of a native speaker' and bilingualism as 'the constant oral use of two languages. In the popular view, being bilingual equals being able to speak two languages perfectly; (…) In contradistinction to this definition which includes only 'perfect bilinguals' MacNamara (1967a) proposes that a bilingual is anyone who possesses a minimal competence in only one of the four language skills, listening, comprehension, speaking, reading, and Writing, in a language other than his mother tongue.

Porque nem sempre há consensos, Griffin (2011:27) observa que no campo da aquisição de L2 ″hay más conceptos que requieren clarificación″. O mesmo autor interroga-se sobre ″¿Qué significa cuando decimos que una persona es 'bilingüe'? ¿Cuáles son las implicaciones?,″ partilhando da conceção de Hamers e Blanc (2000), ao que acrescenta

> (…), la definición más común da a entender que una persona bilingüe ha aprendido dos idiomas de forma simultânea y que demuestra relativo domínio de los dos. Aquí el problema radica en la imprecisión de los conceptos 'aprender de forma simultánea' y 'demuestra relativo domínio (Griffin 2011:27).

No caso angolano, a situação contextual do ensino do kimbundu é relevante para a atual situação linguística do país, e tem merecido a atenção dos investigadores, mas a legislação não acompanha o desenvolvimento destas ações. As línguas angolanas deveriam ser estudadas paralelamente ao ensino da língua oficial para facilitar a compreensão de outros ciclos de aprendizagem. Segundo Frias (1992:78), ″o bilinguismo escolar refere-se habitualmente à aprendizagem da Língua Segunda na escola, cuja aprendizagem precoce tem como finalidade essencial o emprego prático da língua como meio de comunicação″; e a autora acrescenta que ″o bilingue é também o aluno principiante na aprendizagem de uma Língua Estrangeira″.

Assim, o ensino bilingue para este contexto português/kimbundu dá-se no sentido de proporcionar aos futuros professores ferramentas linguísticas capazes de reduzir as dificuldades do ensino no contexto de diversidade linguística. Um dos maiores problemas que tem afetado o Sistema de Educação e Ensino Angolano relaciona-se com o facto de priorizar a língua oficial em detrimento das línguas que constituem o veículo para a transmissão dos ritos da cultura dos povos das zonas de difícil acesso, principalmente. Por isso, o insucesso escolar das crianças dos centros periurbanos e rurais da província do Cuanza-Norte, espaço eleito para o estudo, deve-se, naturalmente, à falta de políticas linguísticas consistentes do Estado para esta franja, de modo a fazer com que o ensino seja o meio pelo qual os indivíduos terão a capacidade de aprender as demais línguas e motivá-los a comunicar numa ou noutra língua, de acordo com a competência do falante bilíngue.

Para Medina López (2002), compreender o fenómeno do bilinguismo implica destacar, principalmente: ″a) los factores *individuales* (adquisición ´aprendizaje´ de la Lengua A y la Lengua B, dimensión psicológica, la estrutura de la mente bilingüe); b) factores sociales (bilinguismo social, relaciones lengua/ sociedad); (…)″, Nesta perspetiva, indica-se o bilinguismo social como correspondendo à realidade em estudo, partindo dos termos de referência dados pelo autor ao mencionar ″La ocupación o la colonización, El comercio, La superioridad demográfica, El poder y el prestigio, La expansión y ascendência, La educación, La influencia económica, La religión e Los medios de difusión″ como causa do bilinguismo (Medina López 2002:17-22).

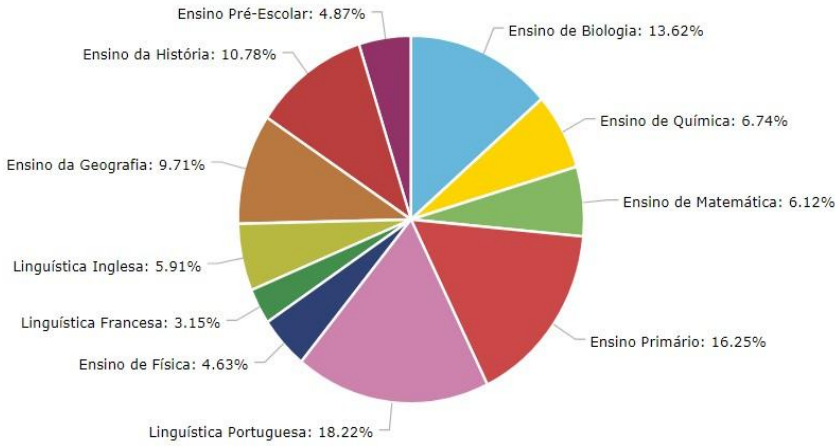
Assim, a diversidade linguística nesta investigação associa-se, genericamente, ao complexo mosaico linguístico angolano, onde o português convive com as demais línguas angolanas. Com base nisso, dada a preocupação do Estado em garantir a expansão do ensino superior pelas províncias, urge a necessidade de cada uma das instituições garantir também as condições de acompanhamento da realidade linguística de cada região, visto que ″a diversidade da língua está (...), vinculada à diversidade cultural (…)″ (Cardoso 2010:178).

Caracterização da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte

A ESPCN foi criada à luz do Decreto nº 7/09 (República de Angola 2009), de 12 de maio de 2009, apesar de ter iniciado funções a 7 de abril de 2007. Está localizada a sul da cidade de Ndalatando, Rua da Missão Católica-Bairro Kilombo. Tem uma infraestrutura que comporta várias salas de aula, biblioteca e outros serviços importantes que permitem o seu funcionamento. Em

termos gerais, é uma instituição creditada para a formação de professores para o ensino primário e secundário, nas mais variadas áreas de saber, que vão desde as Ciências Exatas às Humanidades. Tem aproximadamente 5000 estudantes, com uma taxa máxima de entrada anual de quase 900 estudantes por ano, de acordo com o gráfico abaixo, que indica os cursos e percentagens de estudantes.

Gráfico 1. Estudantes da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte por curso



Fonte: Sistema Integrado de Gestão Académica

O corpo docente é diversificado e conta com a participação de vários angolanos e cubanos. No entanto, esta investigação traz relatos exclusivos sobre o currículo do curso de Linguística Portuguesa, dedicado à formação de professores de português com conhecimento de kimbundu. Na realidade, esta é a preocupação da instituição, exatamente por constituir, na atualidade, o maior problema que afeta diretamente o sector da educação na região e que tem merecido destaque, fazendo da ESPCN, uma peça importante para a resolução das insuficiências que se prendem com a falta de professores nas escolas não urbanas, principalmente, as das zonas de difícil acesso.

Importa, aqui, salientar que esta instituição é classificada como sendo de âmbito provincial, de acordo com o artigo 3º do Estatuto (República de Angola 2022:45), dotando-a de autonomia para desenvolver a sua ação na província do Cuanza-Norte. Esta situação faz com que seja mais ousada e que se diferencie das demais instituições, por exemplo, na tomada de decisões sobre aspetos essenciais relacionados com a província.

O Ensino do Português em zonas de difícil acesso ou recônditas

Para falar do ensino do português tem de se olhar, necessariamente, para o seu estatuto, consagrado no n.º 1 do artigo 19.º da *Constituição da República de Angola* (Tribunal Constitucional de Angola 2022:26), que dá ao português uma relevância desproporcional em relação às línguas

nacionais. Esta realidade, comum aos restantes PALOP é observada por Pires (2010:140): ″A língua portuguesa, pelo facto de ser língua oficial, continua, como na época colonial, a ser a língua da Administração, do Ensino, da Justiça (…)″. A referência ao ensino nas zonas de difícil acesso ou recônditas [217] prende-se ao facto de as políticas educativas serem distribuídas de maneira heterogénea, tendo, por exemplo, o Governo Central estabelecido determinadas categorias para se referir à distância que separa um município da capital da província e das condições sociais, como infraestruturas de comunicação, habitação, comerciais, escolares, etc., isto é, municípios do tipo A, B, C e D. Nesta pesquisa, daremos destaque aos municípios da província do Cuanza Norte da categoria C e D, pelo facto de serem, na visão do Estado, os que demonstram uma certa precariedade, ou seja, os referenciados no Decreto Presidencial nº 67/2023 (República de Angola 2023), de 7 de março, porque são desprovidos de infraestrutura capazes de garantir as melhores condições aos profissionais. Esta situação provocou dificuldades na distribuição das condições das infraestruturas, e, consequentemente, na alocação de profissionais que garantam o funcionamento e a sustentabilidade dos serviços nas regiões mais longínquas.

Neste domínio, se, por um lado, não houve condições para a construção de infraestruturas escolares, por outro lado, houve a promoção do desincentivo da classe docente em deixar o perímetro urbano ou mais próximo para se instalar numa região que padece de condições básicas para o exercício da profissão. Foi assim que o Estado angolano criou através do Decreto já referenciado, a atribuição de subsídios de isolamento, de instalação e de renda de casa para os funcionários no geral e aos professores em particular, que trabalham em zonas de difícil acesso ou isoladas, mais conhecidas por recôndita com o intuito de garantir a permanência no local, bem como ultrapassar as dificuldades prementes.

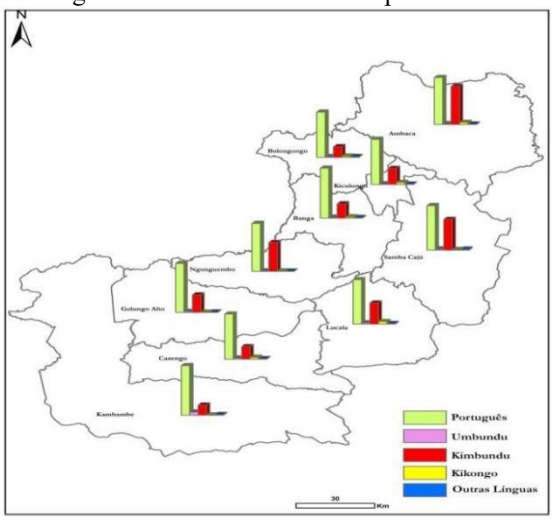
A garantia destes serviços nas zonas não urbanas pode influenciar positivamente a permanência dos professores nas escolas e proporcionar resultados que influenciem positivamente o processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Quando se observam os dados estatísticos do Cuanza-Norte, coletados no censo de 2014 (Instituto Nacional de Estatística 2016:45), verifica-se que ″O português é falado por mais de metade da população (90%) com maior predominância na área urbana, onde 90% da população fala a língua portuguesa, enquanto na área rural são 91%″ e ″O kimbundu é a segunda língua mais falada na província, falada por 34% dos residentes da província″. Para tanto, foi possível observar, no mesmo relatório, a existência de outras línguas faladas[218], bem como a projeção do kimbundu a nível dos dez municípios da província.

[217] O termo recôndito ganhou destaque nos sites dos órgãos de imprensa do governo angolano ao se referirem à atribuição do subsídio de isolamento aos professores das escolas do interior.

[218] Português 90,3%; Kimbundu 34,1%; Umbundu 2,8 %; kikongo 2,6 %; Fiote 0,5%; Nyaneka 0,2%; Ngangela 0,2 %; Côkwe 0,2%; Kwanyama 0,1%; Muhumbi 0,0 %; Luvale 0,0 % e outra Língua 2,0%.

Figura 1. Línguas mais faladas nos municípios do Cuanza-Norte



Fonte: INE, 2014: 46

Com efeito, podemos aqui afirmar que esta é uma informação importante, mas que pode carecer de algum questionamento. Assim, se tivéssemos de questionar os dados apresentados ora pelo censo, deveríamos, talvez, procurar saber se são faladas na província como Língua Materna ou como Língua Segunda, dado que o critério da oficialidade apresentado pelo Instituto não nos traz informações precisas, uma vez que para este tipo de dados são necessários alguns esclarecimentos sobre a incidência do número de falantes. Portanto, sobre este ponto, concordamos com Dolz *et al.* (2009:29) ao afirmarem que, ″(...) a prática, o uso da língua e sua reflexão vão diferenciar-se de acordo com o ambiente da aprendizagem de uma língua primeira ou de uma língua segunda″. e que ″conforme as línguas ensinadas, certas dimensões culturais são acentuadas (…)″ (2009:29), donde se infere que o ensino é uma via de acesso à cultura. Pelo mesmo contorno, Pires (2010:141) reforça a questão da formalidade da língua, afirmando, por outras palavras, o prestígio atribuído à Língua Portuguesa, que desde então tem sido reservado ″à função comunicativa formal, abrangendo a administração, a comunicação social, o ensino, a literatura, a justiça (…)″.

No tocante à realidade do ensino do português em contexto angolano, podemos acrescentar a reflexão de Ndombele e Timbane (2020:294) sobre a subvalorização de uma didática do português como língua não materna, sendo, pelo contrário, privilegiado o seu ensino como LM. Em relação a esta ideia, os mesmos autores concluem que ″o resultado dessa problemática é a dificuldade da produção oral/escrita dos alunos″, sublinhando que:

> Grande parte das crianças angolanas aprende português aos sete anos quando ingressa na escola, especialmente nas zonas suburbanas e rurais. Os alunos chegam à escola falando pelo menos uma língua africana, o que torna difícil a compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados em língua portuguesa e atendendo e considerando os manuais elaborados. (Ndombele & Timbane, 2020:294).

A perspetiva dos autores ajuda a perceber que não é fácil interpretar os dados apresentados, uma vez que a maioria das crianças das zonas de difícil acesso ou isoladas aprende a falar português

numa realidade bastante complexa, enfrentando dificuldades ligadas à sua Língua Materna. Assim, acreditamos que as escolas de formação de professores deveriam ser sensíveis aos contextos de ensino e de aprendizagem das Língua Materna e da língua oficial. Ou seja, introduzir ou incentivar o ensino bilingue, no sentido de auxiliar a refletir sobre a realidade dos alunos que entram pela primeira vez em contacto, na escola, com uma nova língua. Como podemos ver Bouton (*apud* Gonçalves
1997:422):

> (...) os passos da aquisição da segunda língua opõem-se aos que foram seguidos durante a aquisição da língua materna. Estes últimos são naturais; os primeiros são artificiais. É fácil perceber, em função destes dados, o interesse de um bilinguismo precoce, que permita à língua B, oposta à língua A, beneficiar das mesmas disposições privilegiadas, ou quase, para se construir no comportamento verbal global do indivíduo.

O ensino bilíngue português/kimbundu na Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte

A ESPCN, no âmbito da sua missão, desenvolve atividade de formação académica e profissional na área das Ciências da Educação, como se observa no n.º 2 do Artigo 2.º do Decreto Presidencial n.º 145/12 (República de Angola 2012), de 26 de junho e no Decreto Presidencial 37/22 (República de Angola 2022), de 7 de fevereiro. Em 2007, período em que iniciou funções como instituição de formação pedagógica, lecionaram-se os cursos de Bacharelato em formato bilíngue português-inglês, português-francês e outros cursos, num regime emergencial, uma vez que as escolas do ensino médio da região careciam de professores com níveis aceitáveis para assegurar as disciplinas, dado que, na época, os professores que lecionavam as disciplinas dos cursos de nível médio não tinham a necessária formação científica. Ou seja, eram professores com cursos médios que lecionavam no ensino médio, numa relação biunívoca, quer isso dizer, de médio para médio. Foi, então, em 2011 que se passaram a lecionar na instituição os cursos de licenciatura, extinguindo-se, de forma paulatina, os cursos de bacharelato.

A situação do ensino das línguas de Angola tem sido encarada como uma ação que decorre da política linguística do Estado, tal como tem acontecido com o processo do ensino do português. Verifica-se que os esforços do Estado estão concentrados na intensificação da formação de professores de português em todas as instituições de formação docente do ensino superior para melhorar o desempenho da aprendizagem das crianças em todo espaço do território Nacional. A questão da nacionalização do português é premente, por um lado, ser a única língua de 'unificação' do País e por outro lado, não existir entre as línguas angolanas, pelo menos uma, que seja falada em todo o território Nacional. Aliás, o assunto da nacionalização do português volta hoje à discussão, depois de José Eduardo dos Santos, então presidente da República de Angola, ter relatado isto mesmo, quando discursava na abertura do III Simpósio sobre Cultura Nacional, a 11 de setembro de 2006 (Santos 2006:9), dizendo que:

> Devemos ter a coragem de assumir que a língua portuguesa, adotada desde a nossa independência como língua oficial do país e que já é hoje a língua materna de mais de um terço dos cidadãos angolanos, se afirma tendencialmente como uma língua de dimensão nacional em Angola. (…).

Como podemos observar, esta ideia concretiza-se na determinação do Estado em procurar as vias mais eficazes para tornar este desiderato possível, tudo porque, nos centros urbanos das províncias do centro norte, por exemplo, não é possível encontrar jovens ou adultos entre os 10 e os 45 anos de idade que tenham a coragem de comunicar em kimbundu em locais públicos. Neste contexto, a preparação de cursos acelerados, no formato bilíngue, é, entretanto, a melhor via de acesso às línguas angolanas. Assim, pensamos que a ESPCN tem desempenhado um importante papel, auxiliando a província na materialização do projeto de formação de professores nesta área e preservando o património linguístico da região. Tal como pode ser observado em Chamuhongo, no semanário luandense *Nova Gazeta,* ″o objetivo é ″reaver″ o ensino da cultura nacional, através das línguas nacionais e implementar o bilinguismo, permitindo que se comunique em português e numa das línguas nacionais″. Com efeito, Santiago (*apud* Brito & Casagrande 216:173) afirma que ″Todo angolano deverá ser bilíngue, com a capacidade de usar corretamente uma língua nacional e a oficial, que é o português″, o que entendemos aplicar-se a vários contextos do país, desafio que as escolas de formação de professores devem abraçar.

Entretanto, as bases para este desafio, levado a cabo pela Escola Pedagógica, estão assentes no *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos* (Ministério da Educação 2014), o qual aborda os incrementos do setor de educação não universitária e universitária, demonstrando o aumento não só de alunos, mas também de cursos de formação de professores, tal como podemos observar no seguinte excerto:

> Situa-se no meio-percurso da Estratégia Nacional de Desenvolvimento de Longo Prazo "Angola 2025", na fase de Modernização e de Sustentabilidade do Desenvolvimento, centrada na Estabilidade e Crescimento e na valorização do Homem. Esta valorização assenta, em primeiro lugar, na alfabetização e escolarização de toda a população, que são a base para a formação e qualificação técnico-profissional e formação superior dos seus Quadros, essenciais ao Desenvolvimento Sustentável, Equitativo de Angola (Ministério da Educação, 2014:12).

Para atingir este objetivo foi necessário que as escolas se adaptassem ao desafio de criar estratégias para facilitar a formação massiva de professores capazes de atuar em zonas específicas. Ensinar português nas escolas de difícil acesso da realidade do CuanzaNorte tem sido um grande desafio, na medida em que, na maior parte dos municípios, as crianças têm o kimbundu como Língua Materna e quanto a Língua Segunda os níveis de aprendizagem das crianças são muito reduzidos. Como afirma Manuel Alvar (*apud* Santos 2002:66):

> Em comunidades linguísticas bilingues ou em situações de diglossia, defende-se que se devem respeitar as duas normas, correspondentes à língua maioritária e à língua minoritária, cabendo aos falantes distinguir o uso de uma outra consoante as situações de comunicação. Evidente que o domínio apenas de uma norma local cria situações de exclusão porque «el sistema supralocal es obra colectiva de generaciones y generaciones y de todas las regiones de una nación [...]

Foi assim que o Estado angolano, no reforço das suas estratégias, adaptou a criação dos institutos superiores de educação e das escolas superiores pedagógicas e determinou a inserção da disciplina de Introdução à Linguística Bantu na grelha curricular, uma disciplina de tipo genérica que trata da trajetória histórica e dos aspetos da morfologia das línguas bantu, levando o futuro professor a compreender estas línguas e a sua geografia. Todavia, constatou-se que as crianças do primeiro nível, dos municípios de Quiculungo, Bolongongo, Banga, Samba-Caju, Camabatela, Ngonguembo, Lucala e Golungo-Alto não sabiam ler nem escrever por situações adversas.

Estudada a problemática, determinou-se que parte destas crianças não falavam português no seio familiar, o que torna inquestionável que ″(…) um professor que queira ensinar a língua portuguesa em Angola, dificilmente o poderá fazer com eficácia se não tiver conhecimento, mesmo não aprofundado, (…), da estrutura das línguas africanas faladas no país e das culturas por elas veiculadas.″ (Mingas 2005:109). Por sua vez, o Ministério da Educação de Angola, no *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos* (2014), lista vários objetivos e respetivas estratégias, das quais destacamos, no âmbito da presente-investigação, a estratégia número 7, proposta para o primeiro objetivo:

> Reforçar as sinergias entre o MED e MINARS e MINFAMU no que toca as competências e responsabilidades de cada órgão e reforço do trabalho inter-sectorial envolvendo o INIDE e os Institutos médios e superiores e Magistérios Primários na formação e na concepção dos currículos de ensino pré-escolar; (Ministério da Educação 2014: 40)

Nesta sequência, realçamos as estratégias 4 e 5, delineadas para o segundo objetivo proposto pelo Ministério da Educação de Angola:

> 4. Reforço nos currículos e nas práticas pedagógicas dos professores do ensino de base dos valores relacionados com a cidadania, a democracia, o meio ambiente, a paz e a justiça social; 5. Fomento da pesquisa - acção para o desenvolvimento do bilinguismo e consolidação do ensino do português como segunda língua, adequado ao contexto sociolinguístico nacional (2014:40).

É neste enquadramento que a ESPCN integrou na grelha curricular do curso de Linguística Portuguesa o kimbundu, com o objetivo de formar professores que dominem português e kimbundu, capacitando-os para trabalhar num contexto de diversidade linguística. Como podemos ver, e apesar das limitações que possam ocorrer (a escassez de materiais, por exemplo), o investimento no ensino bilíngue nesta instituição constitui um indicador importante para o Cuanza-Norte. E esta preocupação do Estado assenta na valorização e proteção do kimbundu, língua de Angola, de forma a influenciá-lo positivamente. Apesar dos contornos, o referido assunto da nacionalização do português faz todo sentido, uma vez que é a língua de unidade dos povos da nação angolana em construção.

O compromisso da ESPCN com a formação de professores de português com valências de kimbundu torna o processo de ensino-aprendizagem capaz de responder aos interesses da região, principalmente, no alargamento de horizontes para a compreensão da realidade do ensino do português em situação de diversidade linguística, onde o conhecimento da criança como falante de

uma língua primeira ou segunda influencia bastante a adaptação e adoção de determinados procedimentos didáticos, apesar da complexidade para a materialização deste modelo de ensino.

O ensino bilíngue será, na visão de Neves (2016:126), o caminho desejável, pois permitirá que ″Um cidadão angolano cuja língua materna não seja a portuguesa, tornar-se-á, em princípio, bilíngue durante o percurso escolar. ″Naturalmente, podemos concordar com a autora, uma vez que a maior preocupação da instituição em análise é formar um professor que seja capaz de ensinar e de compreender enunciados em ambas as línguas. Este será o caminho para a promoção de uma educação bilíngue junto de crianças que não têm o português como primeira língua, prática que, nas palavras de Gonçalves (1998:113), pretende ″responder às dimensões multilinguais e multiculturais de uma mesma língua.″ (Gonçalves, 1998: 113).

Descrição do currículo do Curso de Ensino da Língua Portuguesa da ESPCN

O Projeto Pedagógico do Curso de Ensino da Língua Portuguesa é composto por uma grelha curricular com um total de quarenta e três disciplinas, distribuídas pelos quatro anos da licenciatura. Havendo disciplinas de caráter semestral e anual, o regime de precedências/dependências encontra-se regulamentado no Regime Académico da instituição (Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte 2016b): ″Não é permitido a transição do ciclo básico para o ciclo da especialidade com disciplinas em atraso. A transição do ciclo básico para o ciclo da especialidade ocorre com a conclusão do segundo ano do curso″. Do 1° ao 2° ano, o aluno frequenta disciplinas consideradas genéricas, tais como, Pedagogia Geral, Didática Geral, Sociologia Geral, Psicologia Geral, que conduz a Psicologia do Desenvolvimento, Linguística Bantu, ou Introdução aos Estudos Linguísticos e Literários, dispondo ainda de unidades curriculares de caráter opcional, como a Língua Francesa ou Língua Inglesa.

Neste sentido, o ciclo básico é composto por doze disciplinas no primeiro ano e outras doze no segundo, podendo o aluno transitar do primeiro ano para o segundo sem aprovação a duas unidades curriculares, sendo obrigado a concluí-las no segundo ano, caso contrário, fica impedido de frequentar o terceiro ano, onde começa o ciclo de especialidade.

De acordo com o plano curricular, no ciclo de especialidade, o aluno do curso de Linguística Portuguesa frequenta treze disciplinas, contudo, de entre elas, cingimo-nos à Língua Nacional I, anual, e Língua Nacional II, semestral, lecionadas no terceiro e no quarto ano, onde, de modo geral, é levada a cabo uma abordagem teórico-prática ao funcionamento da língua. É nesta etapa que o futuro professor entra em contacto com a segunda língua, adequando metodologias e técnicas ao longo da prática de ensino. É, igualmente, neste momento que o futuro professor deverá conquistar pleno domínio da língua.

De resto, no Projeto Pedagógico do Curso (Escola Superior Pedagógica do CuanzaNorte 2016a: 87-88), são destacados os objetivos estabelecidos para o ensino da disciplina de kimbundu aos futuros professores:

2 1- Pretende-se que o futuro professor conheça os conteúdos programáticos a ministrar nas seis classes do Ensino Primário, as orientações metodológicas e outros recursos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.
3 - Através das aulas de metodologia, o formando receberá uma preparação teórico-prática, que lhe dará a possibilidade de adquirir os conhecimentos indispensáveis à ministração das suas aulas, da 1ª à 6ª classe.
4 - O Kimbundu desempenha a função de veículo para a transmissão de conhecimentos socio-culturais, pois ela é uma das línguas nacionais que o Governo de Angola orienta a sua inclusão nos currículos do sistema de ensino, isto porque ela determina a identidade e quiçá naturalidade de um indivíduo.
5 - O futuro professor deverá utilizar as metodologias mais adequadas para que, ao dar às suas aulas, não tenha problemas em se fazer entender aos seus alunos.

Neste contexto, de acordo com Kadi (2014) e observado o Plano de Estudo, o aluno, futuro professor, deverá aprender e dominar a escrita do alfabeto kimbundu, classes de palavras e os numerais, seguindo os elementos abaixo indicados:

A, B, BH, D, E, F, NG, H, I, J, K, L, M, N, NY, O, PH, S, T, TH, U, V, W, X, Y, Z.

Quadro 1. Alfabeto em kimbundu

Kimbundu	**Português**
0-Ngombo	Zero
1-Moxi	Um
2-.Yadi	Dois
3-Tatu	Três
4-Wana	Quatro
5-Tanu	Cinco
6-Samanu	Seis
7-Sambwadi	Sete
8-Dinake/Nake	Oito
9- Divwa/ vwa	Nove
10-Dikwinyi/ Kwinyi	Dez

Quadro 2. Números Cardinais/ Ndimbu Jakanzanza

Com efeito, durante os dois anos de contato com o kimbundu em sala de aula, o futuro professor deve aprender: a saudação, os dias da semana, pedir permissão, formar palavras a partir de sons, identificar pequenas frases, articular com clareza as palavras lidas, ler textos simples, traduzir para português trechos de textos lidos, compor pequenos versos, bem como relatar factos ouvidos ou presenciados na sala de aula, como podemos observar, por exemplo, nos quadros abaixo apresentados:

Kimbundu		Português	
Wazekele?	Ngazekele	Como dormiu?	Dormi…
Wazekele kyebhi?	Ngazekele kyambote	Dormiu bem?	Dormi…
Usuku wakubhiti kyebhi?	Usuku wangibhiti kyambote	Passou bem à noite?	Foi ótima.
Wabalumuka kyebhi?	Ngabalumuka kyambote	Acordaste bem?	Sim, óptimo
Tatenu wazekele kyebhi ?	Tata yami wazekele kyambote	Como o seu pai dormiu?	…Dormiu bem.
Otwana twe twala kyebhi?	Twana twami twazekele	Os seus filhos dormiram bem?	Os meus filhos estão bem.
Mamenu wazekele kyebhi?	Mametu wazekele kyambote	A sua mãe dormiu bem?	Sim, ela dormiu bem.

Quadro 3. Saudações matinais e respostas/ Kumenekena

Kimbundu	Português
Ngenzele mulongexi ngibokanami?	Dê-me licença, senhor Professor?
Ngenzele mulongexi ngitundami?	Dê-me licença, posso sair?
Ngenzele mulongexi ngixikamami?	Posso sentar-me?

Quadro 4. Pedido de permissão / Ngenzele

Kimbundu		Português	
A	B	A	B
Dijina dye eye nanyi?	Dijina dyami…	Como se chama?	Chamo-me…
Dijina dya tatenu nanyi?	Dijina dya tata yami…	Como se chama o seu pai?	O meu pai chama-se…
Dijina dya mamenu nanyi?	Dijina mama yami…	Como se chama a sua mãe?	A minha mãe chamase…
Akuvwalela kwebhi?	Angivwalela ku dyembu day..	Onde nasceu?	Nasci em…
Wakala ni mivu ikuxi?	Ngakala ni…	Quantos anos tens?	Tenho….

Quadro 5. Apresentar-se / Kuditula/Kilondekesu

Kimbundu	Português
Mungwe	Até amanhã
Lambalala kyambote	Até amanhã/ passa boa noite
Tudimona dingi	Até já / até logo
Tudimona ku ngoloxi	Vemo-nos de tarde
Tudimona mwusuku	vemo-nos ao anoitecer
Tudimona kusukilu dya kizwa	Vemo-nos no final do dia
Zeka kyambote	Durma bem/ Boa noite
Nanga kyambote	Passe boa tarde/ Boa tarde
Kala kyambote	Fique bem

Quadro 6. Despedidas / Kudilekela

Kimbundu	Português
Mutwe	Cabeça
Ndemba	cabelo
Ditwi	Orelha
Dizulu	Nariz/ Fossa nasal
Dyesu	Olho
Dikanu	Boca
Dimi	Língua
Dizo	Dente
Muzumbo	Lábio
Mubhande wa lukwaku	Braço
Lukwaku	Mão
Xingu	Pescoço
Kisuxi	Ombro
Mwezu	Barba
Mikasu	Sobrancelha
Kibhyebhyetela	Pestana
Pheto	Peito
Mala	Barriga
Dikunda	Costas
Mbanji	Costela
Mukojongo	Coluna
Ditaku	Nádega

Quadro 7. Partes do corpo humano / Mukutu uthu

Entretanto, esta modalidade de ensino bilíngue português/kimbundu não se destina a formar um professor que no final receba o título de Licenciado em kimbundu, mas que tenha domínio de

português e de kimbundu, com o objetivo de dar resposta às necessidades identificadas pelo Ministério da Educação por um lado e, por outro lado, dotar a comunidade de um profissional capaz de desenvolver e estimular diferentes habilidade através do processo de ensino.

Para o caso da língua portuguesa, requer-se um professor que tenha domínio dos aspetos fundamentais da língua, principalmente, da linguagem oral e da escrita, que segundo o Projeto Pedagógico do Curso (Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte 2016a: 99) ″domine a fonética, a morfologia, a sintaxe, a semântica e a pragmática″ durante o exercício das suas funções, e que ofereça uma formação que se ajuste à situação do ensino em diversidade linguística. Tudo isto é o que se espera de um processo complexo e que requer da parte da instituição e dos formandos um exercício frequente, porque, tal como foi referido anteriormente, e tendo em atenção as informações do censo de 2014, não são muitos os indivíduos da faixa etária dos 15 a 45 anos de idade que se identificam como falantes de kimbundu. Importa também destacar que no Cuanza-Norte, para além do português e do kimbundu, existe uma variante linguística, o dihungu, língua pertencente ao grupo Hungu, que também coabita com o português. Esta língua tem feito manchetes desde o momento em que o Estado estabeleceu o kimbundu como língua de ensino, em detrimento da variante em referência[219].

Por conseguinte, ao criar o Curso de Licenciatura em Ensino da Linguística Portuguesa, a ESPCN firmou um compromisso com aquela região da província e com a comunidade, numa tentativa de ″solucionar os problemas relacionados com o desenvolvimento dos processos docentes educativos nas instituições públicas de I e II ciclos do ensino secundário″ (Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte 2016a:6) observados ali e em todo o país.

Apesar do esforço em formar um professor com perfil bilíngue português/kimbundu, que se adeque à realidade da comunidade, há algumas desvantagens no processo. O atual regime de contratação de professores recém-formados assenta no recrutamento de pessoal por meio de um concurso público nacional, e, na maioria das vezes, são recrutados, para estas regiões, professores que não têm domínio da situação linguística, o que tem comprometido, de alguma forma, o sucesso do processo de ensino.

Considerações finais

Pese todo o trabalho desenvolvido pela Escola Superior Pedagógica do CuanzaNorte na formação sólida de professores bilíngues português/kimbundu, há ainda um longo caminho a percorrer. A preparação de profissionais capazes de lecionar em contexto de diversidade linguística (como as escolas das zonas recônditas ou de difícil acesso da província) enfrenta alguns desafios, como por exemplo, a indefinição metodológica do ensino do português como Língua Materna ou

[219] Aquando do lançamento do projeto piloto para o ensino do kimbundu naquela região da província, pôde ler-se na edição de 2015 do Jornal de Angola o seguinte: "Tâmara Gonçalves revelou que outra preocupação reside no facto dos pais dos municípios de Bolongongo, Quiculungo e alguns da Banga recusarem que seus filhos aprendam o quimbundo, alegando que devem aprender o dihungo, dialecto falado na região. O dihungo está fora dos projectos de ensino das línguas do Ministério da Educação."

como Língua Não Materna. Todavia, cremos que todo este investimento da ESPCN será um fator importante na salvaguarda do caráter multilingue e multicultural das comunidades, permitindo a valorização e preservação do kimbundu, para além de facilitar a relação comunicacional entre professores e alunos e, consequentemente, dinamizar o processo de ensino e aprendizagem.

Apesar dos desafios decorrentes da situação linguística dos alunos, a Escola Pedagógica tem sabido corresponder aos propósitos do Estado angolano, sobretudo aos que dizem respeito à expansão positiva do ensino da língua portuguesa em todo o território da província e ao regaste dos valores culturais da comunidade, dando a possibilidade de as crianças trabalharem com professores que dominem tanto o português como o kimbundu.

Em suma, a ESPCN assume um papel importante dentro das estratégias das políticas educativas na região, tornando o ensino bilíngue português-kimbundu num amplo projeto que facilite a utilização do kimbundu como ferramenta de comunicação, mesmo que ainda não atinja os sectores públicos como a administração e a justiça, entre outros.

Referências

Brito, Regina Pires de & Nancy dos Santos Casagrande. 2016. A língua portuguesa em Angola: Política linguística em dimensões lusófonas. In Neusa Barbosa Bastos (org.), *Língua portuguesa e lusofonia: História, cultura e sociedade*, 163-176. São Paulo: EDUC, Editora da PUC-SP.

Cardoso, Suzana A. 2010. *Geolinguística: Tradição e modernidade*. São Paulo: Parábola.

Dolz, Joaquim, Roxane Gagnon & Fabrício Roberto Decândio. 2009. Uma disciplina emergente:
a didática das línguas. In Elvira Lopes Nascimento (org.), *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*, 19-47. São Paulo: Pontes Editores, 2009.

Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte. 2016a. *Projeto pedagógico do curso de Ensino da Língua Portuguesa* [Regulamento]. Documento que apresenta os objetivos e normas de funcionamento do *Curso de Ensino da Língua Portuguesa* da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte, Ndalatando, Angola (Documento policopiado).

Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte. 2016b. *Regime académico* [Regulamento]. Regulamento que estabelece as normas de funcionamento académico da Escola Superior Pedagógica do Cuanza-Norte, Ndalatando, Angola (Documento policopiado).

Fragoso, Garrido. 2015. Falta de meios condiciona o ensino. *Jornal de Angola Notícias.* https://www.jornaldeangola.ao/ao/noticias/detalhes/22/04/2015 (23 de abril, 2024)

Frias, Maria José. 1992. *Língua Materna-Língua Estrangeira: Uma relação multidimensional.* Porto: Porto Editora.

Galisson, Robert & Daniel Coste. 1983. *Dicionário de Didáctica das Línguas*. (Trad. de Adelina Angélica Pinto). Coimbra: Almedina.

Gonçalves, I. da P. 1998. *Bilinguismo no 1º Ciclo do Ensino Básico: Ensino precoce duma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Aveiro, Portugal: Dissertação de Mestrado - Universidade de Aveiro.

González Piñeiro, Manuel, Carmen Guillén Díaz & José Manuel Vez (eds.). 2010. *Didáctica de las lenguas modernas: Competências plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Sinttesis.

Griffin, Kim. 2011. *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L: Manuales de formación de professores de español 2/L*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros.

Hamers, Josiane & Michel H. A. Blanc. 2000. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Estatística. 2016. *Resultados definitivos. Recenseamento geral da população e da habitação – 2014*. Luanda. https://www.ine.gov.ao/Arquivos/arquivosCarregados/Carregados/Publicacao_637981512172633350.pdf (17 de abril, 2024).

Kadi, Mbaxi Dya. 2014. *Kilombwelelu Kya Dizwi Dya Kimbundu*. Luanda: Edição de Angola Lda.

Medina López, Javier. 2002. *Lenguas en contacto*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros.

Mingas, Amélia. 2005. Línguas versus fala: a questão angolana. In Maria Helena Mira Mateus & Luísa Teotónio Pereira (orgs.), *Língua Portuguesa e Cooperação para o Desenvolvimento*. Lisboa: Colibri.

Ministério da Educação. 2014. *Relatório de Monitorização Sobre Educação para Todos: Exame Nacional 2015 da Educação para Todos*. Luanda: Centro de Documentação e Informação do Ministério da Educação.

Ndombele, Eduardo David & Alexandre António Timbane. 2020. O ensino de língua portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multilíngue. *Fólio – Revista de Letras*. 12(1). 289-314.

Neves, Catarina. 2016. Trilhos da Educação e do Português em Angola História. *Revista da FLUP*. IV(6) 113-127.

Pires, Dora Oriana Gomes. 2010. A situação linguística em Cabo Verde. In Instituto Internacional da Língua Portuguesa, Associação das Universidades de Língua Portuguesa (orgs), *Interpenetração da língua e culturas de/em língua portuguesa na CPLP*. Lisboa: CPLP.

República de Angola. 2009. Decreto nº 07/12. *Diário da República de Angola*, I Série, 87 (maio):4991. https://Ministério do Ensino Superior: Decreto nº 7/09, de 12 de Maio. (17 de abril, 2024).

República de Angola. 2012. Decreto Presidencial nº 145/12. *Diário da República de Angola*, I Série, 121 (junho). https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2012/decreto-presidencial-no-145-12-de-26-de-junho/ (23 de abril, 2024)

República de Angola. 2022. Decreto Presidencial n.º 37/22. *Diário da República de Angola*, I Série, 24 (fevereiro):1327. https://lex.ao/docs/presidente-da-republica/2022/decretopresidencial-n-o-37-22-de-07-de-fevereiro/ (17 de abril, 2024).

República de Angola. 2023. Decreto Presidencial n.º 67/23. *Diário da República de Angola*, I Série, 44 (março): 599-600. https://plataformacipra.gov.ao/public/ficheiros/arquivos/Gov_AngolaDecreto%20Presidencial64130323110247167870176 7.pdf(23 de abril, 2024)

República de Angola. 2016. Lei nº 17/16. *Diário da República de Angola*, I Série, 123 (outubro):3993. https://lex.ao/docs/assembleia-nacional/2016/lei-n-o-17-16-de-07-deoutubro/ (17 de abril, 2024).

Santos, Dulcelina Silva dos. 2002. *Prestígio linguístico e ensino da Língua Materna*, Porto: Porto Editora.

Santos, José Eduardo dos. 2006. *Forja da angolanidade* [Discurso]. Discurso pronunciado pelo Presidente da República na sessão de abertura do III Simpósio sobre Cultura Nacional, Luanda, Angola (Documento policopiado).

Tribunal Constitucional de Angola. 2022.*Constituição da República de Angola*. Edição Especial Actualizada. Luanda: Lexdata - Sistemas e Edições Jurídicas, Lda.

ENSINO DE GRAMÁTICA NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO – APONTAMENTOS GERAIS

TEACHING GRAMMAR IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT – GENERAL NOTES

Simone Aparecida Migon
Universidade Estadual do Centro Oeste, UNICENTRO, Irati, Paraná, Brasil.
simonemigon17@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1399-3497

Resumo

O objetivo desta apresentação é abordar a importância dos estudos gramaticais no ensino da Língua Portuguesa no Brasil. Os pontos aqui apresentados se pautam na metodologia bibliográfica, na análise de artigos e livros encontrados em meio digital, os quais possibilitaram a pesquisa e ofereceram subsídios para o debate proposto. Aprender gramática, proporciona o desenvolvimento dos conhecimentos científicos da língua, auxilia na organização da comunicação e compreensão da leitura, além de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, um dos principais objetivos da educação nos dias atuais. Seja nos espaços escolares ou no dia a dia, é fundamental que o estudo da gramática ocorra de maneira eficaz sem dificultar o aprendizado e a comunicação dos indivíduos, evitando assim a aversão pelo assunto. Os resultados encontrados para esta pesquisa mostram certo desinteresse em relação aos estudos de gramática, em decorrência da forma como é trabalhado o conteúdo com os estudantes, frequentemente limitado à gramática normativa, que se concentra exclusivamente nas regras estabelecidas por especialistas, considerando apenas a norma padrão, regras fixas, como correta e desqualificando outras formas como agramaticais (Travaglia: 1996), ou seja, apenas seguindo a visão tradicional do ensino gramatical. Ribeiro (2001), apresenta que do modo como são trabalhados, durante as aulas, os conteúdos de gramática enfatizam o preconceito presente na língua, negligenciando as variações linguísticas existentes. Ao ensinar gramática, estamos ensinando a língua em toda sua possibilidade de uso, explorar as diferenças na escrita, e não se ater somente ao que está presente nas gramáticas tradicionais e da maioria dos manuais didáticos, é necessário, ir além (Possenti: 1996). A importância dos estudos da gramática precisam envolver estudantes desde os primeiros anos do ensino fundamental, pois é o momento que as crianças observam o funcionamento da ferramenta comunicação, de conhecimento e interação social que a língua apresenta (Paula & Dias, 2016).

Palavras – chave: Gramática; Aprendizado; Conhecimento científico.

Abstract

The objective of this presentation is to address the importance of grammatical studies in teaching the Portuguese language in Brazil. The points presented here were based on bibliographic methodology, the analysis of articles and books found in digital media, which enabled research and offered support for the proposed debate. Learning grammar provides the development of scientific knowledge of the language, helps organize communication and reading comprehension, in addition to promoting the development of critical thinking, one of the main objectives of education today. Whether in school spaces or in everyday life, it is essential that the study of grammar occurs effectively without hindering individuals' learning and communication, thus avoiding aversion to the subject. The results found for this research show a certain

lack of interest in grammar studies, due to the way in which the content is worked with students, often limited to normative grammar, which focuses exclusively on the rules established by experts, considering only the norm standard, fixed rules, such as correct and disqualifying other forms as ungrammatical (Travaglia: 1996), that is, just following the traditional view of grammar teaching. Ribeiro (2001), shows that the way they are worked on during classes, grammar content emphasizes the prejudice present in the language, neglecting existing linguistic variations. When teaching grammar, we are teaching the language in all its possible use, exploring the differences in writing, and not just sticking to what is present in traditional grammars and most teaching manuals, it is necessary to go further (Possenti: 1996). The importance of grammar studies needs to involve students from the first years of elementary school, as it is the moment that children observe the functioning of the communication, knowledge and social interaction tool that the language presents (Paula and Dias, 2016).

Keywords: Grammar; Apprenticeship; Scientific knowledge.

1. Introdução

Neste trabalho apresentamos discussões a respeito do aprendizado de gramática e como ele é transmitido aos alunos nas escolas, o que geralmente causa aversão sobre o tema da forma como é trabalhado. Sabemos que a regra geral (gramática normativa) proporciona o desenvolvimento dos conhecimentos científicos da língua, auxilia na organização da comunicação e compreensão da leitura, além de favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, um dos principais objetivos da educação na atualidade.

Seja nos espaços escolares ou no dia a dia, é fundamental que o estudo da gramática ocorra de maneira eficaz, sem dificultar o aprendizado e a comunicação dos indivíduos, evitando assim negação e desinteresse pelo assunto.

De cunho bibliográfico, a pesquisa tem por objetivo apresentar considerações a respeito do trabalho escolar, Ribeiro (2001), Fernandes (2022), Binda et al, (2011), envolvendo gramática Travaglia (1996; 2002), Possenti (1996), Perrini (2005), dentre outros autores que debatem sobre as dificuldades, anseios e como o tema é apresentado e encarado por alunos e professores. Salientamos que não estamos fazendo julgamentos sobre a melhor ou menos aceita maneira de trabalhar, apenas exposições.

Por se tratar de um tema amplo de discussões, trazemos observações gerais consideradas importantes nessa discussão. Apresentamos, ainda as descrições da gramática (normativa, de uso, descritiva e teórica), como proposta de conhecer as divisões existentes e não ser um tema generalizado, como desconhecedores tem por hábito usar.

Durante a pesquisa, nos materiais encontrados observamos críticas a respeito de como é trabalhada a gramática durante as aulas, seja no ensino fundamental ou médio, muitas vezes focada na gramática normativa, parte menos interessante para os alunos, que de acordo com Souza et, al. (2021), esse modelo de ensino faz julgamentos a respeito das escolhas linguísticas serem consideradas erradas perante as regras do “bem falar”, uma vez que a única variedade ensinada é a “norma culta”, cobrando dos usuários um “padrão” de uso ideal da língua.

Como exemplo clássico desse modelo de ensino, os autores citam que, quando os alunos fazem uma atividade avaliativa e o retorno vem demarcado de vermelho, segundo a justificativa que,

> O aluno incorreu em erro de acentuação, concordância, pontuação, regência etc. O mérito não é o foco da avaliação, "o que se escreve" é menos importante do que "o como se escreve" (embora "o como se escreve" também seja importante); o aluno, por vezes, pode ter a sensação de que não sabe escrever e, por conseguinte, não sabe a Língua Portuguesa (Souza, et al. 2021: 114-115).

Diante do exposto na citação, esse seria o modelo ideal de uso e ensino da gramática para alguns educadores, as correções impostas, o bem-falar, o uso da norma padrão, a imposição ao aluno, os anseios pelo conhecimento das regras que organizam a língua.

Vale ressaltar que nesse trabalho não estamos julgando o que seria mais ou menos válido sobre os estudos da gramática ou o modo de ensinar dos docentes, apenas trazemos apontamentos/características, das dificuldades, anseios e aprendizado da gramática.

Para alcançar os objetivos propostos, na realização dessa pesquisa, utilizamos o método bibliográfico, onde buscamos apresentar a teoria com a prática em trabalhos já realizados e buscar as discussões que eles propõem.

De acordo com Binda (2011: 12), "a gramática não é um fato ou fenômeno singular, mas um fato e um fenômeno plural". Para alguns autores, a gramática surgiu logo após a invenção da escrita e estaria presente desde os primórdios da humanidade, como defendia Chomsky.

> A gramática está inscrita em nosso material genético apenas como uma potencialidade de modo similar a que qualquer pessoa nasce com o potencial de aprender um dado idioma, mas as circunstâncias de seu desenvolvimento (como nascer em uma comunidade em que fala essa língua) é que determinarão se ela será ou não fluente (Binda 2011: 12).

A primeira obra de gramática que tem registro histórico seria a de Panini para o sânscrito, porém, acredita-se que o estudo formal da gramática tenha iniciado muito tempo antes, ainda com os gregos, com olhar voltado ao campo filosófico. Ao estudar sobre gramática, é importante conhecê-la e delimitá-la, uma vez que ela apresenta objetivos e instrumentos distintos (Binda, et al.: 2011).

Segundo Oliveira (2019: 01), a gramática tradicional existe pelo menos há mais de 2000 anos. A primeira obra voltada à Língua Portuguesa é encontrada por volta do século XIV. Mas até os dias atuais são encontradas várias discussões em torno do que seria um ideal de gramática a ser ensinado, seja nas "definições, nas conceituações, nas exemplificações, em sua concepção de língua, em sua ideologia". Assim, propomos algumas considerações/reflexões sobre o ensino de gramática no Brasil.

2. O que é gramática? Quais os tipos de gramática existentes?

Segundo Lima (2011: 38), gramática é,

> uma disciplina, didática por excelência, que tem por finalidade codificar o "uso idiomático", dele induzindo, por classificação e sistematização, as normas que, em determinada época, representam o ideal da expressão correta.

No mini dicionário Aurélio (2010: 384), a gramática "é o estudo ou tratado dos fatos da linguagem e das leis naturais que a regulam ou livro onde se expõem as regras da linguagem".

Para Posenti (1996), gramática significa "conjunto de regras", ou seja, questões direcionadas ao ensino, ao que é relevante e que se dividem em 3 partes: 1) conjunto de regras que devem ser seguidas; 2) conjunto de regras seguidas; 3) conjunto de regras que o falante da língua domina. As partes 1 e 2 definem as regras e remetem à fala e à escrita pertencentes à comunidade linguística. A terceira parte mostra as hipóteses sobre as características da realidade mental dos mesmos falantes.

Para muitos professores, trabalhar o ensino de gramática em sala de aula causa certa intimidação, pois se confunde teoria e prática, visto que o foco é no ensino de regras, normas, preceitos, parte da gramática normativa.

Travaglia (2006), considera que a gramática é a própria característica da língua que conhecemos e como a usamos no diálogo com os demais. Para ele, ensinar gramática nas escolas compreende as abordagens da Gramática de Uso, Gramática Reflexiva, Gramática Teórica, e Gramática Normativa. Dessa forma, é necessário conhecer os conceitos de gramática e suas metodologias quanto ao ensino da língua.

A gramática de uso ou internalizada se define como a informação linguística internalizada, ou seja,

> É o nosso conhecimento linguístico internalizado, que usamos "automaticamente", tanto quando ouvimos e falamos, como quando lemos e escrevemos, após aprendermos a modalidade da língua. Esse mecanismo da língua é chamado de gramática internalizada (Travaglia 1996: 01).

Segundo o autor, a gramática internalizada corresponde a gramática da comunicação. As pessoas praticam gramática no dia a dia e por vezes não se dão conta, no momento em que o usuário adquire no espaço que se encontra, podendo deixar ou fazer uso das regras gramaticais.

A gramática habilita o falante a produzir frases ou sequências de palavras de maneira tal que essas frases e sequências são compreensíveis e reconhecidas como pertencendo a uma língua. As pessoas identificam frases como pertencendo à sua língua, produzem e interpretam sequências sonoras com determinadas características (Possenti 2000: 68-69).

Outra especialidade da gramática, é a gramática descritiva. Conforme o próprio nome explica, o seu principal papel é descrever a forma e o funcionamento da língua. Segundo Travaglia (2006), para essa concepção a gramática seria um conjunto de regras que os cientistas encontram nos dados após fazer análise com base em determinadas teorias e métodos.

Para Binda (2011), a gramática descritiva se pauta na descrição do funcionamento da língua, nas regras usadas pelos falantes. Diferente da normativa, a gramática descritiva considera tudo aquilo que estabelece uma comunicação, conforme as variedades linguísticas.

A gramática descritiva, se subdivide em:

> Gramática Contrastiva - abrange duas ou mais normas de uma língua e mostra a inferência que elas exercem na língua materna. Gramática Geral - busca explicitar o maior número de línguas e estabelecer as possibilidades de uso que elas oferecem. Gramática Universal - busca explicitar o maior número de línguas e estabelecer as características comuns entre elas. Gramática Histórica - mostra a evolução histórica de uma língua. Gramática Comparada - mostra a evolução histórica de um conjunto de línguas. Gramática Internalizada - é a gramática que corresponde ao saber linguístico que o falante de uma língua desenvolve dentro de certos limites impostos pela própria dotação genética humana (Binda, et al. 2011: 17-18).

Não é objetivo da gramática descritiva apontar erros na comunicação, mas compreender as formas de expressão existentes na língua e aferir como e por quais falantes é produzida. Recebe o nome de gramática descritiva, pois apresenta a descrição estrutural e como ocorre o funcionamento da língua, de sua forma e função. Nesse espaço, a gramática trabalha com o falante como forma de perceber as regras usadas e de modo a separar o que seria gramatical do que não é gramatical. No entanto, para analisar as produções dos falantes há que se considerar os fatores e circunstâncias em que ele se encontra, quais os espaços e tipos de diálogos são estabelecidos, se ocorre o uso de linguagem em ambiente formal ou informal.

Outro ramo da gramática é a gramática teórica, que permite ao falante entender sua língua como um sistema organizado, lógico e coerente, permitindo-lhe possível a discussão sobre as regras e os princípios da língua (Binda, et al.: 2011).

Para Bastos (s.d.), a gramática teórica propõe um ensino mais descritivo, por ser conhecida como uma gramática explícita e sistematizada, se preocupa com os fatos relacionados à estrutura da língua e as regras que são estabelecidas a partir dessas composições. No entanto, a gramática se diferencia da normativa, por mais que possam ser parecidas, cada uma possui um significado específico.

Por fim, a gramática normativa ou tradicional, para Travaglia (2006: 24), “é um sistema de normas que deve ser seguido para quem deseja falar e escrever bem”. Para ele, ao deixar de usar as regras, estaria fugindo dos padrões estabelecidos pela norma culta da língua e sendo considerado “erro”. A gramática normativa ocorre por meio do estabelecimento de regras e prescrição de normas, voltando seu olhar apenas à norma padrão, e como forma de dar mais ênfase ao escrito da língua do que à variedade oral.

A gramática normativa procura estabelecer ou indicar, quais são as regras que organizam uma língua, prescrevendo qual a maneira adequada de uso, em alguns casos, considerando as variações como incorretas. Geralmente, essas gramáticas se baseiam nos dialetos considerados de prestígio em uma comunidade linguística. Embora as gramáticas normativas predominem no ensino formal da língua, a sociolinguística tem promovido discussões a respeito do que é praticado na oralidade

(contextos informais) presentes fala cotidiana, valorizando o contexto em que o falante se encontra (nível de escolaridade, acesso aos espaços sociais, idade, gênero), essas e outras características que surgem fazem parte da língua das pessoas destoando das regras presentes nos manuais.

3. Importância do ensino de gramática

O ensino de gramática tem grande relevância no processo formativo dos alunos, para que estes se tornem leitores e aprendizes competentes, pois a partir do aprendizado de gramática estes possam ter conhecimento efetivo e aprendam as normas e regras que orientam e regem o uso da língua.

Mesmo com os estudos da sociolinguística analisando as variáveis presentes na língua, também prossegue no espaço escolar uma prática de ensino da Língua Portuguesa pautada nos exercícios clássicos de gramática, mesmo havendo a necessidade de um trabalho mais reflexivo com a língua.

Para Binda et al. (2011: 29), mesmo diante de práticas de aprendizado voltadas à sistematização do ensino da gramática na escola, ocorre certa preocupação com a "exercitação" da linguagem em atividades voltadas à gramática normativa. A maioria dos professores de língua materna conhece que,

> A linguagem deve ser considerada como sendo uma atividade comunicativa, cognitiva e um objeto de análise, considerando-se as diferentes dimensões da linguagem, ou seja, a dimensão discursiva, a dimensão semântica e a dimensão sintática ou gramatical (Binda, et al. 2011: 29).

Na atualidade, ainda nos deparamos com educadores de Língua Portuguesa, que são meros repetidores da doutrina gramatical normativa, ao passo que na maioria das vezes eles mesmos não dominam totalmente.

De acordo com Travaglia (2006), temos ainda professores que trabalham com a gramática apenas para cumprir as regras de um programa estabelecido em relação aos conteúdos e nem sempre reconhecem as dificuldades dos alunos em relação à linguagem, ou seja, são os modos utilizados que diferem do praticado no dia a dia.

Com base nos estudos da sociolinguística, compreendemos que a língua varia conforme as dimensões temporais, geográficas e sociais. Dessa forma, o professor precisa se atualizar e conhecer essas variações e reconhecer que a gramática presente nos manuais se difere da realidade encontrada. O que encontramos em sala de aula ainda é a gramática tradicional, que tem origem em um sistema educacional que ainda exige um ensino de Língua Portuguesa situado numa concepção arcaica o que distancia os alunos da realidade linguística conhecida uma vez que a língua é heterogênea (Binda, et al. 2011).

Travaglia (2006) mostra que há uma ausência muito grande de atividades que envolvem produção e compreensão de textos, o que poderia ser de grande valia para auxiliar no desenvolvimento da competência comunicativa. Para o autor, o que se percebe no ensino de Língua

Portuguesa é a importância dada para os elementos de identificação e de classificação de categorias gramaticais, e as relações e funções que estas estabelecem.

Para Bastos (s.d.: 7) para que o aluno alcance o desempenho linguístico, e venha a domine a própria língua, atingir a competência comunicativa, não significa dizer que para isso ocorrer é obrigatório que ele incorpore "um conjunto de itens lexicais ou conjunto de regras, mas sim verificar a que regras devem ser usadas na construção de certos enunciados, como textos orais ou escritos". Dessa forma, a autora nos apresenta que no processo de ensino sempre é enfatizado o uso de categorias gramaticais e as relações que elas estabelecem no aprendizado.

Bastos (s.d.) aponta que para conseguir um ensino produtivo com seus alunos, cabe ao professor trabalhar as quatro habilidades da língua, falar, ouvir, ler, escrever, em suas atividades, seja por meio do uso de textos, explorando os diversos gêneros textuais com foco na interação verbal.

Com as discussões apresentadas, percebemos que, em alguns casos, pode parecer que a Língua Portuguesa é encarada como um sistema fechado, onde não são conhecidas as variações ou mudanças presentes na língua. Os conteúdos gramaticais, na maioria das vezes, são apenas repassados aos alunos, as atividades propostas sempre seguem um modelo padrão, e as aulas de gramática não se relacionam com as aulas de leitura e escrita.

> As habilidades linguísticas em que a linguagem é considerada objeto de estudo são privilegiadas por tais atividades, porém não enquanto prática social, o que propiciaria uma análise, busca por novos sentidos e compreensão. Esses conteúdos são abordados separadamente, em apenas frases e palavras isoladas, desvinculadas do sentido dos textos, com o foco voltado para muitas regras que não são usadas cotidianamente (Fernandes 2022: 9).

Dessa forma, a autora explica que da forma como se trabalham os conteúdos em frases ou palavras, desvincula-se o sentido dos textos e prega-se o uso de regras que não se usam no dia a dia. E ainda complementa que o ensino de Língua Portuguesa deveria se pautar na gramática reflexiva, focando no que o aluno conhece e usa da língua, deixando assim a gramática mais leve e não ser vista como um peso como na maioria das vezes é conhecida.

Conforme Travaglia (2002: 140), não há necessidade de se trabalhar com as quatro formas de gramática em separado, quando o objetivo proposto são aulas voltadas para o ensino em língua materna, podemos ter "atividades de gramática de uso, reflexiva (que configuram abordagens não teóricas), teórica e normativa".

Ribeiro (2001), enfatiza que o ensino de gramática precisa partir de um conhecimento teórico, mostrando a relação entre língua e pensamento para ter efeito de reflexão e apoio aos professores no que tange o trabalho com os alunos que as reflexões resultem em atividades práticas, para a aquisição de uma segurança linguística no processo de comunicação interativa.

4. Considerações finais

Diante das discussões apresentadas, como aponta Silva (2010), pesquisadores e professores tem uma percepção nítida de um ensino democrático. As variedades do português podem e devem ser abordadas em sala de aula e como elas precisam ser consideradas e não negligenciadas.

Outro ponto que o autor salienta é a consideração das variedades de prestígio presentes devem ser exploradas, bem como a valorização da variedade que os alunos possuem e consideram úteis na sociedade e no dia a dia e que o ensino de variedade possa ser viabilizado em ensino.

> Não se trata de excluir das tarefas da escola as reflexões sobre a linguagem, isto é, a descrição de sua estrutura ou a explicitação de suas regras. Trata-se apenas de estabelecer prioridades, deixando claro que não faz sentido, dado o objetivo da escola, descrever ou tentar sistematizar algo de que não se tenha o domínio efetivo (Silva 2010: 01).

A gramática normativa possui estrutura prescritiva e uma abordagem que rejeita o uso de formas que não pertençam à norma culta, pois qualquer diferença é vista como desvios ou erro na língua. Assim, por meio deste trabalho, trouxemos discussões e considerações em torno da gramática e das principais nuances dos educadores e dos estudantes. Não julgamos o uso das gramáticas, qual seja, o melhor ou menos aceito, todas são importantes para o ensino, e cabe aos educadores a melhor maneira de adaptar em suas aulas, para que o ensino não se torne maçante e cause desinteresse nos alunos. Conhecer a gramática é fundamental para o bom uso da língua, mas também é preciso valorizar as variedades que são encontradas e usadas no dia a dia, saber reconhecê-las perante as regras e saber também que fazem parte do uso cotidiano dos indivíduos.

Ensinar gramática em sala de aula não é trabalho simples e rápido, exige reflexões, estudos, adaptações para que o aprendizado ocorra de fato. Durante muito tempo, educadores procuram estratégias de como fazer o melhor trabalho com resultados satisfatórios. Para que o aprendizado de fato ocorra, é preciso que este faça sentido aos alunos no contexto em que estes se encontram inseridos. O que e como ensinar ainda são lacunas, visto que o modelo tradicional de gramática está presente mesmo na atualidade.

A discussão levantada nesse trabalho está longe de um final proposto, pois sempre novos meios de ensinar gramática são postos, procurando meios de um aprendizado verdadeiro.

Referências

Bastos, Lusdalma Moreira dos Santos. n.d. *Conceitos de gramática e suas abordagens no ensino de língua materna.* Undergraduate thesis, Instituto Superior de Educação, Faculdade Alfredo Nasser.

Binda, Anádia, Áurea da Silva Almeida & Luciana Evelin Inácio Alvim de Rezende Fraga. 2011. *Gramáticas: normativa e descritiva – abordagem das gramáticas descritiva e prescritiva da língua numa perspectiva histórico-funcional.* Undergraduate thesis, Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Fernandes, Juliana Silva. 2022. *O ensino de gramática pela leitura: perspectivas e contradições.* Undergraduate thesis, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Paula, Mariana Corrêa de & Rosangela Hanel Dias. 2016. O ensino da gramática nos anos iniciais de escolarização: que reflexões as crianças fazem sobre o funcionamento da língua? In *XI ANPED SUL – Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*, 24–27 de julho de 2016. Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba.

Perini, Mário A. 2005. *Gramática descritiva do português.* 4th ed., 8th printing. São Paulo: Ática.

Possenti, Sírio. 1996. *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil (Coleção Leituras no Brasil).

Ribeiro, Ormezinda Maria. 2001. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. *Revista Linguagem & Ensino* 4(1). 141–157. Universidade de Uberaba.

Souza, Francisco Elton Martins de, Mônica de Souza Serafim & Pollyanne Bicalho Ribeiro. 2021. O ensino produtivo de gramática: desafios e possibilidades. *Revista Afluente* 6(17). 111–133. Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Travaglia, Luiz Carlos. 1996. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.* São Paulo: Cortez.

Travaglia, Luiz Carlos. 2002. Para que ensinar teoria gramatical. *Revista de Estudos Linguísticos* 10(2). 135–231. Belo Horizonte.

ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA NA AMAZÔNIA BRASILEIRA: IDENTIDADE, HIBRIDISMO E DIVERSIDADE CULTURAL NAS AMAZÔNIAS

TEACHING PORTUGUESE AND LITERATURE IN THE BRAZILIAN AMAZON: IDENTITY, HYBRIDISM AND CULTURAL DIVERSITY IN THE AMAZON

Sebastião Gonçalves Dias,
Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil
diascel09@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8020-0605

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo fomentar uma discussão acerca do ensino de literatura na e sobre a Amazônia, discutindo elementos peculiares da maior região tropical do planeta, assim como, a diversidade e a pluralidade cultural caracterizada pelo hibridismo identitário que faz da região uma das mais diversas do planeta. O desafio de discutir a diversidade, a alteridade e as diferenças culturais na literatura amazônica, requer, portanto, uma abordagem com teóricos que sugerem esse desafio, como: Homi Bhabha (2010), Antoine Compagnon (2007), Marjorie Perloff (2013) Franz Fanon (2008), Walter Benjamim (1994), Antônio Candido (1995), entre outros que propõe o desafio de pensar à diferença e a diversidade cultural. Tratar da literatura dentro uma perspectiva Pós-colonialista na Amazônia, vai muito além de discutir tempo e espaço. Questões de territorialização, fronteiras e discursos híbridos são caminhos que apontam para um novo olhar na região de maior diversidade nas américas. Rios, povos, culturas e florestas compõem o cenário do imaginário amazônico, que ao longo de sua colonização fora elaborado cuidadosamente sob a ótica e os interesses do colonizador europeu. Analisar a literatura amazônica com um olhar de descolonização em narrativas que demonstram a realidade vivenciada por aqueles que ocupam o espaço amazônico tornou-se emergente e de suma relevância para a literatura produzida na região.

Palavras-chave: Letramento literário; diferenças; literatura; Amazônias.

Abstract

This paper aims to promote a discussion about the teaching of literature in and about the Amazon, discussing the peculiar elements of the largest tropical region on the planet, as well as the diversity and cultural plurality characterized by the identity hybridism that makes the region one of the most diverse on the planet. The challenge of discussing diversity, alterity, and cultural differences in Amazon literature, therefore, requires an approach with theorists who suggest this challenge, such as Homi Bhabha (2010), Antoine Compagnon (2007), Marjorie Perloff (2013), Franz Fanon (2008), Walter Benjamin (1994), Antônio Candido (1995), among others who propose the challenge of thinking about difference and cultural diversity. Dealing with literature from a post-colonialist perspective in the Amazon goes far beyond discussing time and space. Issues of territorialization, borders, and hybrid discourses point to a new way of looking at the most diverse region in the Americas. Rivers, peoples, cultures, and forests compose the scenery of the Amazon imaginary, which throughout its colonization has been carefully crafted from the perspective and interests of the European colonizer. Analysing Amazon literature with a decolonizing viewpoint in narratives that

demonstrate the reality experienced by those who occupy the Amazon space has become emergent and extremely relevant to the literature produced in the region.

Keywords: Literary literacy; differences; literature; the Amazon.

1. Introdução

Este espaço de discussão, tem por finalidade refletir hipóteses sobre o lugar da literatura na escola e no meio social amazônico, assim como, sua contribuição enquanto objeto de formação e resistência na dinâmica cotidiana do homem da/na Amazônia. O problema aqui fomentado, reflete-se na teoria de autores que propõem o desafio de discutir a diversidade cultural em um espaço de diversidades, de pluralidades e multiculturalismo, como é a região amazônica, de que maneira isso reflete no ensino dentro da escola, de maneira especial, escolas nas amazônias. Para esta altercação, afinamos com as teorias de Homi Bhabha, Walter Benjamin, Franz Fanon, Abdala Junior e muitos outros que discutem os caminhos da literatura e seus meandros nos séculos XX e XXI. "A literatura corre perigo" já a afirmava Tzvetan Todorov (2017) percebendo que a literatura enfrentava e enfrentará nos próximos séculos, um grande risco de ser suprimida e colocada em segundo ou terceiro plano, não por falta de boas produções, bons escritores e poetas, mas por falta de leitores literários. Parece que o mundo atual anda na contramão da literatura, enquanto vivemos o tempo da pressa, a literatura caminha vagarosamente na direção contrária das grandes agitações, sem pressa, atemporal.

1.1 A formação de leitores literários: desafios e perspectivas

A formação de leitores literários tem se tornado um desafio cada vez maior, difícil de ser encarado. A morte da literatura, vaticinado por muitos teóricos do século passado, parece cada vez mais, fazer sentido nos dias atuais. A literatura parece lutar contra tudo e todos em um mundo dominado pelo imediatismo, futilidades e prazeres descartáveis.

A literatura nasce nas frestas do real, como uma erva daninha que cresce lentamente, despercebida, mas que pode causar uma grande intervenção na vida daqueles que tiverem o direito de ler, direito esse inegável como o alimento diário que precisamos para sobreviver como homens e mulheres, como define o grande mestre da literatura Antonio Candido, vejamos:

> Entendo aqui por humanização o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido 1995: 249).

2. A Literatura e o meio social

A contribuição da literatura na formação de cidadãos mais críticos e solidários é percebida num dado momento em vemos homens e mulheres identificando-se como sujeitos de sua própria história, constituindo-se autores de sua cultura, mesmo que muitas vezes influenciada pela cultura do outro.

De que forma a literatura pode contribuir na formação de sujeitos críticos e mais humanizados? Respondendo a essa pergunta sobre a importância da literatura na vida social, tomamos como referência as concepções acerca da literatura, investigaremos, sob o ponto de vista de uma relação de literatura e realidade, tomando como referência o elemento propriamente figuracional, as maneiras de como os escritores usam para falar do tempo e do espaço social, elementos estes, que nos ajudam a compreender os processos da vida coletiva, o espaço do outro, eis que surge o problema, no que diz respeito à leitura e a literatura, de considerar a obra literária como um relato e como uma imagem da vida social, mas também, não deixando de lado o seu valor artístico de objeto estético e imaginativo, carregado de significâncias próprias, cujo valor perpassa a capacidade de dar apenas respostas concretas e questões pontuais do viver humano. O objetivo desta investigação é, pois, a partir da reflexão de leituras de textos e obras literárias com foco na diferenciação identitária, em perceber os valores intrínsecos em cada leitura, analisar a relação entre literatura e vida social, refletindo sobre os problemas que apontam para uma redescoberta do imaginário no plano da vida social. Nos afirma Antonio Candido (1985):

> Este, com efeito, o núcleo do problema, pois quando estamos no terreno da crítica literária somos levados a analisar a intimidade das obras, e o que interessa é averiguar que fatores atuam na organização interna, de maneira a constituir uma estrutura peculiar. Tomando o fator social, procuraríamos determinar se ele fornece apenas matéria (ambiente, costumes, traços grupais, ideias), que servem de veículo para conduzir a corrente criadora (nos termos de Lukács, se apenas possibilita a realização do valor estético); ou se, além disso, é elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte (nos termos de Lukács, se é determinante do valor estético). (Candido 1985: 5).

A hipótese defendida pelo teórico nos remete a colocações apontadas por ele mesmo no seu livro *Literatura e Sociedade* (1985), no qual o autor faz indagações sobre "qual a influência exercida pelo meio sobre a obra de Arte?" (Candido 1985: 18). Isto nos remete a outra indagação, qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio social? Candido nos provoca continuar no campo das indagações acerca do que se pode resumir do seguinte modo; como Arte literária se comunica com a sociedade? E, como a sociedade reage ao se confrontar com a Arte?

Por meio do seu modo pessoal de ver o mundo, o autor recria uma outra realidade carregada de significação própria, que age sobre o público-leitor provocando um efeito prático na sua conduta e concepção de mundo, transformando padrões, quebrando estigmas. Forma grupos e mexe com padrões estéticos e morais (POUND, 2006). A sociedade assim, que se apropria do texto, em um movimento dialógico, recebe influências da obra e ao mesmo tempo as devolve para o artista, desta

maneira, temos uma relação intrínseca, autor, obra e leitor, esse movimento se reverte ao final do ciclo.

Nessa proposição, o teórico americano Ezra Pound (2006) traduz essa relação de modo que, sociologicamente podemos dizer, que a Arte literária se comunica por meio de um sistema simbólico de comunicação inter-humana e, portanto pressupõe a existência de: a pessoa que comunica que no caso é o artista, o autor da obra, o comunicado, que pressupõe a obra em si, um comunicando o público a quem a obra se dirige, e por final, a ação que a obra causa sobre a sociedade, o efeito, este que se volta novamente para o autor.

Na visão bakhtiniana da linguagem, podemos compreender como uma relação sociointeracionista do discurso. Todo discurso, segundo Bakhtin (2000), se constitui de uma fronteira do que é seu e daquilo que é do outro. Esse princípio é denominado dialogismo. Nessa perspectiva o enunciado é entendido como uma manifestação social, reflexo do meio, reflete as condições específicas e as finalidades de cada gênero literário, que traz consigo marcas linguísticas identitária, estilos de épocas, que estão relacionados ao contexto histórico.

Por essa hipótese, percebemos, que o mais relevante nesse processo é o resultado provocado pelo efeito criado pela relação dualística, impelida entre leitor e a obra, onde a partir dessa extração, elabora-se uma expectativa de identidade cultural de cada grupo social e do sujeito como indivíduo.

1.2 O encontro entre obra e leitor: significâncias e significados

Dessa apreciação, torna-se inerente a necessidade de harmonizar esse encontro, sem interferência na introspecção do leitor com a obra, em um diálogo despido de influências doutrinadoras com o autor ou com o mundo literário.

Colocar o leitor em um confronto direto com o texto, provocá-lo, instigá-lo a sair do mundo da passividade para o mundo das coisas exóticas, excêntricas, convidálo às mudanças, embora possam ser perigosas, mas que, certamente, valerá a pena. A essa literatura que me refiro, a literatura que incomoda, que te lança para o abismo das indecisões, que enche de dúvidas, ao invés de respostas, a literatura que provoca medo, estranheza, mas acima de tudo provoca mudanças.

Sabemos das dificuldades de leitura literária que os alunos e de modo geral, assim como os jovens encontram, as limitações que as intuições de ensino enfrentam para produzir leitores e de modo especial a literatura. A falta de bibliotecas públicas e nas escolas, a falta de espaços adequados para a leitura, o número muito pequeno de acervos disponíveis, entre outros desafios que vêm contribuído significativamente para a escassez de leitores, e de modo especial, leitores literários. A iniciativa de dar acesso a indivíduos que não tiveram acesso à literatura e a outras práticas culturais, pressupõe, considerar, inseri-los em um contexto de mudanças históricas, sujeitos às mesmas garantias de maneira que permeia o sistema socioeconômico e político cultural da civilização humana. Se quisermos inseri-los em um contexto de mudança, a ferramenta principal deve ser a leitura, precisamos compreender que o homem é produto da condição histórica, sofrida com intervenções diretas do espaço social em que está inserido, neste contexto o homem deve ser compreendido como um projeto sociopolítico e cultural na visão sartreano do termo, por essa ótica,

necessidade e liberdade são elementos distintos completamente intrínsecos do projeto humano aqui discutido.

Para superar as perdas históricas implicadas pela política colonial, é preciso antes de qualquer coisa desconstruir séculos de imposição cultural. Trata-se de criar mecanismos que possibilitem e facilitem a participação e a inserção desses grupos sociais nos processos de decisão de poder, de modo crítico e consciente, para isso, é preciso, integrá-lo em espaços onde a literatura possa fazer parte do seu mundo, é preciso fazer da emancipação social um projeto de todos, construído com a participação de todos os envolvidos, mas antes de tudo é necessário envolver esses grupos historicamente despolitizados e dominados pela cultura colonialista.

2. Resultados e discussões

2.1. Literatura, identidade e discursos marginais.

A literatura como recriação da realidade, torna-se instrumento de transformação à medida que começa a romper barreiras impostas pela cultura elitizada, canônica, e passa a ser introduzida como elemento cotidiano do sujeito comum inserido nessa mesma sociedade, supõe-se que este, envolvendo-se com o mundo da literatura, possa envolver-se com outros, cada dia mais, tornando assim uma prática social comum no espaço comunitário, exercitando assim, funções primordiais da literatura.

Para entender os grupos sociais é preciso desvendar seu cotidiano, é necessário considerar o contexto contraditório no qual está inserido, suas manifestações e práticas culturais, entender o modo de vida dos envolvidos. É preciso desconstruir modelos identitários tidos como padrão e reconstruir olhares voltado para o respeito às diferenças.

Para que se permita no universo da literatura, deve se compreender que essa realidade não é homogênea e nem uniforme, pelo contrário, mascara relações sociais diferenciadas e rejeições. Torna-se necessário retomar o processo histórico, como já disse anteriormente, de construção e desconstrução do sujeito social de muitas identidades.

A ideia não consiste em identificar um período ou outro, a ideia é desconstruir, perceber que a literatura mesmo quando compreendida em sua totalidade sempre se apresenta como algo inacabado e indeterminado, sabemos muito bem que um período não se encerra por data ou mesmo por um século, sempre há uma continuidade, embora talvez seja necessária essa organização para efeito sociopolítico.

A relevância desse produto, consiste em perceber a literatura como instrumento de transformação. É primordial para a formação de sujeitos críticos e participantes de uma construção social em que eles foram historicamente excluídos nesse processo, que é o direito a cultura, a leitura e a literatura.

2.1 Literatura e escola

É preciso restabelecer o espaço do texto literário no espaço escolar, reestruturar as formas de ensino, o modo de leitura e retornar a literatura como objeto primordial de formação, retirá-la das margens e recolocá-la em lugar de destaque, onde é o seu lugar por natureza é urgente a necessidade de rever pontos relevantes no ensino de literatura e leitura em sala de aula, propor um ensino de literatura que reveja a apresentação estritamente cronológica, e passe a dar maior relevância num viés temático, que contraponha a modelos prontos como um único formato de leitura literária e que justaponha autores canônicos e não canônicos, obliquidade este, que vai além do modelos convencionais de livros didáticos e teorias que apontam como forma singular de literatura clássicos oferecidos por meio do currículo interposto nas escolas, deixando de lado toda produção escrita e oral de autores não canônicos, mas que deixam sua contribuição relevante para meio social.

A proposta em discussão, consiste em selecionar temas diversificados, escolhidos de acordo com a relevância para a realidade da comunidade escolar. Leituras que promovam diálogos direto do sujeito-leitor com o texto e comparativismo com entre autores de tempos e espaços diferentes, caso haja necessidade.

Outro ponto relevante, é não deixar de inserir no processo, autores afro-brasileiros, indígenas, africanos, amazônicos dentro de uma mesma perspectiva de leitura, lado a lado com autores antológicos. A ideia dessa proposta consiste em um exercício comparatista que possibilite múltiplos olhares para o ensino de literatura, abrindo espaço para práticas de leituras a partir de olhares coletivos desprovidos de preconceitos literários e culturais, sobretudo, com isso, não se pretende deixar de abordar as escolas literárias e suas cronologias, cada uma muito rica em suas peculiaridades e ideologias de época, mas de maneira secundariamente isso pode ocorrer de acordo o tema e suas acepções. O aprofundamento de habilidade de leituras críticas, os espaços para a contestação, o diálogo direto com a leitura deve ser posto em primeiro plano, por meio de debates em sala de aula e momentos reservados a leitura e a promoção do letramento cultural e literário.

Há pouco espaço para a prática de leitura e o ensino de literatura no ensino fundamental, e no ensino médio apenas no terceiro ano. Isso reflete diretamente na falta de leitura e interpretação, que não foram estimuladas, e quando são, são feitas de maneira superficial, não por culpa do professor, acredito, mas pela pouca relevância dada ao assunto pelas instituições. Assim, alunos chegam ao ensino médio sem nenhuma afinidade ou muito pouca com a leitura e a literatura, quando de tudo não desconhecem totalmente.

As limitações que o sujeito-aluno possuem quando se trata de literatura e outras práticas culturais relacionadas. Por outro lado, demonstrar também que a Literatura não é apenas literatura, vai além de conceitos, datas e poemas românticos como define o professor João Alexandre, leia:

> A Literatura nunca é apenas literatura, o que lemos como Literatura é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia. Há sempre mais que literatura na literatura. No entanto, esses elementos ou níveis de representação da realidade são dados na literatura pela literatura, pela eficácia da linguagem literária. (Barbosa 2009: 9)

Com esse pensamento, percebemos a grande relevância da leitura e da Literatura no sentido de ser norteadora de outras culturas, da qual rompe com suas próprias barreiras adentrando nas demais áreas de conhecimento. A literatura vai além de conteúdos pedagógicos escolásticos e cronológicos, é também político e social, compreende refletir sobre os aspectos sócio interacionais do discurso.

O letramento literário perpassa pelo âmbito da escrita, é bem mais que isso, a valorização as culturas ágrafas e da cultura oral, refletindo sobre seu modo de ver o mundo e de vida em comunidade, a dança, as memórias, hábitos e modo de sobrevivência.

Todas as culturas são modelos de letramentos culturais, embora com estruturas diferenciadas, indígenas, afro-brasileiros, quilombolas, comunidades de pescadores, ribeirinhos e várias outras comunidades, todas com suas características peculiares, mas que devem ser entendidas como espaços de construção identitária formadas por elementos que os diferenciam das demais por viver em fronteiras que limitam com o espaço do outro, muitas dessas culturas são construídas no espaço fronteiriço, no hibridismo como afirma o teórico pós-colonial Homi Bhabha (2010) "valoriza o hibridismo como elemento constituinte da linguagem, e, portanto, da representação". O teórico aponta o hibrismo como uma nova formação de identidade cultural, vejamos:

> Tomando como deixa a instância subalterna "duplamente inscrita", eu poderia argumentar que e a dobradiça dialética entre a nascimento e a morte do sujeito que precisa ser interrogada. Talvez a acusação de que uma política do sujeito resulte em um apocalipse oca e em si uma realização a sondagem p6s-estruturalista da noção de negação progressiva – ou a recusa - no pensamento dialético. O subalterno ou o metonímico não são nem vazios nem cheios, nem parte nem todo. Seus processos compensatórios e vicários de significação são uma instigação a tradução social, a produção de alga mais além, que não e apenas a corte ou lacuna do sujeito, mas também a interseção de lugares e disciplinas sociais. Este hibridismo inaugura 0 projetos de pensamento político defrontando-o continuamente com 0 estratégico e o contingente, com o pensamento que contrabalança seu próprio "nãopensamento". Ele tem de negociar suas metas através de um reconhecimento de objetos diferenciais e níveis discursivos articulados não simplesmente como conteúdo, mas em sua interpelaria como formas de sujeitos textuais ou narrativas - sejam estas governamentais, judiciais ou artísticas. Apesar de seus firmes compromissos, a político deve sempre colocar como problema, ou indagação, a prioridade do lugar de onde ele começara, se não quer que sua autoridade se torne autocrática (Homi Bhabha 2010: 114).

Bhabha chama a atenção para o hibridismo na construção da linguagem, o que implica na impossibilidade de descrever esse discurso ou esse sujeito como autêntico. Desta forma, qualquer forma de representação, segundo o autor, é híbrida, construída sobre a fronteira, possui traços dos dois discursos, construído sobre as diferenças, no qual há uma busca pela autenticidade, mas infrutuosa.

Reconhecer outras culturas como superior ou inferior, deixa de ser um pensamento em aberto de como devemos reconstruir o nosso pensamento em relação ao pensamento colonialista, que sempre se sobrepôs como pensamento dominante na Amazônia, levando-nos a acreditar na supremacia cultural do colonizador em relação ao colonizado.

Pensamento esse, que aos poucos vem sendo desconstruído sob a luz de teóricos que aceitaram o desafio de discutir sobre diferenças e diversidade cultural na pósmodernidade. Para

tanto, a literatura emerge como uma erva daninha nas frestas do real, não apenas como um divertimento, nem tampouco como um saber especializado.

2.2 O papel da literatura

A literatura é um instrumento precário e sutil que serve para interrogar a vida, desconstruindo saberes e certezas absolutas, transformando-as em questionamentos. Ela nos oferece dúvidas ao invés de respostas, em sua grande parte. Perguntas desagradáveis, que nos perturbam por dias, meses e, às vezes, por anos, ou por uma vida inteira. A literatura transforma, muda conceitos, nos faz mergulhar no desassossego das personagens. Sairá atordoado e transformado que aquele que lê, um outro homem, embora no mesmo corpo, mas jamais com a mesma alma.

3. O ensino de literatura: processos didáticos metodológicos

A leitura literária como recriação da realidade, torna-se instrumento de transformação à medida que começa a romper barreiras impostas pela cultura elitizada, canônica e passa a ser introduzida como elemento cotidiano do sujeito comum inserido nessa mesma sociedade. Espera-se que este, envolvendo-se com o mundo da leitura, possa envolver-se com outros eventos culturais, cada dia mais, tornando assim uma prática social comum no espaço comunitário. Concretizando desta forma, o proposto pelo projeto.

Antes de discutir didática e a metodologias para o ensino de literatura, precisamos apontar alguns aspectos preliminares que nos parecem relevantes que usamos na confecção dos materiais e na elaboração da intervenção e das oficinas. Se concentra em três questionamentos que precisam ser levados em conta antes mesmo de iniciar qualquer movimento de caráter pedagógico.

O primeiro deles concentra-se nas finalidades e objetivos do ensino de literatura. Para o ensaísta e historiador Tzvetan Todorov (2009), é preciso antes de tudo indagar-se: ensinar literatura para quê? Essa pergunta conduz a outras, como ensinar literatura? Técnicas e finalidades estão unidas. Objetiva-se aumentar o nível cultural dos alunos? Mas de que cultura se trata? Formação de leitores? Cooperar para formação de identidades individuais ou discutir a formação de valores conjuntos e a elaboração de uma comum, nacional e o sentimento de pertencimento a essa cultura.

O segundo ponto relevante antes do planejamento, reporta-se a definição da literatura, ou seja: que literatura deve-se ensinar? Literatura canônica, texto contemporânea, literatura marginal, indígena, africana, literatura popular? Oral ou escrita, impressa ou virtual? A escolha dos textos é um processo respeitável para concretização do processo. Trabalhar com fragmentos de texto ou com obras completas? Essas observações de diferentes diretrizes da literatura que intervêm e torna complexo o ensino de literatura.

Por último, porém não menos relevante, e que não podemos desconsiderar, levar em conta os avanços e as novas teorias que configuram um novo cenário que reflete no ensino de literatura e suas diretrizes.

Observando essas inserções metodológicas, conduz-se a práticas de leituras e eventos culturais capazes de atrair o leitor e lançá-lo para o desafio de novas descobertas através da leitura selecionada com um propósito de formar novos leitores eficientes e acima de tudo, leitores curiosos, que mergulham no texto em busca de novas descobertas, novas aventuras.

4. A escolha das obras: que literatura ensinar?

Para continuar nesse processo de planejamento de técnicas e estratégias metodológicas, outro fator importante é a escolha das obras, o que é determinante para a formação de sujeito leitores, sabemos que o ensino de literatura enquanto disciplina escolar deve levar em conta o currículo e as direções oficiais, mas bem sabemos que é possível, muitas vezes, escolher obras e textos numa determinada lista que possam ser lidos em sala.

Três fatores importantes devem serem levados em consideração na elaboração de uma proposta de discussão para realização de oficinas de leitura em sala de aula e práticas de letramentos culturais. A diversidade genérica, diversidade histórica e a diversidade geográfica, levando em consideração a natureza do projeto.

A *diversidade genérica* diz respeito a variedades de gêneros escolhidos, confrontar gêneros tradicionais como, romances, teatro, poesia, ensaio com novos gêneros como: auto ficçã, história em quadrinhos, fanfictions e outros crescentes gêneros novos.

Diversidade histórica: mesclar obras canônicas que reflete os valores e o estilo de uma época e de um tempo com obras contemporâneas que representa as mudanças de valores e costumes que lança um olhar sobre o hoje.

Diversidade geográfica; representar na literatura as diferentes culturas mundo afora, literatura nacional e estrangeira sendo lidas lado a lado, grandes obras épicas traduzidas para o presente numa linguagem atual, mas que demonstra o grande valor das culturas ancestrais. Por outro lado, obras nacionais de grande valor simbólico na construção da identitária do leitor, obras de autores amazônicos contrapondo com obras estrangeiras na intenção de constituir diversidade cultural e compartilhamento simbólico de um olhar universal.

5. Conclusões

O ensino de literatura nas escolas das Amazônias, ainda é um grande e árduo desafio, é preciso provocar no aluno o anseio pela leitura literária, capaz de despertar o prazer estético, a formação política e social inerente a cada sujeito integrante de uma comunidade, uma vez que, a nova geração de leitores tem demonstrado pouco interesse pela literatura, assim como a sociedade moderna de modo geral, muitos são os perigos que a literatura tem enfrentados para sobreviver nos últimos séculos. Por um lado, a mídia tem reduzido a literatura ao mercado do entretenimento com obras volumosas que pouco influenciam na formação social e profissional do leitor, em uma outra

vertente, a universidade tem se esforçado para transformá-la em um saber especializado meritocratizando-a, a títulos de mestres e doutores das grandes teorias literárias.

As duas contribuem para o enfraquecimento, se não, a morte da literatura, já anunciado por Todorov (2007) e muitos outros historiadores e sociólogos nos séculos XIX e XX.

A literatura reduzida a mero objeto de diversão ou a um saber especializado a torna quase inútil, vista por esse olhar, mas não é, sabemos muito bem o estrago que ela pode causar na vida pacata e banal de um leitor comum, se de fato esse leitor lançarse na leitura, na obra certa, nunca mais será o mesmo homem, embora no mesmo corpo, mas agora com um olhar diferente do mundo e das pessoas, por isso a escolha da literatura se faz tão importante quanto ao ato de ler. A hipótese aqui apresentada, além de provocar no leitor o gosto pela leitura, deve-se contribuir também para a construção identitária desse leitor e a formação de sua personalidade.

De tal modo, o que ele viveu na leitura, representa para ele, acontecimentos novos que o coloca em um abismo de interrogação e perguntas sem respostas diante de questões universais existenciais tais como: amor, desejo, traição, sofrimento, paixões, morte, solidão...

Essas experiências podem provocar no leitor adolescente um impacto emocional de uma proporção gigantesca, mas é esse impacto que contribui para a transformação suscitada pela literatura, é desta literatura que estamos falando, da literatura que transforma, daí então, o cuidado na escolha das obras e com a literatura escolhida, pois uma vez posto a face da literatura, nenhum homem, jamais será o mesmo.

Referências

Abdala, Benjamin Jr. 2007. *Literatura, história e política*: *Literaturas de língua portuguesa no século XX*. Cotia (SP): Ateliê Editorial.

Bhabha, Homi. 2010. Compromisso com a teoria. In Homi Bhabha, *O Local da Cultura*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Barbosa, João Alexandre. 1995. *Entrevista do Professor João Alexandre Barbosa*. Texto completo: http://dx.doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v0i9p3-22 (10 de fevereiro, 2025).

Benjamin, W. 1994. *Magia e Técnica, Arte e Política*: *ensaio sobre literatura e história da cultura* (7ª ed.) São Paulo: Brasiliense.

Candido, Antonio. 1995. O direito à literatura. In Antonio Candido, *vários escritos* (3ª ed.) São Paulo: Duas Cidades.

Compagnon, Antoine. 2001. *Demônio da Teoria*: *Literatura e senso comum*. (Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão & Consuelo Fontes Santiago). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais

Foucault, Michel. 2007. As formações discursivas. In *A arqueologia do saber*. (Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves). (7ª ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Fanon, Frantz. 2008. *Pele Negra, máscara brancas*. (Tradução de Renato da Silveira). Salvador: EDUFBA.

Perloff, Marjorie. 2013. *O gênio não original. Poesia por outros meios no novo século*. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais.

Todorov, Tzvetan. 2009. *A literatura em perigo*. (Tradução de Caio Meira). Rio de Janeiro: DIFEL.

ENSINO DE PLE: ANÁLISE DE DOIS LIVROS DIDÁTICOS

TEACHING PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE: ANALYZING TWO BOOKS

Valquiria Carolina Pimentel Sales de Carvalho
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
valquiria.carolina@gmail.com
ORCID: 0000-0001-6136-9029

Denisson Rodrigues Santos da Cruz
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
denisson.rscruz@gmail.com
ORCID: 0009-0007-8773-0194

Edmar Lima Grazziotti Dias
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
ed.grazziotti@gmail.com
ORCID: 0009-0000-7827-5459

Eliane Patrícia do Prado Gomes
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
elianeppgomes@gmail.com
ORCID: 0009-0003-4356-552X

Resumo
Este artigo aborda o desenvolvimento do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil e os desafios decorrentes da diversidade sociocultural e linguística dos alunos. O foco do estudo é o ensino de PLE para atender a estudantes estrangeiros temporariamente no Brasil, destacando a importância de ensinar não apenas o idioma, mas também a cultura brasileira através de uma abordagem sensível às diferentes realidades dos estudantes, considerando não apenas sua língua de origem, mas também sua história pessoal, identidade cultural e contexto social. O artigo tem caráter investigativo e ressalta a necessidade de desenvolver materiais didáticos eficazes e promover a consciência da interligação entre língua e cultura através da análise de dois materiais didáticos disponíveis. A pesquisa é feita a partir da perspectiva da Variação Linguística de Labov (2008), do sociointeracionismo de Bakhtin (2009) e da abordagem comunicativa de Canale e Swain (1980), que se caracterizam por priorizar o significado, incentivar a interação e a metodologia centrada na experiência prática, reconhecendo a língua portuguesa como heterogênea e passível de variação. Analisamos algumas atividades de dois livros didáticos disponíveis no Brasil, “Bom dia Brasil” (2009) e “Tirando de Letra” (2021) a fim de verificarmos se esses livros apresentam comentários a respeito da variação linguística (Bagno 2007), se promovem a interação entre os aprendizes e se trazem atividades envolvendo linguagem real e autêntica que possibilite aos aprendizes uma comunicação significativa em língua portuguesa. A partir da investigação, concluímos que apenas um desses materiais didáticos obteve resultados satisfatórios em relação aos quesitos observados.

Palavras-chave: PLE, materiais didáticos, abordagem comunicativa.

Abstract
This article addresses the development of teaching Portuguese as a Foreign Language (PFL) in Brazil and the challenges arising from the sociocultural and linguistic diversity of students. The focus of the study is on PFL instruction for foreign students temporarily residing in Brazil, emphasizing the importance of teaching not only the language but also Brazilian culture through an approach that is sensitive to the different realities of students. It considers not only their native language but also their personal history, cultural identity, and social context. The article is investigative in nature and highlights the need to develop effective teaching materials and promote awareness of the connection between language and culture through the analysis of two available teaching materials. The research is based on Labov's (2008) Linguistic Variation perspective, Bakhtin's (2009) socio-interactionism, and the communicative approach of Canale and Swain (1980), which prioritize meaning, encourage interaction, and advocate for a methodology centered on practical experience, recognizing Portuguese as a heterogeneous language subject to variation.We analyzed activities from two textbooks available in Brazil, Bom dia Brasil (2009) and Tirando de Letra (2021), to verify whether these books address linguistic variation (Bagno 2007), promote interaction among learners, and include activities involving real and authentic language that enable meaningful communication in Portuguese. Based on the investigation, we concluded that only one of these teaching materials achieved satisfactory results concerning the observed criteria.

Keywords: PFL, teaching materials, communicative approach.

Introdução

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) no Brasil representa uma oportunidade enriquecedora tanto para os alunos quanto para os professores. Além de aprender sobre a estrutura da língua, o léxico, sintaxe, fonologia, os aprendizes têm a chance de se familiarizar com aspectos relevantes da cultura brasileira. Contudo, o desenvolvimento de material didático para esse fim enfrenta diversos desafios, especialmente devido à diversidade de perfis e contextos dos estudantes de PLE. Outro desafio seria ensinar a língua de forma prática a partir de materiais didáticos impregnados de normas gramaticais, fazendo com que o aluno aprenda sobre a língua, sem, contudo, aprender a língua. Além disso, os livros tradicionais costumam apresentar a língua portuguesa do Brasil, doravante PB, como um manual de usos, eivada de gramática normativa e normas-padrão. Este artigo objetiva realizar a análise de dois livros didáticos de Português como língua estrangeira à luz do Sociointeracionismo, da Sociolinguística Variacionista e da Abordagem Comunicativa.

Inicialmente, parece-nos primordial estabelecer as diferentes terminologias e públicos abrangidos pelo ensino de português como língua estrangeira. O termo "Português como Língua Estrangeira", doravante PLE, engloba uma série de públicos, desde estrangeiros com propósitos variados até brasileiros que não tenham sido socializados na língua portuguesa, como surdos e comunidades indígenas. Essa diversidade de perfis demanda abordagens pedagógicas específicas para atender às necessidades de cada grupo.

Outras denominações, como Português para Falantes de Outras Línguas (PFOL) e Português como Língua Não Materna (PLNM), ampliam ainda mais o escopo do ensino de português, incluindo imigrantes, estudantes de contextos escolares diversos e comunidades bilíngues. Essas

diferentes categorias exigem uma variedade de materiais e abordagens pedagógicas para garantir uma aprendizagem eficaz.

Um dos maiores desafios no desenvolvimento de material didático de PLE é a diversidade de contextos socioculturais e linguísticos dos alunos. Como mencionado por Schlatter e Garcez (2018), os profissionais de PLE precisam estar preparados para lidar com essa diversidade e adotar práticas comunicativas contemporâneas, que envolvem hibridização linguística, cultural e discursiva.

Nesse sentido, é fundamental desenvolver materiais que sejam sensíveis às diferentes realidades dos estudantes, considerando não apenas sua língua de origem, mas também sua história pessoal, identidade cultural e contexto social. Isso requer uma abordagem inclusiva e flexível que permita adaptar o material às necessidades específicas de cada grupo de alunos.

Embora a gama de recursos disponíveis para se aprender uma língua estrangeira (LE) seja quase inesgotável em dias de Internet ilimitada, para Araújo e Lima (2021), o livro didático ainda exerce grande influência na condução de atividades tradicionais de gramática na sala de aula, já que, na maioria das vezes, ele representa um dos recursos didáticos mais utilizados pelos professores. Os autores aventam a possibilidade de o Livro Didático (LD) potencializar atividades relacionadas aos gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa.

Araújo et al (2021) realizaram um estudo cujo objetivo geral descreveu e analisou a disposição de atividades e a sua correlação com pressupostos das teorias linguísticas contemporâneas, tais como as concepções de linguagem de Bakhtin (2009) e Chomsky (1957) e as teorias dos gêneros discursivos citando Faraco (2009), Franchi (2006) e Geraldi (1997), dentre outros.

Normalmente, segundo Araújo et al (2021), elabora-se um LD a partir de uma base teórica, considerando-se as teorias contemporâneas e com o potencial de aplicação no ensino, de acordo com autores como Souza Filho (2009) e Geraldi (2015). Com efeito, verifica-se, a partir dos meados dos anos 90, a presença de variados gêneros discursivos/textuais que oferecem possibilidades reais de interação e uso significativo e contextualizado da língua. Sousa Filho (2017) argumenta, todavia, que tais gêneros discursivos acabam por se tornar instrumento para realização de exercícios de cunho gramatical, perdendo assim, a sua característica de interação real e significativa. Outro ponto de vista a ser considerado na análise desses dois livros é a perspectiva variacionista, que tem em William Labov o seu maior expoente. Para os variacionistas, a língua é construída socialmente, apresentando-se como um sistema heterogêneo que, ao mesmo tempo que possui estrutura, é dotado de variabilidade. Para Campos (2017), de acordo com a Sociolinguística Laboviana (2008), as línguas são sistemas cujos fenômenos de variação estão ligados à noção de heterogeneidade. Para Labov (2008), a variação não é um sistema aleatório, mas que ocorre de forma sistemática. Isso pode ser evidenciado pelo fato de os falantes de uma comunidade serem capazes de se entender, apesar das variações apresentadas por todas as línguas.

Desse modo, é importante que o aluno de PLE tenha, ao seu dispor, material didático que trabalhe as variações linguísticas características do PB, além de oferecer oportunidade de interagir com seus colegas, usando a língua como instrumento de comunicação autêntica e significativa.

Esse artigo tem como objetivo apresentar a análise de dois LDS voltados para a aprendizagem de PLE, verificando se a variação linguística é trabalhada, se os materiais oferecem oportunidades de interação entre os usuários e se existem traços da abordagem comunicativa nas atividades desses livros.

Neste artigo, a partir da perspectiva da teoria sócio-interacionista de Bakhtin e com uma perspectiva variacionista de Labov e dos pressupostos teóricos da abordagem comunicativa de Canale e Swain apresentamos análises de algumas atividades dos livros "Bom dia, Brasil" de Rejane de Oliveira Slade com sua terceira edição publicada em 2011 pela Yale University Press e revisado por Marta Almeida e Elizabeth Jackson e "Tirando de Letra", escrito por Gabriel Alexandre Nascimento Silva, Luis Gustavo Tomaiolo, Nildicéia Aparecida Rocha, Tainara Lucia Corrêa de Matos e Thainá Cristina da Silva Ferreira em 2021, publicado pela Ed. Letraria.

Para a autora do livro "Bom dia, Brasil", o objetivo do livro baseia-se na aquisição de vocabulário. Após dominar o conteúdo, os estudantes de português como língua estrangeira "deverão ter adquirido e internalizado o vocabulário inserido em estruturas que lhes permitam expressar-se, interagir e se comunicar em português." A autora menciona conceitos gramaticais e sociolinguísticos, além dos paradigmas da língua, alegando que os aprendizes serão capazes de produzir sinonímia, explicar, narrar, parafrasear, perguntar e dialogar com outros falantes. Esclarecemos aqui que a autora cita "conceitos gramaticais e sociolinguísticos" sem, contudo, explicar o que isso significa para ela própria. Consideramos que, ao fazer essas alegações, ela esteja se referindo às questões de natureza variacionista. Para a autora, o objetivo é duplo: apresentar o vocabulário básico, alfabeto, questões básicas de gramática, leituras de vocabulário mais elaborado e em segundo lugar, refletir a atualidade brasileira e um panorama geográfico, histórico e cultural dos países lusófonos. Segundo a autora, a língua não existe separada da cultura.

Já o objetivo do livro "Tirando de Letra" é, segundo os autores, atender a um atual movimento de sujeitos, vindos de muitos lugares dos cinco continentes, interessados em aprender o português do Brasil. Para eles, o livro tem o objetivo de promover o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil para estrangeiros, numa perspectiva intercultural.

Revisão da Literatura

Com o objetivo de analisar as obras, nosso trabalho tem como base os pressupostos teóricos acerca dos fenômenos variacionistas abordados por Labov (2008), levando em conta os estudos em PLE, a discussão sobre o livro didático no que se refere a uma abordagem sociolinguística, além de adicionarmos, para a discussão, os fundamentos teóricos do sociointeracionismo de Bakhtin (2009) e a abordagem comunicativa, com trabalhos de Canale e Swain (1980), dentre outros.

Desse modo, o foco deste trabalho está centrado em três perspectivas: a sociointeracionista, a perspectiva variacionista da linguagem e a perspectiva comunicativista. Os estudos de Bakhtin (2009, 2011) focalizam participantes reais (falante, ouvinte, escritor, leitor) da comunicação discursiva, tratando da linguagem viva em que as pessoas se articulam, perguntam e exigem respostas. Os estudos de Labov (2008), por sua vez, concentram-se nas causas externas para as

diferenças na fala das pessoas. Ou seja, a variação não ocorre de forma caótica e assistemática, porém, correspondendo a diferentes normas linguísticas estabelecidas em diferentes nichos sociais.

Para Leiser Baronas (2021), embora a abordagem da língua em sua diversidade seja tema de pesquisas já há algum tempo, apenas recentemente essa temática se tornou objeto de ensino de LP, em especial desta língua como LE.

Em relação a esse tema, Faraco (2008) sugere a perspectiva da Pedagogia da variação: Para o pesquisador:

> nosso grande desafio, neste início de século e milênio, é reunir esforços para construir uma pedagogia da variação linguística que não escamoteie a realidade linguística do país (reconheça-o como multilíngue e dê destaque crítico à variação social do português); não dê um tratamento anedótico ou estereotipado aos fenômenos da variação; localize adequadamente os fatos da norma culta no quadro amplo da variação e no contexto das práticas sociais que a pressupõem; abandone criticamente o cultivo da norma padrão; estimule a percepção do potencial estilístico e retórico dos fenômenos da variação (Faraco 2008: 108).

Dessa forma, podemos pensar a língua sob dois pontos de vista: o prescritivo e o descritivo. Para a dimensão prescritivista, a gramática normativa é o modelo a ser seguido. Nessa abordagem encontra-se a ideia do que é certo ou errado na língua - o senso comum de que certos usos linguísticos devem ser tomados como padrão/modelo a ser seguido por todos os falantes de determinada língua, daí a predominância de juízos de valor. Para a descritivista, temos as diversas abordagens científicas desenvolvidas pela Linguística Moderna, segundo as quais, não existe a ideia de certo e errado. Existe uma descrição do que realmente ocorre na língua, ou seja, a linguagem humana é investigada de forma a descrever e explicar a língua e seus usos e não, simplesmente, buscar regras de comportamento linguístico.

Para Labov (2008), a noção de heterogeneidade é intrínseca aos sistemas linguísticos e aos fenômenos da variação. Labov (2008) alega que a variação pode ser sistematizada e que a heterogeneidade da língua é organizada e, principalmente, sistematizada ao verificarmos que os falantes de uma comunidade linguística conseguem se comunicar, apesar de todas as variações inerentes à língua. Ainda a respeito da heterogeneidade no campo de PLE, podemos citar Barros, Carvalho & Santos (2023), que alegam que o ensino de uma língua a falantes não nativos está ligado a crenças e valores, ligados, por sua vez, a fatores intra e extralinguísticos. As autoras remetem a um excerto em que Martelotta (2008), revisitando Moita Lopes, 1998), evidencia o valor de aprendizagens em situações reais de comunicação e interação, considerando, então, questões de construções plurais de identidades:

> O ponto importante a ser ressaltado aqui é que a língua, sob a perspectiva da LA, é tomada em seu aspecto pragmático e interacional, centrada no uso do código, e não no código em si, o que implica pensar, segundo Moita Lopes (1998:52), 'nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas, relações antes consideradas extralinguísticas, e, portanto, fora do escopo das ciências lingüísticas'. (Martelotta 2008: 235).

A respeito da variação presente na língua, podemos dizer que a LP, como muitas outras, é muitas vezes envolta em mitos e equívocos que moldam erroneamente as percepções sociais. Um mito persistente é a noção de que o português seja uma língua homogênea. No entanto, vários estudos linguísticos desmentiram essa falácia, destacando a natureza diversificada do português falado em diferentes regiões e comunidades. Em seu trabalho, Bagno (2004: 15) argumenta contra o mito da homogeneidade linguística em português, enfatizando o impacto prejudicial que essa ideia exerce na educação. Ao não reconhecer a verdadeira diversidade do português falado no Brasil, as escolas muitas vezes impõem uma norma linguística como se fosse a língua comum de todos os brasileiros, ignorando fatores como idade, origem geográfica, status socioeconômico e formação. Contrariamente à crença na homogeneidade, o português, como qualquer outra língua, é heterogêneo. Cada grupo dentro de uma comunidade exibe características linguísticas distintas, conhecidas como variedades linguísticas. Abraçar estas diversas modalidades linguísticas é crucial para compreender a riqueza da língua portuguesa. Parece-nos injusto e errado oferecer aos estudantes intercambistas a aprendizagem de uma língua com a qual eles não terão contato, já que a chamada norma-padrão não é utilizada pelos falantes nativos de língua portuguesa, pelo menos no Brasil.

A abordagem pedagógica da variação linguística preconiza um ensino inclusivo do português, que valorize todas as variedades dialetais dos alunos sem preconceitos. Ao reconhecer e apreciar a diversidade linguística, os professores podem estabelecer um ambiente de aprendizagem que celebre as diferentes formas da língua portuguesa valorizadas e promover a diversidade linguística, fomentar a inclusão na educação e reconhecer a riqueza das variações linguísticas na comunidade de língua portuguesa. Bagno traz o exemplo de uso do personagem “Chico Bento”, de Maurício de Souza, sempre ilustrando exemplos de variação linguística nos LDs. Para Bagno (2007), esse e outros personagens, ou pelo menos os exemplos de variação linguística extraídos deles, “não são representações fiéis das variedades linguísticas que eles supostamente veiculam”.

Bakhtin (2009: 128) destaca que a linguagem se desenvolve e progride ao longo da história através de interações verbais concretas, em oposição ao sistema linguístico abstrato das formas da língua ou à psique individual dos falantes. Portanto, a linguagem não se resume a um mero conjunto de regras e estruturas, mas sim a um sistema complexo com funções e aspectos psicológicos, atuando como uma atividade que é tanto formada pelo indivíduo, porque é influenciada por ele, quanto formadora desse indivíduo, já que ela o influencia, sendo utilizada por interlocutores ao longo da história. Por meio da linguagem, o indivíduo interage com seus semelhantes, comunicando-se, expressando-se e assumindo o papel de interlocutor.

De acordo com Bakhtin (1952-1953), Volochinov (1929) e Vygotsky (1978, 1939), a linguagem e o processo de aprendizagem são entendidos em um contexto sociointeracional, em que são considerados produtos dessa interação, capacitando os aprendizes a se envolverem e influenciarem o mundo globalizado. Essa abordagem, também conhecida como teoria sociocultural ou sociointeracionista, tem como objetivo descrever os aspectos tipicamente humanos do comportamento, explicando como essas características se desenvolveram historicamente e continuam a se desenvolver ao longo da vida de um indivíduo. Ela sugere que o desenvolvimento humano surge da interação ativa entre o indivíduo e seu meio social e cultural, reconhecendo a

capacidade do ser humano de agir na criação e transformação da cultura, ao mesmo tempo em que é influenciado por ela.

Araújo e Brito (2020) mencionam as ideias de Bakhtin (2009), que destacam a natureza intrinsecamente social, ideológica e dialógica da linguagem, concebendo-a como um fenômeno social carregado de juízos de valor. Segundo essa perspectiva, a linguagem se manifesta através de interações verbais, tanto faladas quanto escritas, e é organizada em gêneros discursivos, que servem como veículos de conexão entre a história da sociedade e a evolução das línguas. Bakhtin (2011) argumenta que nenhum aspecto linguístico é integrado ao sistema de uma língua sem antes ser testado no contexto de enunciados e gêneros discursivos. Nesse sentido, como esclarecem Araújo, Sousa Filho e Lima (2018: 275), a concepção interacionista da linguagem "compreende a historicidade dos sujeitos e não descarta a intencionalidade e os condicionantes pragmáticos subjacentes às produções comunicativas".

O terceiro foco de nossa pesquisa está, como anteriormente mencionado, no conceito da abordagem comunicativa, já que almejamos que nossos alunos de PLE possam se comunicar efetivamente na língua-alvo, e, espera-se que o LD contribua para esse objetivo, já que a abordagem comunicativa prioriza o significado e a compreensão, incentivando a comunicação efetiva entre os alunos em uma língua estrangeira.

O século XX ficou marcado como um período de intensa criação e experimentação no campo do ensino de línguas estrangeiras, com uma profusão de métodos, abordagens e técnicas surgindo sucessivamente, todos buscando aprimorar o ensino das línguas estrangeiras. Segundo Kumaravadivelu (2003), o termo "método", conforme utilizado na literatura sobre ensino de línguas, refere-se não às práticas individuais dos professores em sala de aula, mas sim aos métodos estabelecidos e elaborados por especialistas no campo das línguas estrangeiras. Diversos autores, como Larsen-Freeman (1986), Richards e Rodgers (1986), e Paiva (2014), compilaram e analisaram esses métodos, abordagens e técnicas com o objetivo de categorizá-los, classificá-los e descrevê-los de maneira didática. Entre os métodos mais conhecidos, estão o da Método da Gramática-Tradução, o Método Direto (Direct Method), o Método Audiolingual (ou Audiovisual), o Situacional, o Silent Method, o Community Language Learning (CLL), a Suggestopedia, o Total physical Response (TPR), bem como o Oral Approach, o Natural Approach, além do Communicative Approach. Alguns desses métodos e abordagens foram e ainda são amplamente adotados ao redor do mundo, como é o caso do método da Gramática-Tradução, ainda presente no ensino fundamental e médio brasileiro, o audiolingual, que continua sendo utilizado em algumas instituições internacionais e nacionais, e a abordagem comunicativa.

Por abordagem, um conjunto dos pressupostos teóricos que explicitam fatores e características acerca da aprendizagem em geral e, mais especificamente da aprendizagem de línguas; as abordagens sofrem variações na medida em que seus pressupostos mudam. Neste sentido, Leffa (1988: 3) argumenta:

> O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma

> atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. (Leffa 1988: 3)

A abordagem comunicativa, nascida como abordagem nocional-funcional nos anos 60, se caracteriza, para Richter e Balbinot (2000) como aquela que prioriza o significado e a compreensão, incentivando a interação entre os alunos em uma segunda língua. O ensino comunicativo se baseia em uma metodologia centrada na experiência prática, na qual o aprendizado ocorre através de atividades ou tarefas do dia a dia, essenciais para a vida do aprendiz, capacitando-o a se expressar na língua-alvo e a interagir com falantes nativos dessa língua para resolver questões comuns.

Canale e Swain (1980) estabelecem a competência comunicativa em quatro dimensões: a Competência Sociolinguística (Sociolinguistic Competence) se refere à habilidade de produzir e compreender a língua de forma apropriada em diferentes contextos sociolinguísticos, influenciados por variáveis como o status dos participantes, o propósito da interação e as normas sociais ou convenções linguísticas; a Competência Discursiva (Discourse Competence), que envolve a capacidade de integrar elementos gramaticais e significativos para criar um texto coeso e coerente, tanto oral quanto escrito, em diversos gêneros textuais. Em outras palavras, trata-se da habilidade de desenvolver um discurso fluido e bem organizado; a Competência Gramatical (Grammatical Competence) se refere ao domínio das regras e características da língua, incluindo vocabulário, formação de palavras, estruturação de frases, pronúncia, ortografia e semântica, tanto verbal quanto não verbal; a Competência estratégica (Strategic Competence) consiste na capacidade de adotar estratégias para contornar problemas de comunicação, seja por falta de conhecimento linguístico ou por dificuldades momentâneas em expressar uma ideia específica, envolvendo a habilidade de tomar decisões eficazes para garantir uma interação bem-sucedida.

De acordo com Larsen-Freeman (1986) e Almeida Filho (2013), os princípios orientadores de uma abordagem comunicativa incluem: organização do planejamento de ensino levando em consideração os interesses e necessidades comunicativas dos alunos; priorização, nos planos de aula, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua-alvo, em vez dos aspectos gramaticais; ensino da gramática em um contexto discursivo e pragmático; desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas de forma integrada desde o início do processo de ensino e aprendizagem; utilização de linguagem autêntica ou semi-autêntica durante as aulas; promoção da compreensão intercultural; incentivo à participação dos alunos na interação na língua-alvo através de atividades comunicativas em duplas ou grupos, com foco na resolução de problemas; aceitação da função mediadora ou de apoio da língua materna no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira; consideração das variáveis afetivas e dos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos; avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aluno seja capaz de realizar efetivamente.

Tendo estabelecido os parâmetros teóricos relevantes à nossa pesquisa, podemos, então, passar à metodologia da pesquisa em questão.

Metodologia

Esta é uma pesquisa de cunho qualitativo, já que descreve a realidade observada de dois LDs de PLE, sendo um tipo de investigação em que o pesquisador registra e descreve os fatos observados, com enfoque na pesquisa documental e bibliográfica (Goldenberg 1999; Gil 2010; Silva e Menezes 2005). Utilizamos como instrumento de coleta e análise de dados, dois LDs e algumas atividades apresentadas nesses livros.

A avaliação, segundo Tomlinson (2011: xiv), pode ser dividida em momentos, a saber: antes (análise do perfil e necessidades dos alunos, objetivos de aprendizagem), durante (implementação bem-sucedida, áreas para melhoria) e depois (resultados das atividades, feedback dos envolvidos, atualizações). Portanto, um professor que utiliza um livro didático passa por três fases distintas: avaliação inicial, avaliação durante o uso em sala de aula e avaliação posterior, quando ele/ela decide quais atividades são eficazes para uso futuro.

Escolher adequadamente envolve selecionar critérios relevantes para o contexto educacional. Ao avaliar, com base nos critérios fornecidos, o professor pode avaliar se o seu livro didático incorpora bases sólidas no processo de aprendizagem em língua estrangeira e se consegue aplicar esses fundamentos em atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades dos alunos para compreender, escrever, ouvir e falar de forma competente em situações reais de comunicação (Dias 2009: 202).

Dessa forma, os livros foram analisados em atividades de leitura e análise pelos pesquisadores, sendo que algumas partes de cada livro foram selecionadas, visando a análise, na perspectiva da variação linguística, do sociointeracionismo e da abordagem comunicativa. Para o corpus da pesquisa, foram selecionadas duas obras destinadas a aprendizes adultos de PLE, nas quais se almeja o desenvolvimento de competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, portanto, obras produzidas, em tese, com base na abordagem comunicativa.

Fizemos a investigação a partir dos conteúdos dos livros didáticos para explorar a variação linguística, as possibilidades de interação e as características da abordagem comunicativa presentes nas atividades dos livros de Português como Língua Estrangeira com base nas discussões teóricas feitas no tópico anterior. Para a análise, começamos pela coleta dos livros, onde foram feitas análises das abordagens propostas por cada obra e de algumas atividades de compreensão e produção escrita e oral. Os seguintes pontos indicados por Bagno (2007) em seu roteiro para analisar livros didáticos foram investigados:

> O livro didático trata da variação linguística?
> O livro didático menciona, de algum modo, a pluralidade de línguas existentes no Brasil?
> O tratamento se limita às variedades rurais ou regionais?
> O livro didático apresenta variantes características das variedades prestigiadas (falantes urbanos, escolarizados)?
> O LD separa a norma-padrão da norma-culta?
> O tratamento da variação no livro didático fica limitado ao sotaque e ao léxico, ou também aborda fenômenos gramaticais?

O LD mostra coerência entre o que diz nos capítulos dedicados à variação linguística e o tratamento que dá aos fatos de gramática? Ou continua, nas outras seções, a tratar do "certo" e do "errado"?
O LD explicita que também existe variação entre fala e escrita, ou apresenta a escrita como homogênea e a fala como lugar do erro?
O LD aborda o fenômeno da mudança linguística? Como?
O LD apresenta a variação linguística somente para dizer que o que vale mesmo, no fim das contas, é a norma-padrão?
As atividades refletem as concepções teóricas contemporâneas sobre aprender/ensinar uma língua estrangeira na abordagem comunicativa?
As atividades de compreensão e produção promovem interação entre os alunos?
Os autores procuram contextualizar as atividades do livro?

Além dos pontos postulados por Bagno (2007), elencamos outros tópicos que nos pareceram coerentes à nossa pesquisa que também investiga a ocorrência de atividades de cunho sociointeracionista e a presença de características comunicativistas nos LDs pesquisados. Esses tópicos são alvo das 3 últimas perguntas acima.

Dias (2009) realizou um estudo abrangente sobre a avaliação de material didático de PLE, entretanto, como essa investigação mostrou-se mais voltada ao Ensino Básico das escolas brasileiras, ao PNLD e às diretrizes da BNCC, decidimos não utilizá-la por acreditar que foge ao escopo da nossa pesquisa, que se atém ao ensino de português como língua estrangeira para não falantes de português.

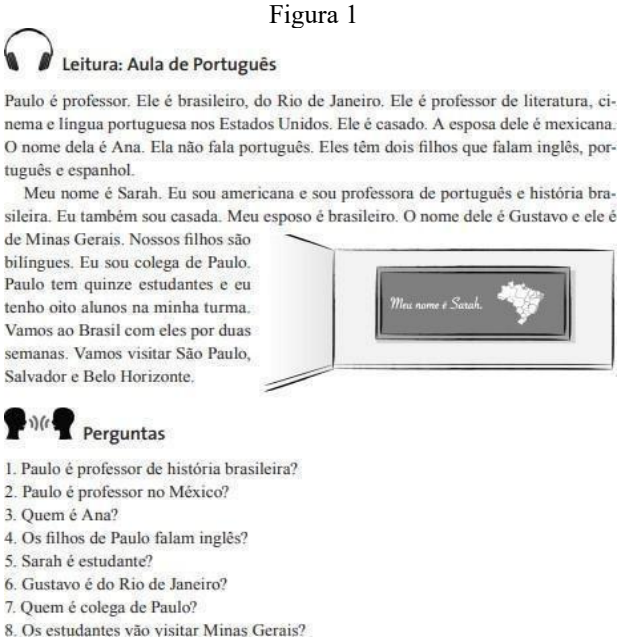
Com o objetivo de analisar as obras, nosso trabalho tem como base os pressupostos teóricos acerca dos fenômenos variacionistas abordados por Labov (2008), levando em conta os estudos em PLE, a discussão sobre o livro didático no que se refere a uma abordagem sociolinguística, além de adicionarmos, para a discussão, os fundamentos teóricos do sócio-interacionismo de Bakhtin (2009) e a influência da abordagem comunicativa de Canale e Swain.

Começamos pela descrição sistemática dos dados, algumas atividades dos livros, explicação de vocabulário e pontos gramaticais e questões de oralidade. Depois de coletados, os dados foram analisados nas perspectivas da variação linguística, do sócio-interacionismo e da abordagem comunicativa.

Análise e Discussão dos Dados

Livro: Bom dia, Brasil

Figura 1



Leitura: Aula de Português

Paulo é professor. Ele é brasileiro, do Rio de Janeiro. Ele é professor de literatura, cinema e língua portuguesa nos Estados Unidos. Ele é casado. A esposa dele é mexicana. O nome dela é Ana. Ela não fala português. Eles têm dois filhos que falam inglês, português e espanhol.

Meu nome é Sarah. Eu sou americana e sou professora de português e história brasileira. Eu também sou casada. Meu esposo é brasileiro. O nome dele é Gustavo e ele é de Minas Gerais. Nossos filhos são bilíngues. Eu sou colega de Paulo. Paulo tem quinze estudantes e eu tenho oito alunos na minha turma. Vamos ao Brasil com eles por duas semanas. Vamos visitar São Paulo, Salvador e Belo Horizonte.

Perguntas

1. Paulo é professor de história brasileira?
2. Paulo é professor no México?
3. Quem é Ana?
4. Os filhos de Paulo falam inglês?
5. Sarah é estudante?
6. Gustavo é do Rio de Janeiro?
7. Quem é colega de Paulo?
8. Os estudantes vão visitar Minas Gerais?

Fonte: Bom dia Brasil! (2009)

Ao analisar a atividade proposta à luz dos pontos indicados por Bagno (2007) para avaliação de livros didáticos, podemos observar que as atividades abordam de forma satisfatória alguns aspectos da variação linguística. Ao descrever uma família composta por membros de diferentes nacionalidades, como brasileiros, mexicanos e americanos, a atividade reconhece implicitamente a diversidade linguística presente no Brasil e em outros países, indicando uma abordagem da variação linguística, porém, sem alertar o aprendiz para esse fato. Nada é mencionado em relação à variação linguística do PB. Nenhuma forma de interação entre os participantes é proposta e a atividade não se encaixa nos moldes comunicativos, por não proporcionar oportunidade de interação autêntica entre os aprendizes.

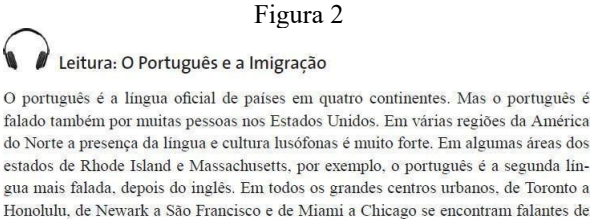
O diálogo é um gênero textual genuíno, comumente produzido e utilizado oralmente pelos falantes nativos. Através dos diálogos presentes no livro é possível tanto realizar interações sociais quanto compreender a língua-alvo, tornando essa atividade eficaz na aquisição e compreensão da linguagem. No entanto, é importante observar que apenas ler um diálogo não necessariamente implica uma interação direta, a não ser que o professor atue de modo a torná-la uma atividade interativa baseada no diálogo lido no LD, embora possa servir como preparação para tal. Seria necessário um esforço e iniciativa do professor para tornar a atividade interativa nos moldes Bakhtinianos.

Já a sugestão de utilizar uma ilustração como atividade principal, combinada com exercícios que tratam de vocabulário e estrutura gramatical, revela uma estratégia educacional abrangente e versátil. A quebra na estrutura dos exercícios, especialmente no quarto exemplo, evidencia a ênfase dada às características físicas dos objetos, enquanto a explicação das abreviações "D." e "Sr." mostra um esforço para incorporar aspectos culturais ao aprendizado da língua, ao mesmo tempo em que alerta o aluno para variações fonéticas e fonológicas: “Sr.” pode se transformar em “Seu” ou “Sô”, como em “Seu João” ou ‘Sô joão”. De maneira geral, essa análise ressalta a eficácia de

uma abordagem integrada e diversificada no ensino do Português como Língua Adicional, incentivando uma compreensão mais profunda e significativa do idioma e da cultura brasileira. Essa atividade prima pela versatilidade e por acenar na direção da variação, embora de forma tímida.

Lição 2 - A Língua Portuguesa nos Estados Unidos

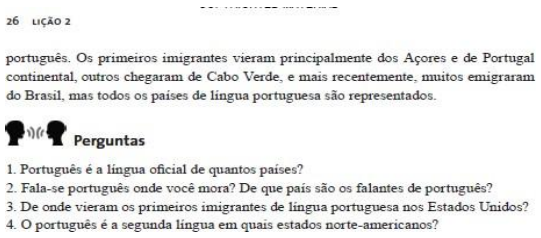
Figura 2


Leitura: O Português e a Imigração

O português é a língua oficial de países em quatro continentes. Mas o português é falado também por muitas pessoas nos Estados Unidos. Em várias regiões da América do Norte a presença da língua e cultura lusófonas é muito forte. Em algumas áreas dos estados de Rhode Island e Massachusetts, por exemplo, o português é a segunda língua mais falada, depois do inglês. Em todos os grandes centros urbanos, de Toronto a Honolulu, de Newark a São Francisco e de Miami a Chicago se encontram falantes de

Fonte: Bom dia Brasil! (2009)

Figura 3


26 LIÇÃO 2

português. Os primeiros imigrantes vieram principalmente dos Açores e de Portugal continental, outros chegaram de Cabo Verde, e mais recentemente, muitos emigraram do Brasil, mas todos os países de língua portuguesa são representados.

Perguntas

1. Português é a língua oficial de quantos países?
2. Fala-se português onde você mora? De que país são os falantes de português?
3. De onde vieram os primeiros imigrantes de língua portuguesa nos Estados Unidos?
4. O português é a segunda língua em quais estados norte-americanos?

Fonte: Bom dia Brasil! (2009)

As atividades da Lição 2 do livro “Bom dia, Brasil!” pareceram-nos, embora atreladas a um forte cunho gramatical, revelar traços de preocupações com a variação, apesar de isso não estar explicitado como tal em nenhuma situação. Houve preocupação em contextualizar algumas dessas atividades e trazê-las para o universo do aprendiz, o que pode torná-las autênticas e significativas, como nos moldes comunicativos. Em algumas poucas atividades, pudemos perceber tentativas de interações entre os alunos, ainda que tímidas.

Concluímos, portanto, que o livro “Bom dia, Brasil” segue moldes mais tradicionais de ensino de línguas estrangeiras, não se atendo a questões ligadas à variação linguística, apesar de mencionar, em situações pontuais, algumas questões que, de certa forma, remetem à variação linguística.

Em relação ao sociointeracionismo, o LD apresenta poucas oportunidades de interação entre os participantes, embora ofereça muitos diálogos nos quais a interação entre os personagens possa servir como um modelo. Entretanto, a nosso ver, isso não substitui a interação real e autêntica e sócio-histórica preconizada por Bakhtin.

Do mesmo modo, podemos dizer que, em respeito à abordagem comunicativa, que preconiza a comunicação real e autêntica entre os aprendizes, houve pouca oportunidade de interação significativa para os aprendizes de PLE.

Livro: Tirando de Letra
Unidade 1 - Módulo sociocultural

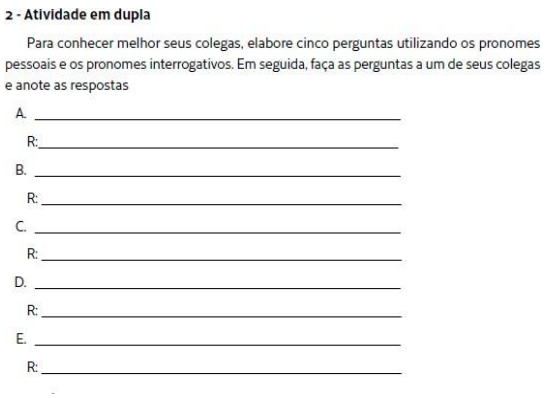
Figura 4



Fonte: Tirando de Letra (2021)

As atividades promovem a interação entre os alunos e abordam a variação linguística de forma mais explícita, especialmente no uso de pronomes como "você" e "a gente". A abordagem comunicativa é mais evidente, com atividades que incentivam a comunicação autêntica e a interação em pares ou grupos.

Figura 5



2 - Atividade em dupla

Para conhecer melhor seus colegas, elabore cinco perguntas utilizando os pronomes pessoais e os pronomes interrogativos. Em seguida, faça as perguntas a um de seus colegas e anote as respostas

A. _____

R:_____

B. _____

R: _____

C. _____

R: _____

D. _____

R: _____

E. _____

R: _____

Fonte: Tirando de Letra (2021)

Figura 6



3 - Produção oral

Agora que vocês já se conhecem, apresentem-se em duplas para toda a turma.

Fonte: Tirando de Letra (2021)

As atividades são centradas na comunicação prática, com foco no uso de pronomes e na variação linguística. A interação entre os alunos é incentivada, e a linguagem utilizada reflete o uso cotidiano do português brasileiro.

Concluímos, portanto, que o livro "Tirando de Letra" é mais eficaz em promover a interação entre os alunos, abordar a variação linguística e incorporar características da abordagem comunicativa. No entanto, ambos os livros têm pontos fortes e fracos, e o desenvolvimento de materiais didáticos de PLE deve continuar a evoluir para atender às necessidades dos alunos e promover uma aprendizagem eficaz e envolvente da língua portuguesa como língua estrangeira.

Considerações Finais

Nesta pesquisa, buscamos verificar como dois livros didáticos de PLE abordam a variação, verificar se os LDs promovem a interação e se eles apresentam características da abordagem comunicativa. O trabalho fundamentou-se nos pressupostos teóricos acerca dos fenômenos variacionistas, sociointeracionistas e comunicativistas.

Selecionamos, para essa análise, 2 LDs disponíveis na Internet. Elaboramos um roteiro de análise baseado em Bagno (2007) e adaptado por nós para esse estudo.

Concluímos que um dos livros (aliás, o de mais recente publicação) apresenta-se mais imbuído das características que consideramos relevantes em termos de mencionar a variação linguística presente no PB, promover interação entre os aprendizes de PLE e

promover comunicação real e autêntica em sala de aula. Esse é o livro "Tirando de Letra". Não podemos dizer que o livro seja perfeito em todos os quesitos, mas ele se mostra, de certa forma, adequado, e, com certeza, com alguns ajustes a serem efetuados ao longo do tempo.

Em suma, o desenvolvimento de material didático de PLE enfrenta uma série de desafios, desde a diversidade de perfis e contextos dos alunos até a necessidade de práticas pedagógicas inovadoras, inclusivas e que apresentem uma variedade de PB que possibilite ao aprendiz comunicar-se numa linguagem de possível compreensão, que não cause estranhamento ao seu interlocutor, não apenas pela diferença de sotaque, mas também pelo uso de variedades ultrapassadas, oriundas da norma-padrão e não usuais na fala informal, No entanto, com abordagens sensíveis e flexíveis, é possível criar materiais que atendam às necessidades dos alunos e promovam uma aprendizagem eficaz e envolvente da língua portuguesa como língua estrangeira.

Referências

Almeida Filho, José Carlos Paes de. 2013. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In A. L. Pereira & L. Gottheim (eds.), *Materiais didáticos para ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contexto de uso*, 13–28. Campinas: Mercado de Letras.

Araújo, Gabriella da Silva & Regina Pires de Britto. 2020. Lusofonia em expansão: Análise de material didático de português língua estrangeira (PLE). In I. V. Souza (ed.), *Linguística, letras e artes: Cultura e identidades*, 24–37. Ponta Grossa: Atena Editora. https://www.researchgate.net/publication/340986772_LUSOFONIA_EM_EXPANSAO_ANALISE_DE_MATERIAL_DIDATICO_DE_PORTUGUES_LINGUA_ESTRANGEIRA_PLE (15 Maio, 2024.)

Araújo, Marco André Franco de, Éderson Saraiva & Sinval Martins de Souza Filho. 2021. Análise de um livro didático de língua portuguesa: Ensino tradicional da gramática versus gêneros discursivos e análises linguísticas. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 60(1). 268–281. https://www.scielo.br/j/tla/a/kwlw48r7pspkcbfshstsfgf/?format=pdf&lang=pt (17 Maio, 2024.)

Araújo, M. D. M., S. M. S. Filho & L. M. Lima. 2018. Espelho, espelho, meu: Concepções de linguagem e ensino de gramática/análise linguística no ensino médio. *Percurso Linguísticos* 8(18). 272–291.

Bagno, Marcos. 2000. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 3rd edn. São Paulo: Loyola.

Bagno, Marcos. 2003. *A norma culta: Língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, Marcos. 2004. *Português ou Brasileiro*. 4th edn. São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, Marcos. 2007. *Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, Marcos. 2015. *Preconceito linguístico*. 56th edn. São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, Marcos. 2018. Norma linguística, hibridismo & tradução. *Traduzires* 1(1). 19–32. https://periodicos.unb.br/index.php/traduzires/article/view/20891 (25 Agosto, 2025).
Bakhtin, Mikhail & V. N. Volochínov. 1981. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2nd edn. São Paulo: Hucitec.
Bakhtin, Mikhail & V. N. Volochínov. 2006. *Estética da criação verbal*. 4th edn. Trans. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
Bakhtin, Mikhail. 2016. Os gêneros do discurso. In Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*, 277–326. Trans. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
Barros, Ev'ângela B. R. de & Viviane B. Furtoso. 2021. Ensino de português para falantes de outras línguas: Múltiplas realidades, múltiplas necessidades. *Scripta* 25(53).
Barros, Ev'ângela B. R. de, Valquiria C. P. S. de Carvalho & Leticia C. S. Santos. 2023. Experiência de ensino de língua portuguesa como língua estrangeira: Inte(g)ração e aprendizagens mútuas. *Revista Conecte-se: Revista Interdisciplinar de Extensão* 7(15).
Canale, Michael & Merrill Swain. 1983. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1. 1–25.
Coracini, Maria José. 1999. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes.
Ellis, Rod. 1997. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
Faraco, Carlos Alberto. 1991. *Linguística histórica*. São Paulo: Ática.
Faraco, Carlos Alberto. 2008. *Norma culta brasileira: Desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.
Goldenberg, Mirian. 1999. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record.
Labov, William. 1972. *Sociolinguistic patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. São São Paulo: Parábola Editorial.
Larsen-Freeman, Diane & Michael H. Long. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman.
Leffa, Vilson J. 1988. Metodologia do ensino de línguas. In H. I. Bohn & P. Vandresen (eds.), *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*, 211–236. Florianópolis: Ed. da UFSC.
Martelotta, Mário Eduardo (ed.). 2008. *Manual de linguística*. 2nd edn. São Paulo: Editora Contexto.
Mendes, Edleise. 2010. Por que ensinar língua como cultura? In P. Santos & M. L. O. Alvarez (eds.), *Língua e cultura: No contexto de Português Língua Estrangeira*, 79–100. Campinas: Pontes Editores.
Schlatter, Margarete & Pedro M. Garcez. 2012. *Línguas adicionais na escola: Aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechim: Edelbra.

ENTRE ONDAS E VENTOS: O SIGNO DO MAR NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INSULAR – ANÁLISE COMPARATISTA DO POEMA "QUATRO POEMAS" DE ANTÓNIO ARAGÃO E "NAUFRÁGIO" DE CABRAL DO NASCIMENTO

BETWEEN WAVES AND WINDS: THE SIGN OF THE SEA IN THE CONSTRUCTION OF THE INSULAR IMAGINARY - COMPARATIVE ANALYSIS OF THE POEM "QUATRO POEMAS" BY ANTÓNIO ARAGÃO AND "NAUFRÁGIO" BY CABRAL DO NASCIMENTO

Carla Alexandra Alves Nunes
Universidade da Madeira, Funchal, Portugal
nunescarla038@gmail.com
ORCID: 0009-0004-6412-6515

Resumo

O presente estudo pretende explorar como o elemento-chave "mar" nas suas múltiplas facetas, é representado e interpretado na poesia insular, focalizando-se na análise comparatista dos poemas, "Quatro Poemas" da antologia *Arquipélagos* (1952) de António Aragão e "Naufrágio" da obra *Cancioneiro* (1963) de Cabral do Nascimento. Partindo do diálogo que se estabelece entre os dois autores nestes textos em particular, propõe-se analisar a importância do olhar inicial na interação com o espaço insular e na construção poética, bem como a missão do poeta na reconstrução de uma relação justa com as coisas do mundo e a ideia de navegação como meio de redescoberta e possibilidade de concretizar o desejo de renascimento, do qual a poesia parece ser veículo. Entre outros aspetos, num primeiro momento, o oceano configura-se como sendo uma vasta imagem aquática, uma profundidade azul que oculta paixões, anseios, memórias e identidades, espelhando linguagens indiretas da natureza. Num segundo momento, o mar concreto e real aparece como símbolo dual: um cenário mágico e de heroísmo ou, ainda, de ameaça e naufrágio, conforme proposto por Aragão e Nascimento. Por outro lado, as ondas que quebram suavemente nas margens e as cadências das marés agem como agentes dinamizadores de memórias, enquanto a navegação se torna metáfora da vida, simbolizando a redescoberta e renascimento.

Palavras-chave: Mar insular; António Aragão; Cabral do Nascimento.

Abstract

This study aims to explore how the key element "sea" in its multiple facets, is represented and interpreted in island poetry, focusing on the comparative analysis of the poems, "Quatro Poemas" from the anthology *Arquipélagos* (1952) by António Aragão and "Naufrágio" from the work *Cancioneiro* (1963) by Cabral do Nascimento. Based on the dialogue established between the two authors in these particular texts, we propose to analyze the importance of the initial perspective in the interaction with the insular space and in poetic construction, as well as the poet's mission in reconstructing a fair relationship with the things of the world and the idea of navigation as a means of rediscovery and the possibility of fulfilling the desire for rebirth, of which poetry seems to be a vehicle. Among other aspects, at first glance, the ocean appears as a vast

aquatic image, a blue depth that hides passions, desires, memories and identities, reflecting indirect languages of nature. In a second moment, the concrete and real sea appears as a dual symbol: a magical and heroic scenario, of threat and shipwreck. On the other hand, the waves that gently break on the shores and the cadences of the tides act as agents that energize memories, while navigation becomes a metaphor for life, symbolizing rediscovery and rebirth.

Keywords: Island sea; António Aragão; Cabral do Nascimento.

Introdução

O presente estudo, constitui-se na análise do poema "Quatro poemas" da antologia *Arquipélagos* (1952) de António Aragão[220] e o poema, "*Naufrágio*" da obra Cancioneiro (1963) de Cabral do Nascimento, adotando a perspetiva comparatista.

Considerando que a abordagem comparativista nos estudos literários é um método imprescindível para a compreensão profunda dos textos, e o estudo de temas transversais, além de proporcionar conhecimento, instiga a curiosidade de ir sempre mais além na procura de novas informações, por meio de práticas comparatistas, o objetivo geral desta pesquisa é apresentar uma proposta analítica-interpretativa da temática do mar nos textos em análise. No que respeita à comparação, entendida como recurso analítico e interpretativo, a investigadora Tânia Carvalhal (2006) refere-se a esse aspeto, como um meio e não um fim, pelo facto de "[…] a literatura comparada *comparar* não pelo procedimento em si, mas por possibilitar ao estudo denominado como comparado uma exploração adequada de seus campos de trabalho e o alcance dos objetivos a que se propõe" (Carvalhal 2006: 18).

A escolha de António Aragão e de Cabral do Nascimento decorre do facto de que estes autores pertencem a gerações que olharam o mundo, de uma outra forma, fazendo uso da linguagem despretensiosa com os padrões formais, rompendo com a sintaxe e a metrificação das rimas. No entanto, traduz-se num desafio aliciante e motivador que, ao investigarmos personalidades como António Aragão e Cabral do Nascimento, também é uma resposta à falta de divulgação de estudos e de apoio aos autores que nasceram, passaram ou viveram na ilha da Madeira.

António Manuel de Sousa Aragão Mendes Correia natural da Ilha da Madeira, nasceu em 1921 em São Vicente e faleceu no Funchal em 2008. Licenciado em Ciências Históricas e Filosóficas pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e diplomado em Biblioteconomia e Arquivismo pela Universidade de Coimbra. Dedicou-se à pintura, à escultura e à escrita nos seus mais variados géneros. Realizou diversas exposições de pintura e poesia visual, tendo participado também no movimento internacional de arte postal. Pioneiro da poesia experimental em Portugal, foi um dos organizadores dos dois números da revista de Poesia Experimental (1964 e 1966).

[220] Em 1952, António Aragão ainda assinava os seus textos por António Correia. A partir de 1956, passou a assinar toda a sua produção, quer literária, pictórica e escultórica com nome de António Aragão e neste trabalho optamos por referenciá-lo pelo mesmo.

João Cabral do Nascimento que optamos neste estudo, por tratar pelo nome que assinava os seus textos, Cabral do nascimento nasceu em Março de 1897 no Funchal e faleceu em Lisboa em 1978. Foi um prolífero intelectual madeirense, autor que contactou, conviveu e debateu com o "[…] *escol* da cultura portuguesa durante a Primeira República" (Rodrigues 2015: 42).

Foi fundador e colaborador em diversos periódicos de carácter literário, cultural e político, responsável pela organização de várias antologias de literatura portuguesa. Colaborou no Diário da Madeira quase sempre com poesia, mas também com alguma prosa. Contudo, o género que predominou maioritariamente na produção de Cabral Nascimento foi a poesia, pontualmente acompanhada de outros textos de carácter literário, que refletem o seu pensamento a respeito da literatura portuguesa (e madeirense) e as suas correntes literárias e artísticas.

Terminada, assim, de forma muito sumária a apresentação de António Aragão e Cabral do Nascimento, passamos abruptamente à matéria deste ensaio. Num primeiro momento, examina-se a relação do Eu com o mar que circunda a ilha e num segundo momento, explora-se o mar como metáfora representativa da descoberta, conquista e do consequente declínio/destruição, conforme proposto por Aragão e Nascimento.

Ilha e Insularidade

A partir da noção da intertextualidade Aragão e Nascimento exploram, de modo diferenciado o imaginário do mar, recriando o mundo a partir da sua condição de ilhéu, transformando o mar em signo literário. No que respeita ao signo, Carlos Ceia (2009) enfatiza, citando Ferdinaud Saussure, que todo o signo é arbitrário: "[…] todo o texto literário sujeito a uma leitura crítica é suposto ser anónimo. Este adjetivo denota também aquilo que é obscuro, o que serve também [de] objecto da textualidade" (Ceia 2009: s/p).

O mar, desde os primórdios da humanidade, sempre exerceu (e exerce) um fascínio profundo sobre o ser humano, sendo uma fonte de inspiração e de simbolismo na literatura e outros campos artísticos. No contexto insular, essa relação intensifica-se sob a influência da insularidade, que molda de forma singular a experiência e a visão do mundo dos habitantes insulares.

A questão da insularidade com particular incidência na presença do mar, elemento primordial que acompanha de forma permanente as ilhas, esta terminologia que parte basicamente da geografia, (atualmente, também conhecida com a Nesologia) pode ser reconhecida através de um conjunto de características (culturais, sociais, politicas e religiosas) com as quais um povo se identifica. Por tradição, o conceito embora sujeito a variações, estava intrinsecamente associado às regiões insulares e à ideia de isolamento marcada pelas fronteiras marítimas.

No entanto, o "[…] mar e o isolamento surgem como sendo duas notas que se entranham e perduram, sempre prontas a emergir, mesmo quando se faz a vida fora e longe das ilhas" (Luz 2017: 273).

No quadro atual das ciências a noção de insularidade "[…] é mais um estado de alma que uma condição geográfica" (Vieira 2016: 03). Nesta condição, a ideia de isolamento e de

determinismo ambiental[221] concebida por tradição, hoje "[…] é cada vez mais evidente que a noção de isolamento não resulta de um determinismo geográfico, mas sim da ação humana" (Vieira 2016: 05).

As ilhas cercadas pelo mar e distantes do continente, na perspetiva de Ana Isabel Moniz (2021) enquanto espaço geográfico fechado, são símbolos de pureza e de autossuficiência:

> A Ilha, enquanto espaço geográfico fechado, e assim símbolo de pureza e de autossuficiência, é considerada, desde a Antiguidade, como um lugar mítico, fantástico, e de perfeição, ideia aliás confirmada pelos lugares utópicos descritos por Thomas More, Tommaso Campanella, entre outros, que recorrem ao espaço circundante de uma ilha como lugar de projecção e de realização ideal. Uma relevância acerca do conceito-ilha, não sem deixar de evocar as míticas ilhas da literatura grega, que não se alterou aquando dos Descobrimentos europeus, tendo construído uma dominante cultural do mundo de então, contribuindo, desse modo, para uma profusa construção de mitos (Moniz 2021: 47).

As ilhas, enquanto *locus* privilegiados para cenários de aventura e de *habitat* do imaginário têm sido objeto de representações literárias e artísticas. Contudo, marcadas pela separação da continuidade, elas fundamentam sua presença no mar e no mundo ou dito por outras palavras, o mar e a navegação transformaram as ilhas em pontes, em redes de conectividade e de mobilidade.

O mar poético de António Aragão

O título do poema de António Aragão, "Quatro Poemas" que apresenta na Antologia *Arquipélagos* (1952) parece apelar para o mistério que envolve o número quatro, ou seja remete o leitor à simbologia oculta do número quatro. O filósofo matemático Pitágoras[3] (VI a.c) referia-se aos números não apenas associados à função quantitativa, mas como princípios universais e forças criadoras do universo com dimensão sagrada. Assim:

> A ideia de que o mundo é inteligível devido à sua estrutura matemática foi tão revolucionária quanto fecunda. Desembocaria, com Platão, na fundação metafisica (ver Erickson e Fossa, 2006) e é a preposição básica de toda a ciência. Conta-se, que Pitágoras ficou ciente da importância dos números quando notou que as concordâncias musicais são descritíveis por razões entre números naturais pequenos. Assim, as três concordâncias principais são a oitava, que é 2:1, a quarta, 4:3, e a quinta, 3:2; ainda há o tom, que é 9:8 (Fossa 2021: 13).

[221] Em relação ao teor geográfico do isolamento associado à insularidade, Alberto Vieira (2016) sublinha que a associação das ilhas à ideia de isolamento e à insularidade surge, de forma clara, a partir dos estudos de Darwin, em 1859, e de Wallace, em 1902. Salienta que foram os naturalistas do século XIX que chamaram a atenção para esta realidade e também os que mais utilizaram o conceito de insularidade, que foi pela primeira vez escrito, no ano de 1838, em França. Note-se que aqui há um determinismo ambiental quanto à insularidade, pois o isolamento das ilhas afeta a vida humana do mesmo modo que as plantas e os animais. [3] O matemático Pitágoras (VI a.c) e os seus discípulos viviam em comunidade, dedicando-se ao estudo dos números. A matemática para eles, em vez de buscar o mundo concreto, abstraía-se e unia-se à filosofia na busca de leis invisíveis que regiam o mundo. Pitágoras utilizou a palavras *Kosmos*, que significa mundo ordenado e relacionou-a ao universo, trazendo a noção de que o universo é maravilhosamente ordenado.

No entanto, outras representações simbólicas são associadas ao número quatro, como por exemplo, as quatro direções cardeais[222] (Norte, Sul, Este e Oeste), as quatro estações (Primavera, Verão, Outono e Inverno), os quatro ventos, os quatro elementos (ar, terra, fogo, água) e as quatro fases da vida humana (infância, adolescência, maturidade e velhice).

Aragão na sua poética capta o ritmo da vida marítima, que se inicia com as referências toponímicas directamente ligadas á navegação: "barcos/ bússolas/ velas/ leme" (Aragão 1952: 18) e na "Maré cheia de altares" (*Idem Ibidem*) a dúvida e incerteza das possibilidades ainda informes de que se pode concluir no "Mar fundo" (*Idem Ibidem*), uma "outra vez o Dilúvio" (*Ibid*em 18-19).

Ao revelar a situação de ambivalência que é da incerteza, a poesia destaca o oceano como um báratro que abriga "todas as amarguras/ luta das ondas/ ventos atrozes" (*Idem* 1952: 19). Um lugar de declínio, tristeza, de amargura, mas também uma passagem libertadora:

> fala dum grito
> fala de ti
> e tenho a certeza
> que outra voz
> te anime o leme que outra vela
> te guarde a saudade (Aragão
> 1952: 19).

O mar poético de António Aragão é fundado na navegação, na conectividade, na comunicação e nas redes. Mas, o domínio marítimo onde a navegação poética começa, confinada ao elemento fixo da paisagem, nunca é o mesmo, "na espuma das ondas/ nos olhos dos homens/ num outro horizonte" (*Idem* 1952: 20). Contudo, nas temáticas e ritmos é necessário olhar para o mar como se de uma janela aberta se tratasse por um lado, como se o mar entrasse no ser, em si, o mar como espaço aberto, a representação do horizonte infinito e por outro lado, como um espelho, pois reflete o ânimo e desanimo do sujeito lírico:

> que não acaba
> e este estar existindo
> que me transtorna o gosto Sempre,
> sempre este travo
> de mar e sal
> ventos e ondas
> e estrelas caídas não sei
> onde
> (Aragão 1952: 21).

[222] De acordo com Alain Chevalier & Jean Gheerbrant (1982), os pontos cardeais representam as quatro direções do espaço, Norte, Sul, Leste e Oeste. Algumas das crenças em relação com a origem da vida, com a morada dos deuses e dos mortos, com evolução cíclica, entre outras, articulam-se em torno dos eixos, cruzados em forma de cruz, Norte-Sul e Leste-Oeste, que constituem com o eixo zênite-nadir, a esfera total do espaço cósmico e, simbolicamente, do destino humano. Neste sentido, o espaço é, na simbologia, o quadro no qual o mundo saído do caos se organiza.

Releve-se este movimento ambivalente entre natureza e Ser, entre elemento e palavra, que acompanha a voz poética de Aragão, parece aproximar-se de uma ontologia existencial, construindo uma poética do mar adaptada às suas próprias vivências:

os meus sentidos perdidos
os meus sentidos todos amassados
nos lodos
dos últimos gemidos
nem amanhã as gaivotas
saberão das rotas
dos meus sentidos perdidos
(Aragão 1952: 22).

Há na sua escrita um exercício de perceção do mundo e de apreensão do não nomeável, uma consciência lírica da falta, constituindo o *topos* primordial na sua linguagem poética, que se deixando navegar oniricamente (por ele, através dele e em profundidade), convertem-se em referentes poéticos, como fonte infinita da poesia, seguindo o legado do *ethos* heideggeriano em que a "[…] linguagem, ela é a casa da verdade do ser" (Heidegger 1987: 15). No entanto, "[t]oda a ontologia, por ser ric[a] e firmemente articulad[a] [no] sistema de categorias à sua disposição no fundo permanece cega e se desvia da sua intenção mais-própria, se antes não elucidou suficiente o sentido de ser e não concebeu essa elucidação como sua tarefa-fundamental" (Heidegger 2012: 57).

A imagem do mar como metáfora da vida

No poema "Naufrágio" (1963), Cabral do Nascimento trabalha a imagem do mar constituindo o tema e símbolo[223] de transição, marcando fases de passagens e transgressões, revelando a capacidade de transmutação das imagens imaginadas pelo ser poético, no espaço e no tempo, concentrando em si a manifestação do absoluto como pacificador, mas também de destruidor:

O mar é calmo agora
Na praia sinuosa
madeiras, pregos, velas rotas
Destroços do navio
belo soçobro clássico e antigo!
(Nascimento 1963: 51).

O mar poético de Cabral do Nascimento, se torna uma metáfora empregada ao risco de naufrágios e de "fragmentos imortais" (Nascimento 1963: 51), resgatando assim, a história lendária da humanidade, em que eram mais frequentes os naufrágios, do que as chegadas felizes aos portos.

[223] Paul Ricoeur (2013) refere que o símbolo remete sempre o seu elemento linguístico para alguma coisa mais e cria uma complexidade externa.

Como podemos notar, o espaço infinito do mar inspira Nascimento e também lugar de emergência de memória coletiva. Por outras palavras, uma poesia em torno da memória coletiva que adquire conotações subjetivas, como uma espécie de itinerário de regresso às origens e de polifonia temática.

No que respeita às navegações ancestrais, Gaston Bachelard (1998) refere que a viagem marítima está intimamente ligada à morte. No entanto, "[…] para enfrentar a navegação, é preciso que haja interesses poderosos. Ora, os verdadeiros interesses poderosos são os interesses quiméricos. São interesses que sonhamos e não os que calculamos. São os interesses fabulosos. O herói do mar é um herói da morte" (Bachelard 1998: 76).

No seu aspeto místico parece, no nosso ponto de vista, simbolizar o mundo e o coração humano, enquanto lugar de paixões, ocupando o naufrágio da vida em que "Sangue nem houve até/ Não se quebraram mastros nem o vento se uivou/ Mas tudo se afundou" (Nascimento 1963: 52).

Acreditando que "a vida é feita disso" (*Idem Ibidem*) de progresso e transformação "Que vem/ E vai" (*Idem Ibidem*) onde as ondas quebram suavemente nas margens e as cadências das marés agem como agentes dinamizadores:

> Luz que na treva se dilui
> cor, que a distância esfuma
> Desejos e sombras
> Pó de alguma coisa
> Restos de quase nada
> (Nascimento 1963: 52).

Tranquilo náufrago do incerto aos poucos se anuncia a viagem imaginária do eulírico em busca de si próprio navegando num mar de pensamentos, entre o que foi e o que retorna:

> Tudo? Não sei
> Alguma coisa fica
> Alguma coisa indefinida,
> que vai e vem no mesmo dia
> Como um pouco de sede
> Uma ponta de febre
> Uma espécie de fome
> (Nascimento 1963: 52).

O náufrago ocupa um lugar singular, pois encontra-se numa zona intermediária entre sobreviver e não sobreviver, entre vida ou morte. Não obstante, constitui um lugar de passagem, um estar no limite da permanente busca de existência e de identidade. Na escrita poética de Aragão e Nascimento, constrói-se todo um imaginário do mar (ou dos seus atributos), dialogando com o misticismo e heroísmo, formando um imaginário idealizado, tal como um *ratio* de sobrevivência, renascimento e de salvação de uma vida melhor.

Conclusões

Gostaríamos de terminar referindo que neste estudo não se pretendeu (nem se pretende) formular explicitações rígidas e estanques, mas apenas refletir sobre um conjunto de tópicos e apresentar pontos de vista teóricos e críticos sobre os mesmos com enfoque no poema "Quatro Poemas" de António Aragão e no poema "Naufrágio" de Cabral do Nascimento.

O mar é o motivo insular recorrente que encontramos em comum em ambos os autores, embora com ramificação de contextualização, tais como: céu, terra, vento, noite/treva (sobre a praia, sobre o mar ou sobre a vida). Esta referência realça a ilha como um espaço de afectos e de sentimento com limites marcados pelo oceano que lhe serve de fronteira, de interdição à fuga ou de caminho de partida ou de chegada.

As ilhas têm povoado o imaginário universal como espaço de origem e de retorno. Segundo o teórico, António Carlos Diegues (1998) o mundo insular é "[...] um símbolo polissêmico, com vários conteúdos e significados que variam de acordo com a história e (com) as sociedades" (Diegues 1998: 02). Das várias associações simbólicas que reporta e analisa, destaca a ilha vista como "[…] um mundo miniatura, uma imagem completa e perfeita do cosmos, pois apresenta um valor sacral concentrado" (*Idem Ibidem*).

Pelo viés poético, as dimensões enigmáticas e oníricas do espaço insular, para além do espaço geográfico, os poemas ampliam a dimensão física, alcançando um tom filosófico, personificando as ilhas que habitam nos seres humanos, também sujeitos de a ilhas e que traçam os caminhos afetivos no espaço/tempo de suas vidas.

O sujeito lírico enfatiza o enigma que cerca a relação com o espaço numa sensível reflexão de Aragão e Nascimento, a partir da e sobre a sua condição de ilhéu, apresentando a perceção diversa que se tem de uma ilha no momento em que se está dentro e mesmo em quando se está fora da ilha.

Referências

Corpus

AA.VV. (1952), *Arquipélagos*, Funchal: Editorial Eco do Funchal.

Nascimento, C. João, (1963), *Cancioneiro*, Lisboa: Portugália Editora.

Geral

Bachelard, Gaston. (1989), *A água e os sonhos*, tradução de António de Pádua Danesi, 70-76. São Paulo: Editora Martins Fontes.

Carneiro, Roberto, Onésimo Almeida & Artur Teodoro de Matos. (2017), *Condição de Ilhéu*, 267-273. Lisboa: CEPCEP Universidade Católica Portuguesa.

Carvalhal, Tania, F. (2006), *Literatura Comparada*, 4ª. Ed, 05-20. São Paulo: Editora Afiliada.

Ceia, Carlos. (2007), Dicionário de termos literários, https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/signo (20 de Agosto de 2024).

Chevalier Jean & Alain Gheerbrant. (1982), *Dicionário de Símbolos: Mitos, Sonhos, Costumes, Gestos, Formas, Figuras, Cores, Números*, tradução Vera da Costa e Silva, Raul de Sá Barbosa, Angela Melim, Lúcia Melim, 730-731. Rio de Janeiro: Editora José Olympio LTDA.

Diegues, C, António. (1998), *Ilhas e Mares: Simbolismo e Imaginário*, 01-02. Rio de Janeiro: Editora Hucitec.

Fossa, John, A. (2021), *Pitágoras, Euler, Hutton e Amigos: Ensaios sobre a História da Matemática*, 12-15. São Paulo: Editora Natal RN.

Heidegger, Martin. (1987), *Carta do Humanismo*, tradução Revista Pinharanda Gomes, 10-15. Lisboa: Guimarães Editores.

Heidegger, Martin. (2012), *Ser e Tempo*, tradução de Fausto Castilho, 52-57. São Paulo: Editora da Unicamp. https://www.bonde.com.br/colunistas/numerologia-e-esoterismo/os-numeros-sagrados-dospitagoricos-117404.html (27 de Fevereiro, 2025).

Moniz, Isabel, Ana. (2012), "Ilhas, Identidade e Sujeito Insular", in Leonor Martins Coelho (Coord.), *Insularidades: Rotas, Gentes, Lugares*, 46-47. Lisboa: Edições Afrontamento. Ricouer, Paul. (1976), *Teoria da Interpretação: O discurso e o excesso de significação*, tradução de Artur Morão, 64-69. Lisboa: Edições 70, Lda.

Rodrigues, M. Paulo. (2015), "Cabral do Nascimento - Aspectos do seu pensamento Político (1915-1926) ", in Ana Salgueiro & aulo M. Rodrigues (Coord. e org.), *Cabral do Nascimento*: *Escrever o mundo por detrás de um monóculo e a partir de um Farol*, 42-47. Funchal: Impressa Académica.

Site. (2009), Os números sagrados dos pitagóricos, https://www.bonde.com.br/colunistas/numerologia-e-esoterismo/os-numeros-sagrados-dos-pitagoricos-117404.html

Vieira, Alberto. (2016), *Discurso da Anti-Insularidade e o Poio Madeirense como a sua Negação*, 01-10. Funchal: Centro de Estudos de História do Atlântico.

ESPAÇO E INTERSUBJETIVIDADE NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVO-FUNCIONAL DE GRAMÁTICA

SPACE AND INTERSUBJECTIVITY IN A FUNCTIONAL DISCOURSE PERSPECTIVE OF GRAMMAR

Roberto Gomes Camacho
Departamento de Estudos Linguísticos e Literários - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto
roberto.camacho@unesp.br
ORCID: 0000-0002-8897-7953

Pedro Henrique Truzzi de Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista - Campus de São José do Rio Preto
pedro.truzzi@unesp.br
ORCID: 0000-0001-7514-8438.

Resumo

Ao tratar de como a subjetividade e a intersubjetividade atuam na Gramática Discursivo Funcional, Mackenzie (2017) situa as relações objetivas no Nível Representacional e as relações subjetivas e intersubjetivas no Nível Interpessoal. As de natureza subjetiva ficam restritas ao falante, enquanto o fio condutor que rege as relações intersubjetivas consiste basicamente numa ênfase na orientação do falante para o ouvinte, permitindo distinguir, segundo Ghesquière, Brems & Van de Velde (2012) e Mackenzie (2017) três subcategorias de intersubjetividade: a atitudinal, orientada para o falante, a responsiva, orientada para o ouvinte, e a textual, orientada para a organização do discurso. Pretendemos nos limitar a esse terceiro tipo de intersubjetividade. Com base em Mackenzie (2014) o fenômeno que elegemos aqui como objeto de estudo são advérbios fóricos de natureza locativa, como *aqui*, *cá*, *aí*, *ali* e *lá*, que fazem referência endofórica a entidades do cotexto. A presente análise se baseia em exemplos de uso real da língua falada retirados do banco de dados Iboruna, (Gonçalves & Tenani, 2008), e exemplos de uso real da língua escrita retirados de edições da revista *CartaCapital*, especificamente das edições de junho de 2019 a junho de 2020. Os resultados mostram a existência da escala [Contexto Discursivo > Contexto Situacional Restrito > Contexto Situacional Abrangente], que prevê a existência de um acordo tácito entre os interlocutores na interação sobre a distância maior ou menor entre o conteúdo referenciado e o advérbio fórico envolvido.

Palavras-chave: intersubjetividade; contexto: advérbio fórico.

Abstract

When dealing with how subjectivity and intersubjectivity operate in Functional Discourse Grammar, Mackenzie (2017) inserts objective relations into the Representational Level and subjective and intersubjective relations into the Interpersonal Level. Those of a subjective nature are restricted to the speaker, while the guiding thread governing intersubjective relations basically consists of an emphasis on the speaker's orientation towards the listener, making it possible, according to Ghesquière, Brems & Van de Velde (2012) e Mackenzie (2017), to distinguish three subcategories of intersubjectivity:

attitudinal, speaker-oriented, responsive, listener-oriented, and textual, discourse organization-oriented. We intend to limit ourselves to this third type of intersubjectivity. Based on Mackenzie (2014), the phenomenon we have chosen as our object of study are locative adverbs, such as here (*aqui*, *cá*) and *there* (*aí*, *ali*, *lá*), which make endophoric reference in the cotext. This analysis is based on examples of real spoken language use taken from the Iboruna database (Gonçalves & Tenani 2008), and examples of real written language use taken from issues of *CartaCapital* magazine from the June 2019 to June 2020. The results show the existence of the scale [Discoursal Context > Narrower Situational Context > Broader Situational Context], which predicts the existence of a tacit agreement between the interlocutors in the interaction about the greater or lesser distance between the referenced content and the adverbial phrase involved.

Keywords: intersubjectivity; context; adverbial phrase.

Introdução

Para Benveniste (1974), a noção da linguagem como instrumento de comunicação acaba opondo o homem à natureza; a linguagem, pensada que é como um instrumento material, permite entender que essa oposição distancia dois elementos que são, na verdade, constituídos por relação mútua, já que a linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou como fabrica um instrumento de trabalho (Benveniste 1974: 285).

A observação da linguagem em sua prática cotidiana, que mostra haver não apenas uma troca entre interlocutores, mas também um objeto de troca, dá a entender, como o faz Saussure ([1916]1977), que o intercâmbio linguístico possa se restringir à instrumentalização do objeto de troca. Na realidade, o homem é um ser de linguagem, não um ser que instrumentaliza a linguagem para um fim definido. A linguagem e o homem fazem parte de uma mesma gênese, na medida em que "viabiliza a existência de eu-tu, como sujeitos, mediante o respeito à condição de interação" (Werner 2006: 398); como o outro é condição necessária para a prática da linguagem, é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de ego (Benveniste 1974: 286).

Assim, também fica perceptível que a subjetividade, conforme pensa Benveniste, não se limita a eu, mas à relação de intersubjetividade estabelecida pelo par eu-tu**,** relação dialógica por natureza. Além de apontar para a emergência da subjetividade (e da intersubjetividade) através da linguagem, Benveniste considera a dêixis como elemento crucial. A dêixis surge da capacidade humana de apontar, de dizer mostrando, de indicar, mas de indicar sempre para um outro. Além da referência a si mesmo, a indicação da (inter)subjetividade também acontece através da indicação do tempo e do espaço: as formas temporais (como os tempos verbais) e os índices de ostensão (como *este*, *aqui* etc). Ambas as categorias, espaço e tempo, são dependentes da categoria de pessoa. Por fim, além dos elementos dêiticos, a subjetividade pode ser indiciada por todas as formas que configuram uma atitude do enunciador (Benveniste 1974: 85). Nessa mesma linha, afirma Lyons (1982) que a subjetividade é o modo como as línguas naturais, na

sua estrutura e no seu modo normal de funcionamento, permitem ao agente locucionário exprimir-se a si próprio e às suas próprias atitudes e crenças (Lyons 1982: 102).

Em que pesem as ideias de Benveniste (1974), secundadas pelo postulado de Lyons (1982), foi somente nas duas últimas décadas, segundo Silva, com o desenvolvimento da Linguística Cognitiva e da Linguística Funcional, que a subjetividade na linguagem passou a ser tema central de investigação linguística:

> Isso deve-se à epistemologia experiencialista (Lakoff & Johnson 1999) que sustenta as perspetivas cognitivista e funcionalista da linguagem, em particular à assunção dos princípios da cognição corporizada e socioculturalmente situada e da linguagem como parte integrante da cognição e como expressão da experiência individual, social e cultural (Silva 2011: 95).

Do mesmo modo que o suporte do cognitivismo e do funcionalismo é um parceiro imprescindível para a apreciação das relações constitutivas entre eu e tu, a verificação de procedimentos argumentativos permite avaliar os efeitos pragmáticos do uso de advérbios fóricos locativos na construção textual-discursiva. É nosso objetivo verificar o que ocorre basicamente no Componente de Saída da Gramática (Hengeveld & Mackenzie 2008) em relação ao gatilho cognitivo das expressões fóricas fincado na intersubjetividade. A origem dessa expressão, no modelo teórico da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF) se assenta basicamente na relação entre o Componente Contextual e o Componente Conceptual, situados à margem do Componente Gramatical, mas estabelecendo com ele fortes relações de interdependência. Esse arcabouço mantém uma abertura para a dimensão cognitiva, ainda que considerada reduzida por Hengeveld e Mackenzie (2008), tendo como suporte o Componente Conceptual, considerado externo ao Gramatical.

O fenômeno que elegemos como objeto de estudo são os advérbios locativos, como aqui, lá etc. Em geral, a definição da referência mediante o uso de fóricos locativos tem um forte comprometimento com as atitudes do falante em relação ao conhecimento de curto e longo prazo de seu interlocutor, o que, de fato, consiste em indiciadores de intersubjetividade.

Para tanto, este trabalho se organiza da seguinte maneira: a seção 2 trata brevemente do arcabouço teórico da GDF e do modo como o modelo interpreta a intersubjetividade; a seção 3 apresenta os desdobramentos mais recentes do Componente Contextual da GDF, o mais comprometido com a intersubjetividade; a seção 4 analisa a expressão da intersubjetividade mediante o uso de advérbios fóricos; a seção 5 conclui este trabalho, fornecendo algumas generalizações sobre o caráter contínuo da categoria de intersubjetividade.

A Gramática Discursivo-Funcional e o conceito de intersubjetividade

A GDF, um modelo gramatical que constitui um componente de uma teoria geral de interação verbal mais ampla com o objetivo de ser igualmente válida para todos os tipos de línguas (Hengeveld & Mackenzie 2008: 25), tem quatro níveis de análise: o Nível Interpessoal,

o Nível Representacional, o Nível Morfossintático e o Nível Fonológico, conforme mostra a Figura 1.

Os dois primeiros são níveis de Formulação, um processo que diz respeito às regras que determinam o que constitui representações pragmáticas e semânticas subjacentes válidas em uma língua (Hengeveld & Mackenzie 2008: 2). Os outros dois são níveis de Codificação, que convertem essas representações pragmáticas e semânticas em representações morfossintáticas e fonológicas (Hengeveld & Mackenzie 2008: 2).

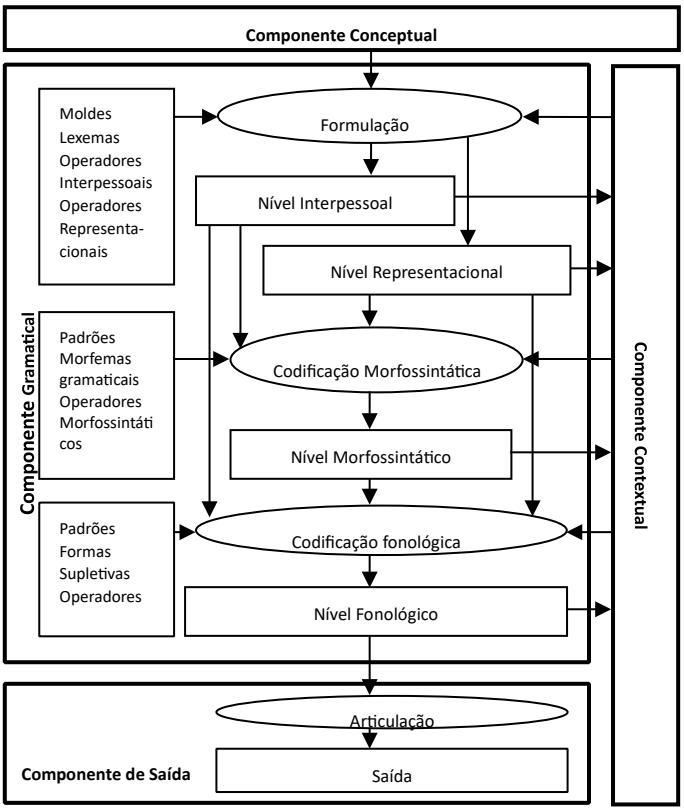


Figura 1 - Layout geral da GDF (Adaptado de Hengeveld & Mackenzie 2008: 13)

O processo de produção, tal como concebido pela teoria, inicia-se com uma intenção comunicativa do Falante no Componente Conceptual, que passa pelo Componente Gramatical em seus dois níveis de Formulação, o Interpessoal e Representacional, e os dois níveis de codificação, o Morfossintático e o Fonológico até a articulação do enunciado. As informações do Componente Gramatical alimentam e são constantemente alimentadas pelo Componente Contextual. Os autores buscam, com essa orientação descendente, garantir o princípio de adequação cognitiva do modelo, isto é, refletir a ordem adequada da produção de acordo com evidência psicolinguística (Levelt 1989).

Mackenzie (2017) situa as relações objetivas no Nível Representacional da GDF e as relações subjetivas e intersubjetivas no Nível Interpessoal. Há, todavia, modificadores com escopo em camadas próprias do Nível Representacional, cujo significado pode ser considerado

mais objetivo, como *carro verde*, e mais subjetivo, como *carro maravilhoso*. Também modalizadores epistêmicos conferem certo grau de subjetividade ao conteúdo de uma proposição. No entanto, para Mackenzie (2017), as de natureza subjetiva ficam restritas ao falante, como o uso de modificadores atitudinais, enquanto o fio condutor que rege as relações intersubjetivas consiste basicamente numa ênfase na orientação do falante para o ouvinte, o que implica envolver os dois participantes da situação interacional, de um modo muito próximo também da visão pioneira de Benveniste (1974)[224].

Por seu lado, Langacker (1985) afirma que o conceito de subjetividade está intimamente relacionado com a dêixis, já que, ao fazer referência ao contexto, essa categoria pragmática torna explícita a presença do falante. Segundo entende Ferrari, "em linhas gerais, a subjetividade envolve tipicamente um sujeito da consciência, que desenvolve uma visão pessoal e subjetiva dos fatos, representando-a no discurso" (Ferrari 2018: 73).

O ponto de vista objetivo tende a ser visto como um simulacro de como as situações se apresentam na realidade; um ideal, segundo Ferrari (2018), que nunca se observa na prática. Como as línguas são indissociáveis dos falantes, a pressuposição de neutralidade consiste numa idealização. Nessa mesma linha, para Traugott & Dasher (2002), relações objetivas e subjetivas são uma questão de gradiência: as expressões mais objetivas requerem que a construção do significado se assente num número mínimo de inferências e as expressões (mais) subjetivas são as que identificariam dêixis espacial e temporal e marcas explícitas de atitude dos participantes do processo de interação.

Tanto a subjetividade quanto a intersubjetividade são propriedades amplamente discutidas na literatura cognitivista. A esse respeito, Verhagen (2005 *apud* Mackenzie 2017: 51) propõe como intersubjetividade a coordenação dos sistemas cognitivos de conceptualizadores presentes numa situação dialógica. Ghesquière, Brems & Van de Velde (2012) e Mackenzie (2017) distinguem três subcategorias de intersubjetividade: a atitudinal, orientada para o falante, a responsiva, orientada para o ouvinte, e a textual, que serve para organizar o discurso. Pretendemos nos limitar a esse terceiro tipo de intersubjetividade. O fenômeno aqui eleito como objeto de estudo, conforme já mencionado, são os advérbios locativos *aqui*, *cá*, *aí*, *ali* e *lá*, que fazem referência endofórica no interior do texto a entidades anteriormente mencionadas (anáfora) e a entidades posteriormente mencionadas (catáfora). Em geral, a definição da referência mediante o uso de fóricos locativos tem um forte comprometimento com as atitudes do falante em relação ao conhecimento de curto e longo prazo de seu interlocutor, o que, de fato, consiste em indiciadores de intersubjetividade.

Sobre os mecanismos de intersubjetividade orientados para o texto, Mackenzie (2017) argumenta que, por ser o Componente Contextual um terreno comum partilhado pelo Falante e pelo Ouvinte, ele representa a sobreposição das experiências individuais que resultam da interação verbal.

[224] O tratamento da evidencialidade na GDF é crucial para se entender como essa categoria opera no Nível Interpessoal e no Nível Representacional, ou seja, como um fundamento subjetivo e como fundamento objetivo, respectivamente. Hengeveld & Dall'Aglio Hattnher (2015) entendem que, como resultado de um raciocínio dedutivo, a evidencialidade pertence à gramática objetiva e, portanto, ao Nível Representacional: quando, por outro lado, o falante não apresentar suas próprias deduções do processo e sentir a necessidade de indicar que é outra a fonte da informação, como é caso da evidencialidade reportativa, a evidencialidade pertence à gramática subjetiva e tem sua origem no Nível Interpessoal.

A intersubjetividade, presente no Componente Contextual durante a produção de um enunciado, está na assunção pelo falante de que determinadas informações não precisam ser codificadas, por já estarem suficientemente disponíveis no contexto e, consequentemente, no Componente Conceptual da GDF. A noção de inferência sugerida, aqui também relevante, e postulada por Traugott & Dasher (2002), assenta-se na premissa de que a interação é um evento essencialmente colaborativo construído pelos participantes e, nesse caso, para os autores, trata-se da atenção que o falante presta à autoimagem do ouvinte. Está no centro desse processo de cognição social o apontamento dêitico, que se destaca pela orientação de um foco para o qual se dirige a atenção do interlocutor.

Marques de Lima (2009: 333), por um lado, considera o que chama de "dêitico espacial" como uma pista linguística capaz de organizar a cena comunicativa em diferentes planos de atenção, atribuindo à relação entre dêixis e contexto um caráter mais refinado do que aparenta ter. Oliveira (2023), por outro lado, menciona esse aspecto, mas o relaciona à orientação de um foco que dirija a atenção do interlocutor, para situar o tipo de perspectivização processada pelos pronomes locativos, que é como ela designa as formas *aqui*, *cá*, *aí*, *ali*, e *lá*, fenômenos que constituem seu objeto de pesquisa como participantes privilegiados de um processo de construcionalização de expressões como *olha aqui, segura aí*, *fale lá* etc.

Preferimos, no entanto, designar essa categoria fórica por "advérbio locativo". O estatuto categorial de palavra gramatical que atribuímos a essas expressões é caudatária do termo "proadvérbio" (proadverb), empregado por Hengeveld & Mackenzie (2008: 401) para identificar uma categoria gramatical em oposição a uma classe de palavras lexicais, como a dos advérbios propriamente ditos, que atuam como modificadores no Nível Interpessoal e no Representacional.

A presente análise, que se aplica a casos de uso real, tem por base uma amostra falada obtida do Banco de Dados Iboruna, constituído no bojo do Projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista), inicialmente proposto pelos membros do Grupo de Pesquisa em Gramática Funcional da UNESP de São José do Rio Preto (Gonçalves & Tenani 2008), e uma amostra de língua escrita retirada das edições de junho de 2019 a junho de 2020 da revista *CartaCapital*.

A seção seguinte trata dos desenvolvimentos teóricos mais recentes do Componente Contextual no arcabouço da GDF.

O Componente Contextual na GDF

Em um estudo que antecede a publicação de Hengeveld & Mackenzie (2008), Connolly (2007) já postulava uma visão dinâmica do Componente Contextual para dar conta do armazenamento de enunciados no contexto que podem vir a ser recuperados na produção de enunciados posteriores. O autor elenca quatro tipos distintos de contexto (Connolly 2007: 14), sendo o mais fundamental o que se dá entre o Contexto Discursivo e o Situacional. Enquanto o Contexto Discursivo se ocupa das informações relevantes disponíveis para o enunciador (linguísticas, contextuais, conceptuais, pré-verbais) o Contexto Situacional abarca as informações disponíveis, externas ao discurso, e que não se relacionam, em um primeiro momento, com a gramática da língua. As distinções propostas incluem as seguintes

subcategorias: (a) Contexto Discursivo versus Contexto Situacional; (b) Contexto Físico versus Contexto Sociocultural; (c) Contexto Restrito versus Contexto Abrangente, conforme mostra a figura 2.

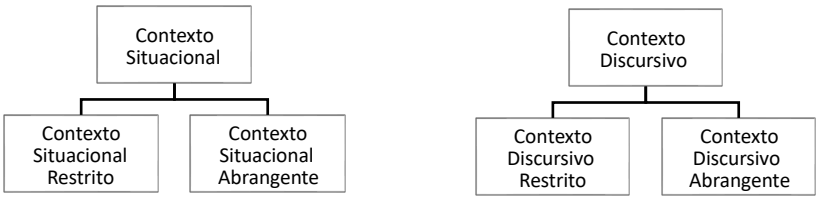


Figura 2 – Componentes Contextuais (Adaptado de Conolly 2007: 15)

No que concerne ao contexto discursivo abrangente, Connolly (2007: 15) destaca o uso do termo "intertexto", postulado por Cook (1992), para definir informações cotextuais acessíveis com base em outro texto já enunciado previamente. O Contexto Situacional Restrito, por seu lado, refere-se a informações circunstanciais presentes no evento comunicativo, que permitem, por exemplo, decodificar a indicação semântica de gênero mediante o uso do morfema feminino em línguas como o português e o espanhol.

A última divisão postulada é a distinção entre Contexto Mental e Contexto Extramental, justificada pelo autor com base na possibilidade de o primeiro já influenciar as escolhas comunicativas do falante e de o segundo conter todo o restante das informações compartilhadas na interação, mas não disponíveis na mente dos participantes.

Concordamos, aqui, com a visão de Connolly (2007) da impossibilidade de acessar objetivamente o que se passa na mente do enunciador. Os contextos discursivo e situacional, sejam restritos ou abrangentes, sejam físicos ou socioculturais, são mentais porque se acham disponíveis ao falante na interação e, portanto, facilmente acessíveis no processo de comunicação. O contexto extramental estaria disponível apenas depois de atingir um grau suficiente de relevância discursiva.

Hengeveld & Mackenzie (2014) lançaram um novo olhar sobre o Componente Contextual, em comparação ao texto de 2008, o que permitiu fazer acréscimos relevantes no arcabouço teórico. Preservam, no entanto, o postulado de que

> a relação estreita (do Componente Contextual) com a Componente Gramatical implica, a nosso ver, que este não abrange tudo o que é tratado como 'contexto' na vasta literatura pragmática mas deve ser limitado a interagir com o Componente Gramatical de uma forma de uma forma restrita e baseada em princípios (Hengeveld & Mackenzie 2014: 204; tradução nossa)[225].

Informações contidas no Componente Contextual são relevantes apenas quando forem responsáveis pelos efeitos sistemáticos que provocam na gramática de uma língua, em atendimento ao Princípio da Codificação Formal (Keizer 2015: 15), que postula ser relevante para a GDF apenas a informação que apresentar algum reflexo na morfossintaxe ou na fonologia da língua descrita.

[225] Cf. o original: *The close relation with the Grammatical Component entails, in our view, that it does not cover everything that is dealt with under 'context' in the vast pragmatics literature but must be constrained to interact with the Grammatical Component in a restricted and principled manner.*

Desse posicionamento, emergem duas consequências: (i) para Hengeveld e Mackenzie (2014), o Componente Contextual não tem universalidade do ponto de vista translinguístico, uma vez que diferentes tipos de informações são relevantes para a gramática de diferentes línguas, não havendo, assim, a necessidade de postular primitivos contextuais; (ii) para manter a atuação do componente dentro do escopo do princípio da codificação formal, os autores excluem de sua proposta de gramática informações externas como gênero textual, projeto comunicativo geral (campanha eleitoral, por exemplo), ou cenários institucionais, que não exercem influência direta no sistema gramatical de uma língua (Hengeveld & Mackenzie 2014: 206).

No desenvolvimento teórico que dedicam ao Componente Contextual, os autores postulam a existência de quatro estratos, cada um correspondendo a um nível do Componente Gramatical, apresentando cada um desses estratos dois tipos de informação: discursivo ou situacional. A informação situacional apresenta importância apenas nos estratos relacionados à formulação (informações pragmáticas e semânticas), enquanto o contexto discursivo está disponível nos quatro estratos.

Com base nas contribuições de Rijkhoff (2008) e Cornish (2009), Hengeveld & Mackenzie (2014) adicionaram as seguintes informações ao componente Contextual da GDF: (a) indicação dos participantes presentes no evento de comunicação; (b) aspectos do local em que o evento ocorre; (c) o tempo de ocorrência do evento, que comporta a consciência do enunciador da passagem do tempo, chamado de "Relógio do Componente"[226] (Hengeveld & Mackenzie 2014: 206-207).

Entre essa proposta e a de Connolly (2007), há um grau considerável de intersecção teórica, o que se percebe no fato de Hengeveld e Mackenzie (2014) apresentarem uma síntese das distinções relevantes, como a de "Restrito vs. Abrangente", e a de "Físico vs. Sociocultural"; tais distinções aparecem, principalmente, nas dimensões de tempo e espaço, fundidos na proposta dos autores: o Componente Contextual Discursivo armazena as análises de cada nível que já apareceram no evento comunicativo.

Outro acréscimo proposto pelos autores é a intervenção de um Contextualizador, que, atuando entre os dois componentes envolvidos, faz a passagem da informação contextual para o Componente Gramatical, assim como das informações gramaticais para o Componente Contextual. A figura 3 ilustra o funcionamento do Contextualizador.

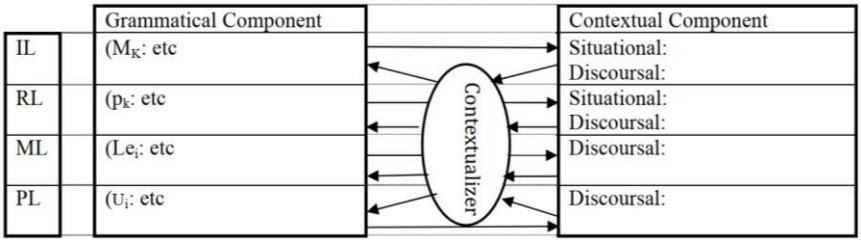


Figura 3 - Relações entre os níveis do Componente Gramatical e os níveis do Componente Contextual (Fonte: língua (Hengeveld & Mackenzie 2014: 213)

[226] Hengeveld & Mackenzie (2014) chamam de *Relógio do Componente* os efeitos que a passagem do tempo, e consequentemente, o avanço da comunicação e do discurso no contexto.

Tendo discutido as três propostas, passemos, agora, aos aspectos teóricos que permitem compreender o lugar da intersubjetividade na GDF no que concerne à análise dos advérbios locativos. A proposta que optamos por preservar é a de Hengeveld & Mackenzie (2014) em razão de incorporar a existência de um Componente Contextual Discursivo e um Componente Contextual Situacional.

Concordamos, por outro lado, com Connolly (2007) que o contexto situacional dispõe das informações restritas e abrangentes. As restritas, lugar e momento da comunicação, são explicitamente mencionadas por Hengeveld & Mackenzie (2014), enquanto as abrangentes, apesar de não mencionadas explicitamente pelos autores, podem ser incluídas quando forem pertinentes para a análise, sem necessidade de apelar para outras meios de formalização.

O contexto discursivo, por sua vez, interage com os quatro níveis e mostra uma convergência entre as propostas de Hengeveld & Mackenzie (2014) e Connolly (2007) no conceito compartilhado de Componente Contextual Discursivo Restrito ou cotexto. Quando se fala em intersubjetividade, no entanto, é relevante separar um cotexto inerente ao discurso corrente (Componente Contextual Discursivo Restrito) e um cotexto derivado da relação do discurso corrente com outros discursos (Componente Contextual Discursivo Abrangente), com a finalidade de diversificar a quantidade de informações disponível na mente dos interlocutores.

Por outro lado, a dificuldade de representar formalmente a noção de contexto sociocultural nos obriga a descartá-lo da análise, uma vez que os tipos de valores que ele incorpora têm baixo grau de influência na codificação morfossintática e fonológica de enunciados em respeito ao Princípio de Codificação Formal.

Outra opção teórica que assumimos é considerar que o Componente Contextual passa primeiramente as informações relevantes da produção do enunciado para o Componente Conceptual, que são, em seguida, usadas, na orientação descendente do modelo, no processo de formulação e de codificação do Componente Gramatical. Acrescente-se ainda, no entanto, que o Componente Contextual deve de fato dispor de estratos correspondentes a cada nível, de tal modo que as informações emergem à medida em que se processa a produção do enunciado.

Com base em todas essas alterações propostas para o Componente Contextual, passamos a discutir, na seção seguinte, como a articulação dos componentes da GDF permite dar uma explicação teórica e metodologicamente convincente para a intersubjetividade. Articulando a proposta de Mackenzie (2017) sobre a intersubjetividade na GDF e os acréscimos de Hengeveld & Mackenzie (2014) ao arcabouço teórico do Componente Contextual, vamos enfocar, a seguir, a análise de advérbios locativos como um caso exemplar de intersubjetividade ancorada formalmente na codificação morfossintática desse tipo de palavra gramatical.

Apresentação e análise dos dados

Tem pertinência para a análise o comportamento de dados falados e escritos uma vez que, no registro escrito, é permanente a disponibilidade do contexto situacional restrito (cotexto), não dependendo, portanto, apenas da memória de curto prazo dos interlocutores, como no caso do registro falado. Compõem a amostra 65 dados do registro falado e 25 dados do registro escrito. A análise dos dados nos permitiu identificar as cinco categorias, elencadas na primeira

coluna da tabela 1, de conformidade com a proposta de Connolly (2007) e Hengeveld & Mackenzie (2014).

Tabela 1 – Usos Contextuais de fóricos no Português

Usos Contextuais	**Amostra Falada**		**Amostra Escrita**	
	n	**%**	**n**	**%**
Anafóricos Cotextuais	33	52,3	12	48
Catafóricos Cotextuais	12	19,0	2	8
Anafóricos Situacionais Restritos	7	11,1	6	24
Anafóricos Situacionais Abrangentes	1	1,5	5	20
Catafóricos de especificação	10	15,8	0	0
Total	63		25	

Fonte: Camacho & Oliveira (2024: 39)

Identificamos como Anafóricos Cotextuais, majoritários nos dois registros, os casos dos quais emerge um advérbio locativo após prévia menção no discurso: uma reativação com ancoragem cotextual de uma entidade mencionada previamente. Esse uso, mais recorrentemente encontrado, pode ser visto no exemplo (1).

(1) **a Pernambucanas** dá do tamanho do shopping aqui de tão/ de tão GRANde (cara) éh nem tinha shopping aqui em Rio Preto naquela época que eu fui **lá...** enorme e é boNIta viu? (AC-069; DE: L. 211-213)

Em (1), o advérbio anafórico *lá* retoma um constituinte previamente mencionado no texto, *Pernambucanas*. Um processo similar acontece com os casos identificados como Catafórico Cotextual: ocorre um elemento catafórico, que remete a um referente mencionado posteriormente no cotexto, como mostram (2) e (3).

(2) aí até que o namorado dela o que mora aqui em Rio Preto foi pra **lá… pra São Paulo…** pra fazê(r) a escolinha e ficô(u) lá definitivo... (AC-046; NR: L. 172-174)

(3) Num artigo de revista, o pastor ouviu falar de uma cidade do interior do Brasil, geograficamente protegida em caso de conflito nuclear. A ainda incipiente comunidade mudou-se, então, para **lá - Belo Horizonte.** (CartaCapital, Abril 2020, n 1103: 45)

Em (2), *lá* funciona como um dêitico catafórico referindo-se a São Paulo; já em (3), ativa previamente a evocação de Belo Horizonte. Um olhar rigoroso sobre esses dois dados permite perceber que o uso de *lá* é de fato catafórico, por participar da referenciação de um elemento que a ele se segue, mas também é provavelmente, anafórico, já que, ao empregar esse advérbio locativo, o falante faz uma reflexão tardia para alertar o interlocutor da posição demasiado distante do referente anterior na superfície textual, o que demanda, portanto, uma reformulação entendida como um ato discursivo de correção (Pezatti & Camacho 2023).

Já os usos de situacionais restritos, mostrados em (4) e (5), identificam casos em que o constituinte na função Locativo não encontra ancoragem cotextual, prevista pelo Componente

Contextual Discursivo, mas nas próprias circunstâncias de interação, como prevê o Componente Contextual Situacional restrito.

(4) Inf.: eu vô(u) falá(r) como/ como/ como eu faria pra saí(r) **daqui** e chegá(r) na casa do meu pai... (AC-083; RP: L. 292-293)

(5) O movimento de vocês é ilegal. Vocês têm cinco minutos para pegarem os seus parentes, as suas esposas e seus filhos e saírem **daqui** em paz. (CartaCapital, Março 2020, n 1095: 19)

Tanto em (4) quanto em (5), a recuperação da referência do advérbio locativo (*d*)*aqui* depende de um acordo intersubjetivo sobre a identificação do lugar físico onde se encontram falante e ouvinte. Digamos, portanto, que o falante leva seriamente em conta a autoimagem de seu destinatário para que ele seja plenamente capaz de acessar as informações veiculadas no contexto da interação.

Em (4), o falante, na condição de entrevistado, menciona o advérbio locativo aqui para fazer referência ao lugar da interação, podendo, por isso, evocá-lo em seu enunciado com a certeza de ser plenamente acessível ao interlocutor.

Já em (5), um participante faz um ato declarativo sobre a ilegalidade do movimento de protesto dentro de um quartel dirigido a um grupo de policiais manifestantes. O ato de alerta, saírem daqui, pode ser enunciado sem mesmo ter sido o local textualmente ativado; nesse caso, os interlocutores são plenamente capazes de ativar o referente pretendido acessando o componente contextual situacional restrito.

Outros usos mostrados em (6) e (7), identificam-se como os mais abrangentes do componente contextual situacional, configurando, portanto, uma relação de intersubjetividade que requer um grau ainda mais elevado de dependência do destinatário, em razão de a identificação do referente depender de um processo de inferência. É possível recuperar o referente do constituinte anafórico, contemplando apenas o contexto situacional abrangente, que identifica informações disponíveis por inferência, não presentes, portanto, na situação de interação.

(6) ele ligô(u) pa polícia... da divisa aqui de Fronte(i)ra... e disse pa polícia o seguinte... que::
era uma denúncia anônima... e que mais ou menos por volta de tal hora tal:: de tardezinha... que **ia passá(r) por lá**... né? (AC-109; NR: L. 242-244)

(7) No dia seguinte, as redes sociais explodiam em elogios uma criatura que só não anda **por aí** com uma auréola de santo porque não acredita, ele mesmo na santidade. (CartaCapital, Março 2020, n 1097: 54)

Em (6), com efeito, a menção à polícia da divisa da cidade de Fronteira torna suficientemente disponível o referente de *delegacia de polícia*, que, apesar de não ter sido evocado no discurso, é facilmente inferível como referente do advérbio dêitico locativo *lá*. Apesar de *anda por aí* em (7) não fazer menção a um lugar específico, trata-se de um locativo cujo espaço físico, de natureza genérica, é conhecido pelos dois participantes da interação.

O que se nota, ao olhar para essas quatro ativações do contexto na produção de um enunciado, é que o acesso ao componente contextual não depende unicamente de uma percepção objetiva da realidade, e nem unicamente subjetiva e individual, mas de um acordo intersubjetivo sobre as informações não referencialmente problemáticas. Essa situação acaba por influenciar a codificação desses referentes perfeitamente recuperáveis por meio de percepção ou de inferência realizadas pelos sujeitos interagentes

O último caso a ser tratado representa um uso enfático do locativo catafórico com tendência de ocorrer na posição imediatamente anterior ao sintagma preposicional (Pp) locativo, como mostram os exemplos (8) e (9).

(8) Inf.: ah eu gosto mais... aqui em casa Eles gostam mais tam(b)ém... (a)inda/ ainda mais depois desse do Habib´s aí cê... né::?... num sei no começo quando... eu ia **lá em Jundiaí** eu gostava de í(r) lá (AC-096; RP: L. 315-317)

(9) aí eu i/ tinha que vim **aqui pa minha casa** que tava em reforma (AC-066; NE: L. 7-8)

Tanto em (8) quanto em (9), o uso dos advérbios fóricos *lá* e *aqui* não ativa um ato discursivo de correção em razão de não manifestar um procedimento de hesitação mediante uso de pausa. Como se trata de uma construção mais ou menos fechada com um único constituinte locativo *lá em Jundiaí* e *aqui pa minha casa*, o uso de advérbio locativo *aqui* acompanhado do Pp *pa minha casa* indica um procedimento discursivo de especificação do referente locativo em função do excesso de generalidade dos advérbios fóricos envolvidos.

A relação de intersubjetividade nesse caso se assenta no cuidado do falante com sua própria autoimagem e com a autoimagem do ouvinte. O uso de um advérbio fórico generalizante na situação de interação, como aqui, pode indicar um contexto abrangente demais. Logo, antes que seja corrigido pelo ouvinte numa tomada de turno, o falante emprega um sintagma preposicionado na posição imediatamente posterior ao advérbio, o que implica também tornar a informação mais acessível ao destinatário e, ao mesmo tempo, salvar sua própria face de um ato de correção (Pezatti & Camacho 2023).

Conclusões

No presente trabalho, propomo-nos a demonstrar, com base em dados reais de uso dos advérbios fóricos locativos, o comportamento de categorias locativas em relação ao de intersubjetividade com base no arcabouço da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld & Mackenzie 2008. Para isso, partimos dos postulados de Connolly (2007), Hengeveld & Mackenzie (2014) e Mackenzie (2017) para demonstrar que o contexto é, em certo grau, sistematizável com índices regulares, na morfossintaxe, dos traços de um evento comunicativo enunciado. Nesse caso, a intersubjetividade no uso dos advérbios fóricos para a GDF é uma propriedade resultante de um pacto entre os sujeitos interagentes de que só se podem obter certas informações, sejam elas de natureza pragmática ou semântica, a partir desse acordo tácito, em que percepções e inferências influenciam o processo de produção dos enunciados.

A análise dos dados permitiu-nos detectar quatro categorias analisáveis de contexto, nas quais postulamos três graus de recuperabilidade. Em primeiro lugar, situam-se os casos de cotexto, anafórico ou catafórico, como os mais facilmente recuperáveis por estarem, de fato, disponíveis no texto para ancorar os processos morfossintáticos. Em segundo lugar, situam-se os casos de contexto situacional restrito, que dependem de maneira mais significativa do acordo entre falantes, que utilizam o conteúdo referencial para indiciar informações situacionais do evento comunicativo, como no caso do gênero em línguas com esse tipo de flexão (Hengeveld & Mackenzie 2008). Por fim, situam-se, em terceiro lugar, os casos que ativam o componente contextual situacional abrangente. Por não se tratar de informações recuperáveis no discurso, esses conteúdos referenciais dependem exclusivamente das relações intersubjetivas, em que o ouvinte necessita fazer inferências sobre o referente evocado pelo falante mediante o uso de um advérbio fórico. A dependência da comunicação nessa crença e no acordo sobre as inferências licenciadas é a mais clara evidência de intersubjetividade no discurso de um ponto de vista da GDF.

Para resumir, então, a intersubjetividade pelo uso do Componente Contextual em relação ao Componente Conceptual, o esquema contido no Gráfico 1 relaciona os tipos de contexto com o grau de intersubjetividade neles envolvido.

Gráfico 1: Tipo de contexto e grau de intersubjetividade

Contexto Discursivo > Contexto Situacional Restrito > Contexto Situacional Abrangente	
-grau de intersubjetividade	+grau de intersubjetividade

(Fonte: Camacho & Oliveira 2024: 45)

Essa escala prevê a existência de um acordo tácito entre os interlocutores na interação sobre a distância maior ou menor entre o conteúdo referenciado e o advérbio fórico envolvido. Quanto mais distante a relação, maior o ruído que causa na comunicação, situação que requer a reativação do referente mediante o uso do fórico junto com um sintagma preposicionado especificador na forma $[[A_{dv}Loc_{catafórico}]+[\ [Prep]\ [Lugar]]_{Pp}$. Como, para Traugott & Dasher (2002), as dimensões de subjetividade/objetividade devem ser concebidos em termos gradientes, a escala acima mostra claramente que as expressões mais objetivas, situadas no extremos esquerdo da escala, são justamente as que requerem um grau menor de inferência.

Referências

Benveniste, Émile. 1974. Da subjetividade na linguagem. In *Problemas de linguística geral II.* Trad. Eduardo Guimarães et al.; rev. técnica de Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes.

Camacho, Roberto Gomes & Pedro Henrique Truzzi de Oliveira. 2024. Advérbios fóricos como expressão de intersubjetividade. *Revista Linguíftica* 20(1). 24–47.

Connolly, John H. 2007. Context in Functional Discourse Grammar. *Alfa* 51(2). 11–32. São Paulo.

Cook, Guy. 1992. *The discourse of advertising.* London: Routledge.

Cornish, Francis. 2009. Text and discourse as context: Discourse anaphora and the FDG contextual component. In Gerry Wanders & Evelien Keizer (orgs.), *Web Papers in Functional Grammar* 82 (Special Issue: The London Papers).
Ferrari, Lilian. 2018. *Introdução à linguística cognitiva.* São Paulo: Contexto.
Ghesquière, Lobke; Liselotte Brems & Freek van de Velde. 2012. Intersubjectivity and intersubjectification: typology and operationalization. *English Text Construction* 5(1). 128–152.
Giomi, Ricardo. 2014. Grammar, context and the hearer: A proposal for an addressee-oriented model of Functional Discourse Grammar. *Pragmatics. Quarterly Publication of the International Pragmatics Association (IPrA)* 24(2). 275–296.
Gonçalves, Sebastião Carlos Leite & Luciani Ester Tenani. 2008. Problemas teórico-metodológicos na elaboração de um sistema de transcrição de dados interacionais: o caso do projeto ALIP (Amostra Linguística do Interior Paulista). *Gragoatá* 25. 165–183.
Hengeveld, Kees & J. Lachlan Mackenzie. 2008. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure.* Oxford: Oxford University Press.
Hengeveld, Kees & J. Lachlan Mackenzie. 2014. Grammar and context in Functional Discourse Grammar. *Pragmatics* 24(2). 203–227.
Keizer, Evelien. 2015. *A Functional Discourse Grammar for English.* Oxford: Oxford University Press.
Langacker, Ronald W. 1987. *Foundations of cognitive grammar.* Vol. I. *Theoretical prerequisites.* Stanford: Stanford University Press.
Levelt, Willem J. M. 1989. *Speaking.* Cambridge, MA: MIT Press.
Lyons, John. 1982. Deixis and subjectivity: Loquor, ergo sum? In Robert J. Jarvella & Wolfgang Klein (orgs.), *Speech, place, and action: Studies in deixis and related topics,* 101–124. New York: Wiley.
Mackenzie, J. Lachlan. 2017. Objetividade, subjetividade e intersubjetividade na perspectiva da Gramática Discursivo-Funcional. In Mariângela Rios de Oliveira & Maria Maura Cezario (orgs.), *Funcionalismo linguístico: diálogos e vertentes,* 47–66. Niterói: EDUFF.
Marques de Lima, Carmen R. G. 2009. Os dêiticos espaciais como instrumento de orientação da atenção. In Neusa Salim Miranda & Maria Margarida Martins Salomão (orgs.), *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso,* 331–353. Belo Horizonte: Editora UFMG.
Oliveira, Mariângela Rios de. 2023. Pronomes locativos no português na perspectiva da Linguística Funcional Centrada no Uso. In Mariângela Rios de Oliveira (org.), *Articulação do espaço no português,* 83–118. Campinas: Pontes.
Pezatti, Erotilde Goreti & Roberto Gomes Camacho. 2023. Uma análise discursivo-funcional da correção. *Confluência.* Rio de Janeiro: Liceu Literário Português, n. esp. 31–66.
Saussure, Ferdinand de. 1977 [1916]. *Curso de linguística geral.* Trad. A. Chelini, J. P. Paes & I. Blikstein. São Paulo: Cultrix.
Silva, Augusto Soares da. 2011. Inter-subjetificação na linguagem e na mente. *Revista Portuguesa de Humanidades. Estudos Linguísticos* 15(1). 93–110.
Traugott, Elizabeth Closs & Richard Dasher. 2002. *Regularity in semantic change.* Cambridge: Cambridge University Press.
Verhagen, Arie. 2005. *Constructions of intersubjectivity: Discourse, syntax, and cognition.* Oxford: Oxford University Press.
Werner, Kelly A. 2006. A intersubjetividade antes da subjetividade na teoria da enunciação de Benveniste. *Revista Signótica* 18(2). 397–411.

ESTRATÉGIAS INTERACIONAIS DE INFLUENCERS NO INSTAGRAM

INTERACTIONAL STRATEGIES OF INFLUENCERS ON INSTAGRAM

Bruna Cavalcanti da Silva
Departamento de Letras – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
bruna.canti@gmail.com
ORCID: 0009-0005-1231-3340

Leonardo Matheus Lacet Ferreria
Departamento de Letras – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
leonardo.lacet@gmail.com
ORCID: 0009-0004-7747-894X

Thais Ludmila Ranieri
Departamento de Educação – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil
thaisranieri@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0002-5850-6130

Resumo

Com a popularização das redes sociais, em especial do Instagram, é possível notar o avanço na maneira de se comunicar, trazendo assim novas realidades de interação social e de construção dos discursos no ambiente digital. Diante desse cenário, a presente pesquisa se concentra nas estratégias interacionais exploradas pelos *digital influencers* em seus perfis no Instagram.

Entendemos por digital influencers, o profissional que faz uso das refes de forma comercial (Silva e Tessarolo, 2016). Teoricamente adotamos o conceito de interatividade como um processo de construção conjunta entre humanos e não humanos (Lima, 2022) e que se mostra como um recurso interacional em contextos digitais. Pretendemos, assim, entender como os influencers atraem atenção e incentivam a interação digital dos seus seguidores. Metodologicamente adotamos as categorias de Lima (2022) que aponta para controle de conteúdo, caráter dialogal e sincronicidade elementos importantes da interatividade a serem vistos. Os resultados obtidos mostram que os *digital influencers* utilizam as ferramentas do Instagram que se voltam para a interatividade para atrair mais seguidores e manter o engajamento dos que já tem, tendo em vista a sua visibilidade nas redes sociais.

Palavras-chave: instagram; interação; digital influencer.

Abstract

With the popularization of social networks, especially Instagram, it is possible to note the advance in the way people communicate, thus bringing new realities of social interaction and the construction of discourses in the digital environment. Given this scenario, this research focuses on the interactional strategies explored by digital influencers on their Instagram profiles. We understand digital influencers to be professionals who use social media in a commercial way (Silva and Tessarolo, 2016). Theoretically, we adopted the concept of interactivity as a process of joint construction between humans and non-humans (Lima, 2022), which is shown to be an interactional resource in digital contexts. Our aim is to understand how influencers attract attention and encourage digital interaction among their followers. Methodologically, we adopted Lima's

(2022) categories, which point to content control, dialogical character and synchronicity as important elements of interactivity to be seen. The results show that digital influencers use Instagram's interactivity tools to attract more followers and maintain the engagement of those they already have, with a view to their visibility on social networks.

Keywords: instagram; interaction; digital influencer

1 Introdução

O presente artigo é resultado de dois planos de trabalho, a saber, *Pernambuco falando para o mundo: estratégias interacionais em perfis de influencers pernambucano no Instagram* e *Quem não ouve, quer ser ouvido: um estudo dos espaços para surdos e não ouvintes no instagram sob uma perspectiva textual-discursiva.* Ambos estão vinculados ao projeto de pesquisa *Representações discursivas em uma perspectiva multissemiótica* desenvolvido dentro do PIC (Programa de Iniciação Científica Voluntária) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) no período de setembro de 2023 a agosto de 2024. O objetivo das pesquisas foi fazer uma investigação das estratégias interacionais de influencers em páginas do Instagram.

O primeiro plano de trabalho, *Pernambuco falando para o mundo: estratégias interacionais em perfis de influencers pernambucano no Instagram,* buscou investigar as estratégias interativas de influencers e seus seguidores nas páginas do Instagram. Para isso, selecionamos influencers pernambucanos que tinham mais de 1 milhão de seguidores. O segundo, *Quem não ouve, quer ser ouvido: um estudo dos espaços para surdos e não ouvintes no Instagram sob uma perspectiva textual-discursiva*, por sua vez, investigou sob uma perspectiva textual-discursiva os perfis de influencers surdos nas páginas do Instagram. Em ambas as pesquisas, tínhamos por foco entender como se estabelecia as interações entre influencers e seus seguidores por meio da rede social Instagram, tendo em vista os recursos ofertados pela plataforma.

Para atender o objetivo da pesquisa, partimos das contribuições de Muniz (2022) que apresenta um estudo teórico voltado para a interação em contexto digital. Tal proposta também se configura para nossa pesquisa como uma proposta metodológica, tendo em vista as categorias analíticas apresentadas pela pesquisadora, a saber, o controle do conteúdo, o caráter dialogal e a sincronicidade. Tal proposta vem do entendimento de que a interatividade seria uma das possibilidades de interação em contexto digital na relação homem-máquina.

Posto assim, o trabalho se divide em duas seções teórica: ***Sobre o Instagram e os digital influencers*** e ***Sobre interação***. As duas seções têm por proposta apontar os subsídios teóricos que norteiam esta discussão. Em seguida, contamos com a seção dedicada à metodologia: ***Questões de metodologia*** em que descrevemos nosso percurso metodológico e a definição de nossas categorias de análise. Logo após contamos com ***Análise das interações no Instagram*** em que nos dedicamos a análise dos dados coletados. Por fim, seguimos com as ***Considerações finais*** e as ***Referências***.

2 Sobre o Instagram e os *digital influencers*

Criado em outubro de 2015, o aplicativo INSTAGRAM, atualmente, conta com mais de 1 bilhão de usuários no mundo. No Brasil, o INSTAGRAM ganhou destaque em 2015 e hoje a média de uso do app pelos brasileiros é acima da média global. Em 2021, em pesquisa feita pela Companhia Stadista, o Brasil ocupou o 3° lugar no ranking mundial, ficando atrás dos Estados Unidos e da Índia. Em 2022, o Instagram foi o aplicativo que mais obteve engajamento dos Brasileiros no segundo trimestre, segundo a empresa de pesquisa Sensor Tower superando outras redes sociais como *Tiktok* e *Whatsapp* (CanalTech, 2023).

Ao longo dos anos, o aplicativo vem ganhando cada vez mais perfis em sua rede e se tornando uma forte ferramenta de comunicação e interação social. A princípio o Instagram foi criado para a postagem de fotos. Hoje já contamos com outros recursos que permitem a postagem de vídeos e filtros que modificam a foto ou o vídeo postado e vem possibilitando uma maior interação dos usuários.

Nesse contexto, há os usuários comuns que fazem uso de forma mais orgânica em que partilham seu cotidiano e atuação profissional para um rupo de amigos e parentes. Por outro lado, há usuários que fazem um uso mais profissional da rede: o influencer digital ou simplesmente influencer.

O “digital influencer” ou o influenciador digital não é um usuário comum das redes sociais. Para Silva e Tessarolo (2016: 5),

> O termo se refere aquelas pessoas que se destacam nas redes e que possuem a capacidade de mobilizar um grande número de seguidores, pautando opiniões e comportamentos e até mesmo criando conteúdos que sejam exclusivos. A exposição de seus estilos de vida, experiências, opiniões e gostos acabam tendo uma grande repercussão em determinados assuntos. fazendo uso das redes para além da divulgação de um estilo de vida.

Percebemos que o influenciador digital caminha para uma perspectiva profissional, uma vez que grandes marcas procuram esse profissional pra divulgação de seus produtos e serviços. *Dessa forma, o influenciador digital se torna um indivíduo capaz de influenciar um determinado nicho em que seja possível fazer um monitoramento por meio de ferramentas e métricas disponíveis nas redes sociais* (Silva e Tessarolo; 2016: 6).

O digital influencer atua de modo profissional dentro do Instagram. A percepção de que o influencer está sendo bem recebido nas redes, por exemplo, é visto pelo seu número de seguidores. Um grande quantitativo de pessoas interagindo no perfil gera engajamento e, consequentemente, convites para divulgação de produtos e serviços. Segundo a Meio e Mensagem (2016), os resultados de uma publicidade num perfil de um influenciador digital têm o mesmo impacto ou maior do que um vídeo de 30 segundos em canal de TV aberta.

Essas questões nos fazem pensar nas estratégias criadas e usadas para que haja cada vez mais interações entre o influencer e os seus seguidores. O modo que os influencers atuam nas redes tem a ver com as possibilidades que a rede Instagram permite através de seu layout e estrutura, mas também tem relação com os modos de interação que são diferentes no contexto digital, como veremos na seção seguinte.

3 Sobre interação

Os estudos sobre texto e interação caminham lado a lado dentro da Linguística Textual. O conceito de texto veio ganhando novas roupagens devido ao avanço tecnológico e ao entendimento de que a língua não se realiza de forma autônoma diante de outras linguagens. Paralelamente o conceito de interação foi sendo rediscutido para atender às novas possibilidades interacionais que vão para além do face a face. Com o advento e uso de novas formas de comunicação, passamos a interagir por tecnologias que usam áudio e vídeo de forma síncrona e assíncrona.

Dentro do cenário do ambiente digital, as pesquisas em Linguística Textual vêm apontado para novas possibilidades de interação. Salientamos aqui as contribuições oriundas de Lima (2022). Segundo a pesquisadora, a interação, em tempos recente, é um processo de co-construção de sentidos entre interlocutores humanos e/ou não humanos. A máquina não é um mediador da interação, mas é, muitas vezes, o outro com quem mediamos. Para a discussão que aqui nos propomos, adotaremos a proposta de Lima (2022) quando se trata da interatividade como um aspecto da interação em ambientes digitais. Segundo ela, a interatividade pode ser vista sob níveis que estariam atrelados ao controle do conteúdo, ao caráter dialogal e à sincronicidade.

Em relação ao controle do conteúdo, *diz respeito à possibilidade de interlocutores controlarem ou reagirem de alguma forma aos textos que circulam em contexto digital, seja editando-o, excluindo-o ou compartilhando-o* (Lima, 2022:124). No caso do Instagram, temos a possibilidade de compartilhar o post. Quanto ao caráter dialogal, Lima entende que

> consideramos o caráter dialogal como a possibilidade que os interlocutores têm de fornecer respostas entre si, estabelecendo trocas dialogais. Esse aspecto diz respeito, portanto, à possibilidade que os interlocutores podem ter de realizem trocas de turno nas interações no contexto digital (idem, 2022:129).

Pensando no Instagram, a troca de turnos pode ser vista através dos comentários dos seguidores. Não seria uma troca dentro dos moldes de um bate-papo, mas há uma interação estabelecida entre influencer e seguidor. “Em interações com o Instagram, por exemplo, o caráter dialogal é visível tanto nos comentários que podem ser estabelecidos no feed quanto nas mensagens de direct e nas reações aos story “(idem: 130).

Por fim, temos a categoria da sincronicidade. “Esse aspecto da interatividade diz respeito ao tempo de resposta fornecido pelos interlocutores em uma interação, demonstrando maior ou menor nível de engajamento ativo” (idem: 134). Essa categoria é uma que é mais perceptível pelos usuários das redes sociais e podemos considerá-la como uma das mais importantes para os influencers, como veremos nas análises.

4 Questões de metodologia e análise dos dados

4.1 Sobre a metodologia

O *corpus* que será analisado é composto por prints e fragmentos de perfis de influencers da cidade de Recife – PE e de influencers surdos do Instagram e compõem a coletânea de dados na realização do período do plano de trabalho. Os perfis foram acompanhados por um período de 30 dias no segundo semestre de 2023 dentro do cronograma do plano de trabalho atrelado ao PIBIC da UFRPE. A proposta era observar a movimentação das interações provenientes de cada influencer. O acompanhamento foi feito de modo diário e os registros salvos em pastas de arquivos virtuais.

Para a análise que iremos apresentar, traremos as categorias teóricas de Lima (2022) e que para nossa pesquisa também será uma perspectiva metodológica. Dessa forma, a nossa análise terá o princípio da interatividade como um elemento da interação em contexto digital e dividiremos as análises em 1) controle de conteúdo; 2) caráter dialogal e 3) sincronicidade.

4.2 Análise das interações no Instagram

Neste trabalho, não faremos distinção entre os influencers ouvintes e surdos, embora saibamos que há questões de outras ordens que devem ser salientadas e levadas em consideração. Entre essas questões podemos destacar o número de seguidores que difere entre influencers ouvintes e surdos, o engajamento dos seguidores que difere entre os tipos de influencers e a procura de marcas para "publi" como são chamadas as publicidades realizadas nas páginas do Instagram. Aqui a nossa proposta é mostrar as estratégias usadas por ambos nas interações com os seus seguidores.

4.3 As categorias de análise

O Instagram possibilita várias ferramentas de interatividade que podem ser exploradas pelos influencers, tais como: 1) *post*: o conteúdo de postagem fixa de fotos/imagens, vídeos e textos; 2) *stories*: postagem que tem a duração de 24 horas no perfil do usuário; 3) *lives*: recurso para vídeo ao vivo, que proporciona a interação do influencer e seus seguidores em tempo real; 4) *reels*: postagem fixa de vídeos com a duração de 15 a 30 segundos, sendo sua visualização feita no feed. Depois da última atualização da rede social, o *reels* conta com uma aba exclusiva de navegação.

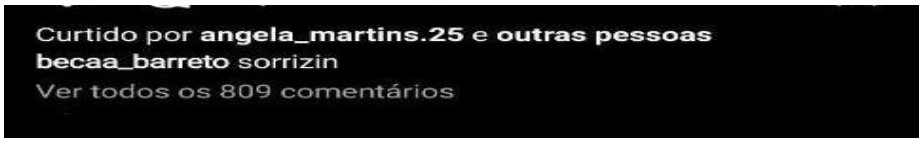
No caso dos seguidores, eles podem interagir através das curtidas, os reposts (que seria o compartilhamento de um post do influencer), pelos comentários.

Na análise que aqui pretendemos, não iremos nos deter a um tipo específico de ferramenta, mas usaremos as categorias de interatividade como elemento de interação, visando a todos as possibilidades.

Controle de conteúdo

O controle de conteúdo promove altos níveis de interatividade, pois possibilita ao influencer certo controle dos posts como exibir ou ocultar o número de curtidas em seus posts. Podemos observar esse recurso de controle de conteúdo na imagem 1 em que os números de curtidas estão ocultos. Diferentemente da imagem 2 em que o número de curtida é bem alto e está visível. Vejamos abaixo:

Figura 1: Print do perfil de Becca Barreto com número de curtidas oculto



Fonte: autores

Vejamos agora a figura 2:

Figura 2: Print do perfil de Becca Barreto com número de curtidas exposto



Fonte: autores

Essa ferramenta é uma possiblidade dentro do Instagram em que o dono do perfil opta por mostrar ou não o número de curtidas. Para um influencer, ter poucas curtidas não é algo atraente e pode demonstrar uma certa perda de visibilidade que pode vir a comprometer contratos profissionais. Por outro lado, muitas curtidas promovem seu perfil e atrai mais marcas e serviços para a divulgação. No exemplo acima, vemos que a influencer Becca Barreto não divulga o número de curtidas na primeira imagem, mas deixa a mostra as suas 199.916 curtidas na segunda.

Caráter dialogal

Identificamos algumas estratégias de interatividade dos influencers de caráter dialogal, buscando manter a interação com os seus seguidores. Diferente de um perfil de um usuário comum que não preza por "estar em alta nas redes", um perfil de um influencer precisa buscar estratégias para se manter ativo.

No caso do Instagram, identificamos vários recursos disponibilizados pela rede e explorados pelos influencers. O quadro a seguir mostra os tipos e sua definição. Vejamos:

Quadro 1: Levantamento dos recursos e ações dos digital influencers

RECURSO		DESCRIÇÃO DA AÇÃO
1	Stories e Feed	Postagens programadas que são postadas no stories momentos antes da postagem no feed
2	Direct, Stories e Feed	Reposts de directs dos seguidores nos stories dos influencers
3	Feed e comentários	Interação com os cinquenta primeiros comentários de usuários
4	Feed	Enquete de votação
5	Stories	Caixa de diálogo nos stories para perguntas
6	Stories	Enquetes
7	Reels	Vídeos curtos
8	Votação	Possibilidade de enquete nos comentários

Fonte: autores

Os recursos 4 e 5 são os recursos que permitem que os seguidores interajam diretamente com o influencer. É uma forma de estabelecer um contato mais direto com o seu público e de perceber um retorno que não seja somente através de algoritmos e números, mas também por outras linguagens. O qudro também mostra que os stories é a ferramenta que permite uma maior relação entre influencer e seguidor. As lives também proporcionam outras possibilidades de interação, mas a sua investigação demanda maiores investimentos de pesquisa e de tempo de coleta de dados.

Percebemos que há mais formas de estabelecer um caráter dialógico entre influencer e seguidor. Essas possibilidades se devem ao aumento da interação entre os sujeitos e devido também ao aumento dos recursos ofertados pela rede social Instagram. A rede amplia as possibilidades de recursos interativos, ao passo que os usuários aumentam e suas necessidades comunicativas também. O uso da rede movimenta as atualizações.

Figura 3: Reels



Fonte: autores

Sincronicidade

O engajamento através das curtidas e do número de comentários são pontos cruciais para definir se o influencer consegue promover a interatividade e, por conseguinte, a interação com os seus seguidores no seu perfil. Percebemos que nem sempre o número de seguidores significa engajamento por parte deles. Uma forma de manter o número de seguidores é a resposta rápida aos seguidores.

O tempo nas redes é bem diferente do tempo cotidiano. Um influencer precisa criar uma rotina de movimentação para manter seu perfil aquecido e gerar visualizações e curtidas. Essa movimentação que leva à procura de marcas para que sejam divulgadas pelos influencers.

Figura 4 Demonstração de três publicações de Destaques de *Stories*.



Fonte: autores

A programação de stories, as lives também podem ser vistas como elementos que buscam pela sincronicidade. Estar ao vivo, partilhando de sua vida pessoal demonstra uma sincronia com os seguidores.

5 Considerações finais

A presente pesquisa vem demonstrando importância, uma vez que há poucos estudos sobre os digital influencers no Instagram numa perspectiva linguístico-discursiva. Ao olharmos para a interação nesse ambiente percebemos que novas formas surgem e que a mediação através da máquina é uma possibilidade de estudo que emerge neste momento. Em nosso caso ao nos debruçarmos sobre os *digital influencers* estamos buscando entender como uma pessoa consegue mobilizar milhares, até milhões, em torno de um perfil. Por fim, esta pesquisa propicia a ampliação de estudos para novas práticas de uso da linguagem em contextos digitais, trazendo contribuições e apresentando reflexões.

Outro ponto a ser observado é o fato de que o tipo de interação dentro do ambiente do Instagram está relacionado a elementos típicos de nossas interações, tais como tempo, divisão de mesmo ambiente e contexto, mesmo tópico. De outro lado, temos elementos que devem ser vistos dentro do espaço do Instagram que cria uma temporalidade própria e permite que contextos sejam ativados e reativados a cada feed que aparece. Não há como deixarmos de lado tais questões, uma vez que implicam em novas estratégias interacionais.

Referências

Canaltech. n.d. *Instagram*. https://canaltech.com.br/empresa/instagram/. (23 de outubro, 2023).

Lima, Isabel Muniz. 2022. *Modos de interação em contexto digital.* Tese de Doutorado. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Meio & Mensagem. 2016, 23 de junho. Por que investir em influenciadores digitais? *Meio & Mensagem.* https://www.meioemensagem.com.br/ultimas-noticias/por-que-investir-em-influenciadores-digitais (23 de outubro, 2023).

Silva, Cristiane & Felipe Tessarolo. 2016. Influenciadores digitais e as redes sociais enquanto plataformas de mídia. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.* Faculdades Integradas Espírito Santense – FAESA. São Paulo.

ESTRATÉGIAS SEMIÓTICO-DISCURSIVAS EM CONTEXTO DE VIDEOJOGOS ONLINE: AGRESSIVIDADE, FALTA DE TRANSPARÊNCIA E VIOLAÇÃO DOS DIREITOS DO CONSUMIDOR?

SEMIOTIC-DISCURSIVE STRATEGIES IN THE CONTEXT OF ONLINE VIDEO GAMES: AGGRESSIVENESS, LACK OF TRANSPARENCY AND VIOLATION OF CONSUMER RIGHTS?

Marisa Dinis
Escola Superior de Tecnologia e Gestão-Instituto Politécnico de Leiria, Instituto Jurídico Portucalense IJP-Polo de Leiria, Portugal
marisa.dinis@ipleiria.pt
ORCID: 0000-0002-2825-8789

Gorete Marques
Escola Superior de Tecnologia e Gestão-Instituto Politécnico de Leiria, CELGA-ILTEC, Portugal
gorete.marques@ipleiria.pt
ORCID: 0000-0002-7309-9916

Resumo

A atual realidade virtual dos videojogos veio criar novas necessidades virtuais e riscos acrescidos para os seus consumidores, em particular, para os mais jovens. Com efeito, ao carácter lúdico dos videojogos, associaram-se práticas comerciais agressivas, não raras vezes desleais, que conduzem à aquisição de produtos e de serviços sem a necessária reflexão, com vista à maximização dos lucros por parte das empresas que os comercializam. Com este enquadramento, pretendemos analisar as narrativas criadas para convencer os jogadores a serem consumidores compulsivos de bens e de serviços de que não carecem. Pretende-se analisar que estratégias semiótico-discursivas são utilizadas como meio de envolvimento e de persuasão e compreender se as estratégias utilizadas reclamam de regulação própria no âmbito do ordenamento jurídico português. Para cumprir estes objetivos, realizou-se um estudo de carácter interdisciplinar qualitativo nas áreas do Direito, da Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 1985, 2013) e da Semiótica Social (Kress e van Leeuwen, 1996, 2006, 2021), recorrendo-se aos seus instrumentos analíticos, centrado em três videojogos. As referidas narrativas, criadas pelo design dos videojogos, pelo uso, especificamente, de sons associados a momentos gloriosos, cores vibrantes e mensagens insistentes (pop-ups), que surgem em momentos-chave dos videojogos, concorrem para a construção de realidades virtuais aliciantes a cujo acesso pleno apenas é possível à custa de investimento monetário. Os jogadores/consumidores, "fragilizados" pela procura de satisfação na superação de objetivos ou do experienciar de sensações, são, assim, enredados em práticas comerciais agressivas. Pese embora a aliança entre a evolução tecnológica dos videojogos e as estratégias multimodais conduza a novos fenómenos impossíveis de regular no imediato, o certo é que existem outros mecanismos legais que permitem proteger os consumidores destes comportamentos, como sucede com o regime jurídico aplicável às Práticas Comerciais Desleais.

Palavras-chave: videojogos; estratégias semiótico-discursivas; direitos do consumidor.

Abstract

The current virtual reality of video games has created new virtual needs and increased risks for consumers, particularly for younger people. In fact, the playful nature of video games has been associated with

aggressive commercial practices, often unfair, which lead to the acquisition of products and services without thinking, with a view to maximizing profits on the part of the companies that sell those products and services. With this framework, we intend to analyze the narratives created to convince players to be compulsive consumers of goods and services that they do not need. The aim is to analyze which semiotic-discursive strategies are used as means of involvement and persuasion and to understand whether the strategies used require specific regulation within the scope of the Portuguese legal system.
To achieve these objectives, a qualitative interdisciplinary study was carried out in the areas of Law, Systemic-Functional Linguistics (Halliday, 1985, 2013) and Social Semiotics (Kress and van Leeuwen, 1996, 2006, 2021), using the its analytical tools, centered on three video games. The narratives, created by the design of video games, through the use, specifically, of sounds associated with glorious moments, vibrant colors and insistent messages (pop-ups), which appear at key moments in video games, contribute to the construction of attractive virtual realities to which is only possible to access through a monetary investment. Players/consumers, "weakened" by the search for satisfaction in overcoming objectives or experiencing sensations, are thus trapped in aggressive commercial practices. Although the alliance between the technological evolution of video games and multimodal strategies leads to new phenomena which are impossible to regulate immediately, there are other legal mechanisms that allow consumers to be protected from these behaviors, as is the case with legal regime applicable to the Unfair Commercial Practices.

Keywords: video games; semiotic-discursive strategies; consumer rights.

1. Considerações introdutórias

O mundo moderno, rodeado de tecnologia, determinou novas formas de viver, que condicionaram e condicionam, a cada passo, a atuação humana em todas as suas dimensões, com particular destaque para a pessoal, a social e a profissional.

Com efeito, é atualmente inimaginável um profissional sem competências e sem conhecimentos tecnológicos, um amigo sem presença digital, uma pessoa não global. Esta realidade, presente praticamente em todos os instantes da vida de cada um e da vida de todos, espraia-se também para os momentos de lazer, configurando o mundo digital uma poderosa ferramenta também no que às atividades lúdicas e de entretenimento respeita.

Neste contexto, cumpre chamar à colação a indústria dos videojogos que, para além de altamente sedutora, é extremamente lucrativa. A conjugação destes fatores, essenciais ao sucesso, transforma esta área de atuação num verdadeiro chamariz de investidores que, como é sabido, não raras vezes, colocam o lucro acima de qualquer outro valor[227].

É precisamente neste quadro de indústria rentável e atrativa para os consumidores, que surgem novos perigos e novos desafios.

Por um lado, com os objetivos de incrementar o volume de negócio, as empresas criam, cada vez mais, videojogos aliciantes, fascinantes e viciantes e geram consumidores dependentes[228].

[227] No ano de 2023, a receita gerada pela indústria dos videojogos alcançou os 183,9 mil milhões de dólares americanos e prevê-se que, em 2026, atinja os 207 mil milhões de dólares americanos, segundo o relatório Newzoo's Global Games Market Report (2023).
[228] A Organização Mundial de Saúde classificou a como doença mental o vício de jogar videojogos, na 11.ª revisão da Classificação Internacional de Doenças.

Por outro lado, a globalização deste mercado implica o entrecruzar de diferentes ordenamentos jurídicos, protelando a proteção dos utilizadores e elevando a aplicação do direito a uma complexidade e a uma morosidade não compatíveis com intentos subjacentes às normas que visam a proteger os consumidores.

Estas fragilidades são, na verdade, janelas de oportunidade para os profissionais que atuam no mercado dos videojogos e que não se coíbem de fazer uso de técnicas de venda agressivas, explorando, ao máximo, as necessidades que criam no jogador.

Urge, portanto, direcionar estudos nas mais variadas áreas do conhecimento para esta realidade. De facto, os videojogos abrangem dimensões distintas, desde a sua conceção, a sua produção e circulação, sendo um terreno profícuo para a realização de estudos de natureza diversa.

Na base do presente estudo esteve a convicção, por um lado, de que a interdisciplinaridade na produção científica possibilita uma maior riqueza de conhecimento, pela triangulação de áreas, teorias, investigadores e metodologias e, por outro, que a ciência, ao serviço de quaisquer áreas, tem impacto na sociedade. Por esse motivo, propomos um estudo interdisciplinar de natureza qualitativa que alia as áreas do Direito, da Linguística Sistémico-Funcional e da Semiótica Social.

Com base neste enquadramento teórico, o estudo visa analisar que estratégias semiótico-discursivas são utilizadas como meio de envolvimento e de persuasão e procura compreender se as estratégias utilizadas reclamam de regulação própria no âmbito do ordenamento jurídico português, atendendo ao seu carácter agressivo e à eventual falta de transparência.

Para cumprir este desiderato, apresentaremos, na primeira parte do artigo, o enquadramento contextual, teórico e metodológico do estudo, seguindo-se uma sistematização da análise dos videojogos, tendo por base a metafunção interpessoal (da Linguística Sistémico-Funcional) e o significado interacional (da Gramática do Design Visual - Semiótica Social), conjugada com o potencial regime jurídico aplicável. Por fim, teceremos algumas considerações finais, conscientes de que se trata de uma matéria em constante evolução, tanto do ponto de vista da semiótica-social, como do ponto de vista legislativo.

Enquadramento contextual, teórico e metodológico

As atividades lúdicas e de entretenimento têm acompanhado a evolução da sociedade, existindo vários relatos históricos sobre diferentes jogos que, em cada época, foram surgindo (uns de natureza física, outros de estratégia). Sendo compreendidos como forma de socializar, representam a união, tradição e festa.

Porém, associado aos jogos esteve, desde sempre, a obsessão e a dificuldade de autocontrolo, sobretudo quando envolve a possibilidade de ganhar (e perder) dinheiro, que, levadas ao extremo, acarretam efeitos devastadores para a vida dos jogadores e daqueles que com eles convivem. Estas preocupações estiveram na base de muitas das leis que proibiam (e ainda proíbem) o jogo, aquém e além-fronteiras, sobretudo o denominado jogo de fortuna ou azar. A este propósito, é de mencionar que o n.º 1 do Decreto-Lei n.º 422/89, de 2 de dezembro, que regulamenta os jogos de fortuna ou azar explorados e praticados em locais devidamente autorizados, denominados, via de

regra, de "zonas de jogo" define que "Jogos de fortuna ou azar são aqueles cujo resultado é contingente por assentar exclusiva ou fundamentalmente na sorte".

Os Estados, na sua veste mais paternalista, sentiram, ao longo dos anos, necessidade de proibir ou regular o jogo. Em Portugal, apenas em 1927, por via da publicação do Decreto n.º 14.463, de 3 de dezembro, se permitiu a prática do jogo que, até essa data, era proibida, consubstanciando crime a exploração do jogo e a ação de jogar (regular ou ocasionalmente). Posteriormente, em 1989, publica-se o Decreto-Lei n.º 422/89, de 2 de dezembro, que regula, pela primeira vez, a prática do jogo, determinando que os jogos de fortuna ou azar apenas podem ser explorados e praticados nos casinos ou nas condições e locais descritos nos artigos 6.º a 8.º, do mesmo diploma. Concomitantemente com a evolução tecnológica surge a evolução dos jogos e os ordenamentos jurídicos deparamse com novos desafios.

Foi neste contexto e com o objetivo de regular os jogos de fortuna ou azar que decorrem de forma online, que, em 2015, foi publicado o Regime Jurídico dos Jogos e Apostas Online, aprovado pelo artigo 2.º do Decreto-Lei n.º 66/2015, de 29 de abril, e plasmado no Anexo I, do mesmo diploma.

Considerando, no entanto, que os perigos não se esgotam nos jogos de fortuna ou azar conclui-se que a regulação jurídica atualmente existente não é suficientemente abrangente para abarcar todas as situações que podem lesar os jogadores. Com efeito, mesmo sem configurar a prática de crime, existem várias atuações, por parte dos profissionais, que se traduzem na violação dos direitos do consumidor, sendo, por isso, mister determinar que situações merecem proteção e, sendo o caso, que ações devem ser reguladas.

Para o efeito, há que se analisar o que é produzido e reproduzido e o seu impacto, em particular, no jogador, intentando perceber se a mesma recorre a técnicas agressivas que possam induzir o consumidor a praticar atos que, noutras circunstâncias, não faria.

Seguindo o entendimento de Bruchansky (2011), os jogadores de videojogos são imersos num ambiente espacial e algorítmico, mas também textual, acústico e visual. Todas estas dimensões participam na construção de um modelo mental com o qual o jogador interage através da sua participação. É este modelo mental "localizado na cabeça do jogador" que dá significado ao videojogo. O modelo é transmitido por regras, textos e vozes e pela modalidade visual, acústica e espacial. Tem de se manter consistente ao longo do jogo para permitir a imersão do jogador que poderá então compreender o objetivo do mesmo.

Do universo descrito, entendemos estar perante a existência de uma narrativa audiovisual construída através de um determinado design. Cabem, neste âmbito, diferentes dimensões, concretamente, a dimensão ludo-narrativa, a dimensão de sistemajogo e a dimensão designer-jogador. Importa-nos, nesta análise, esta última dimensão que se cumpre, nomeadamente, com mensagens sobre objetivos a serem atingidos, novas regras ou conteúdos de jogo aos quais se deve prestar atenção, dicas após uma sessão de jogo fracassada, entre outras estratégias (Pérez-Latorre, Oliva & Besalú, 2017). É a persuasão pela retórica processual (Bogost, 2007), isto é, a arte da persuasão através de representações e interações baseadas em regras.

Como tal, num ciclo contínuo, são criados significados que devem ser analisados numa perspetiva crítica, tendo como premissa a constante dialética entre discurso, sociedade e cultura.

Porque as mudanças nas práticas discursivas causam mudanças sociais e culturais ou vice-versa. Para melhor compreensão desta afirmação, devemos clarificar o entendimento de discurso: o discurso é a linguagem como prática social, nas palavras de Fairclough (1989). Neste particular, baseia-se este autor nas conceções desenvolvidas por Halliday (1985, 2013), com a Linguística Sistémico-Funcional, e a sua conceção da linguagem como prática social em contexto e cuja função é realizar significados a partir de um potencial de escolhas. Os significados são produzidos pela construção de experiências, pela negociação de relações e pela organização de mensagens, que cumprem as metafunções ideacional, interpessoal e textual, respetivamente, ligadas diretamente ao contexto e à organização da léxico-gramática e analisadas na sua unidade central (a oração).

No entanto, Halliday não se limita ao verbal, abre portas ao entendimento que o sistema verbal é um sistema semiótico de entre diversos outros disponíveis na comunicação. Tudo o que fazemos seguindo padrões reconhecidos pela comunidade (quando as ações são representadas - linguisticamente ou por outro sistema semiótico – são mediadas por um discurso que existe num contexto).

Nesta senda, surge a Semiótica Social. Inspirados por este entendimento, Hodge e Kress (1988) definem-na como estando focada na semiose humana, na construção dos significados construídos através de toda a gama de práticas semióticas, conceção na qual Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) se baseiam para propor a Gramática do Design Visual, transpondo as metafunções de Halliday para as estruturas visuais pela representação do mundo, pelo estabelecimento de uma relação com o leitor e com os seus próprios elementos, compondo, desse modos, os significados representacional, interacional e composicional. Esta base é, conforme explicitam os autores (2021: 270), aplicável às imagens em movimento.

É com este enquadramento teórico que nos debruçamos sobre os significados (re)produzidos nos videojogos, em particular, sobre as suas estruturas e potenciais narrativas por via do seu design.

Sendo do nosso interesse a dimensão do designer-jogador, nesta análise, centramos o enquadramento teórico na metafunção interpessoal e no significado interacional. Com a metafunção interpessoal, de Halliday, são estabelecidas relações comunicativas, com a influência de atitudes e julgamentos. Consoante o tipo de interações, são assumidos diferentes papéis discursivos relacionados com o "pedir" e o "dar" que supõem uma troca de bens e serviços ou de informação. Os papéis discursivos de pedir/dar bens e serviços determinam as funções discursivas de ordem e de oferta enquanto os papéis discursivos de e pedir/dar informação determinam as funções discursivas de a interrogação e a afirmação. As funções discursivas ligam-se a possíveis respostas verbalizadas ou não. Os tipos de papéis discursivos, as suas funções, os tipos de modalidade e os valores modais associados (que não exploramos aqui), explanados anteriormente, realizam-se gramaticalmente na oração através do sistema do Modo oracional que congrega os tipos de modo (indicativo - declarativo/interrogativo - e imperativo).

Com o significado interacional, Kress e van Leeuwen fazem a distinção dos participantes representados e os participantes interativos, estabelecendo-se diferentes tipos de relações e fatores: Olhar (o que revela a direção do olhar, se um pedido, por haver um contacto, se oferta, por não haver contacto), Distância (íntima/pessoal, média ou de longa distância), baseada no universo

cinematográfico e televisivo, e o Ponto de Vista, pelos ângulos que, consoante o tipo adota maior subjetividade ou objetividade.

Salientamos que este recorte é efetuado apenas para efeito de análise já que, como especifica Kress (2010), podemos identificar modos, mas precisamos de um todo, de uma teoria que integre o significado em todas as suas instâncias.

Para cumprir os objetivos explanados nas considerações introdutórias, recorremos ao enquadramento já enunciado para analisar três videojogos: Candy Crush, Asphalt Airborne 8 e Words of Wonders. Pela natureza deste objeto de estudo, a análise pode seguir uma perspetiva quantitativa, qualitativa ou mista, com abordagens bastante diferentes. No caso em apreço, optámos por seguir uma análise qualitativa porque, mais do que um resultado quantitativo, é nossa pretensão compreender de que modo o jogador é envolvido e persuadido a agir nos videojogos.

Os videojogos em questão foram selecionados tendo por referência a sua popularidade, a sua acessibilidade, em termos monetários e de software, e a sua simplicidade, por não exigirem especiais conhecimentos informáticos ou competências de estratégia. Por todas esta características, abrangem um público-alvo muito amplo e heterógeno, uma vez que abarcam utilizadores de todas as idades e de todos os contextos sócios-económicos.

Análise e apresentação de resultados

Todos os elementos provenientes de sistemas semióticos diversos que ocorrem nos videojogos podem ser analisados, relacionados uns com os outros e interpretados em termos das escolhas feitas entre os recursos semióticos disponíveis e em termos das suas contribuições para a função social e comunicativa.

No caso deste estudo, centramo-nos no enquadramento teórico e nos instrumentos de análise supramencionados que nos permitem debruçar sobre alguns significados produzidos nos videojogos.

Pela sua natureza multimodal, coexistem diferentes modos semióticos que, neste artigo, não são considerados. Cingimo-nos à metafunção interpessoal e ao significado interacional que descrevemos brevemente no enquadramento teórico, identificámos diversas estratégias semiótico-discursivas que denominámos da seguinte forma:

i) Orientação;
ii) Proximidade;
iii) Urgência;
iv) Direcionamento/Compra;
v) Sedução.

Na imagem que se segue são identificadas as principais características associadas a cada uma das estratégias identificadas:

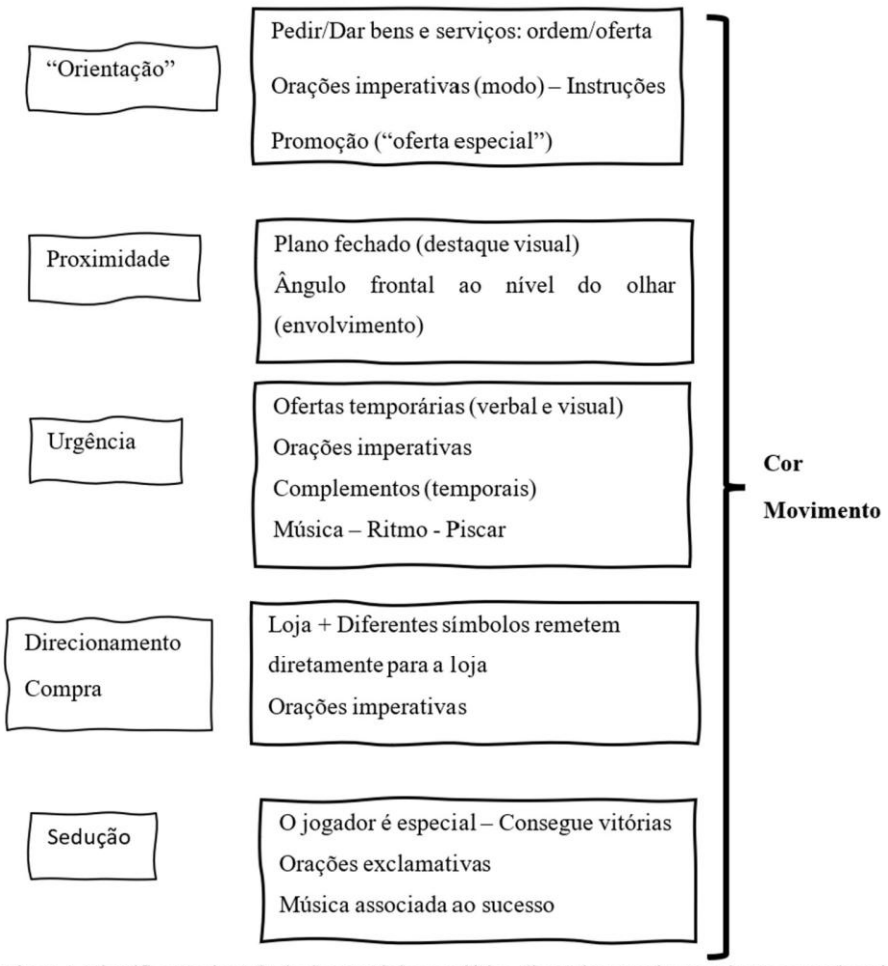


Figura 1. Identificação das principais estratégias semiótico-discursivas usadas na relação com o jogador

A Orientação é uma estratégia que "orienta" o jogador com o papel discursivo de pedir/dar bens e serviços, que determina as funções discursivas de ordem e oferta, realizadas gramaticalmente pelas orações imperativas, com o recurso a instruções, e à promoção ("Oferta especial"). São disso exemplo orações como "Compre tudo e economize mais!".

A Proximidade é representada, nomeadamente, pelo plano fechado e pelo ângulo frontal ao nível do olhar. Por um lado, com o plano fechado, consegue-se um destaque visual e, por outro, com o ângulo frontal, codifica-se um envolvimento, uma relação entre os participantes.

A Urgência é representada verbal, visualmente e sonoramente, com o objetivo de apelar à urgência temporal. São ofertas temporárias, que impelem o jogador a agir rapidamente, através de orações imperativas e de complementos temporais, dos elementos visuais, da música, do ritmo e do constante piscar de elementos. Disso são exemplo orações como "Passe de níveis para alcançar (…) antes que o tempo acabe" ou "Alcance o tesouro antes que o tempo acabe" ou relógios e a indicação do tempo para adquirir
determinado item ou nível. Salientamos que, para além destes recursos, num dos jogos, o jogador é logo direcionado para métodos de pagamento.

O Direcionamento para a compra é uma estratégia que não se limita à "Loja" onde, clicando, o jogador pode adquirir créditos. O levar à compra está presente noutros símbolos não identificados com esta ação, mas que, aí clicando, remetem diretamente para a loja. Uma vez mais, para esta estratégia são identificadas orações imperativas.

A Sedução, como o nome indica, tem como objetivo que o jogador seja seduzido. É especial porque consegue vitórias, por mais pequenas que sejam, e é celebrado por isso através de orações exclamativas e músicas associadas ao sucesso.

Por fim, transversalmente às diferentes estratégias, estão a cor e o movimento. A cor é recurso semiótico extremamente poderoso. Kress e van Leeuwen (1996, 2006, 2021) dedicam-lhe progressivamente maior atenção. Para além dessa ênfase, se na primeira edição de Reading Images (1996), como referem, lhes foi difícil atribui-la a apenas uma metafunção, na terceira edição (2021), reconhecendo que o discurso dominante é o de que a cor está primeiramente relacionada com o afeto, especificam que a sua função comunicativa não se restringe ao afeto. Afirmam (2021: 240) que a cor é usada metafuncionalmente e que é, portanto, um modo em si, mas que, em todas as suas funções, terá sempre um efeito sensorial, prazeroso ou o seu oposto (como o som, por exemplo). No que respeita ao intento do presente estudo, centramo-nos no que estes autores clarificam na componente de significado interpessoal, na possibilidade de, nomeadamente, a cor poder impressionar ou intimidar, potenciar a atenção, acalmar ou energizar ou agir sobre os outros. No caso desta análise, as cores vibrantes, com maior luminosidade, impelem os jogadores a agir sendo que, em todos, o verde é a cor utilizada para a compra e onde constam valores monetários.

A este elemento, associa-se o movimento. Por movimento, não nos referimos ao movimento inerente à natureza dos videojogos, que pode ter diferentes graus de realismo ou de abstração, mas ao surgimento de mensagens em momentos-chave do jogo. Trata-se de um movimento associado ao ritmo do jogo sincronizado com efeitos sonoros indexados a ações e resultados. É o movimento que se associa, por exemplo, a indicações para que o jogador adquira elementos ou consiga subir de nível, às mensagens insistentes (pop-ups).

Neste estudo, identificámos algumas estratégias semiótico-discursivas que se interrelacionam e criam significados que servem os interesses dos criadores dos conteúdos, dos designers, e que reproduzem uma relação de mentoria-pupilo. Esta é reflexão que Kress (2010) nos deixa quando reflete sobre a sociedade digital e enfatiza que s significados são produzidos de acordo com os interesses dos seus produtores, por meio de diversas interações sociais vividas em situações específicas. Neste caso, repetemse padrões instrutivos que são, nas palavras de Sabah, Sharif e Khan (2020), estratégias persuasivas. Importa igualmente realçar que, não obstante o recurso reiterado, nomeadamente, ao modo imperativo e às chamadas visuais e sonoras, faz-se acreditar o jogador que este mantém a sua liberdade, isto é, o domínio sobre o jogo.

Em face do exposto, resulta claro que a mensagem é construída com o objetivo de convencer o jogador, que juridicamente assume também o papel de consumidor, a praticar um determinado ato que, de outra forma não realizaria e que, no limite, pode consubstanciar uma situação danosa. Ora, por ser assim, importa, agora, verificar se estas situações devem ser objeto de regulação por parte do ordenamento jurídico, que, em caso afirmativo, determinará as regras que os prestadores destes serviços têm de seguir.

A União Europeia tem trabalhado afincadamente na produção de estudos (veja-se, por exemplo, o relatório de 2018 Belgian Fps Justice Gaming Commission) e de regras que visam a proteção dos consumidores e os Estados-Membros têm seguidos tais orientações, algumas porque são obrigatórias e outras porque, não o sendo, são acolhidas por instrumentos legislativos de cada um dos respetivos ordenamentos jurídicos.

No que respeita ao ordenamento jurídico português, há um manancial de normas que regula as práticas comerciais. No entanto, não dispomos de normas que sejam expressamente direcionadas para o tratamento desta matéria. Por isso, em cada uma destas situações, cumpre ao intérprete e ao aplicador da lei, procurar as melhores soluções legais a aplicar (neste sentido, ver estudo de Dinis (2023)). Vejamos, de seguida, algumas das normas jurídicas que, pese embora não destinadas expressamente a estas matérias, podem (e devem, diremos nós) ser chamadas a regular estes casos em prol da proteção dos usuários de jogos digitais e, no fundo, da manutenção de valores essenciais ao ordenamento jurídico, como sejam o da boa-fé nas relações jurídicas.

Sem termos a pretensão de sermos exaustivos nesta sede, porquanto o objetivo fundamental deste estudo não se centra na discussão de natureza doutrinal e jurisprudencial, analisaremos se é juridicamente adequada a aplicação às práticas comerciais desencadeadas pelos fornecedores de jogos digitais do regime aplicável às práticas comerciais desleais nas empresas nas relações com os consumidores ocorridas antes, durante ou após uma transação comercial relativa a um bem ou serviço. Este regime jurídico vem consagrado no Decreto-Lei n.º 57/2008, de 26 de março, que transpôs para o ordenamento nacional a Diretiva 2005/29/CE, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 11 de maio de 2005, relativa às práticas comerciais desleais das empresas face aos consumidores no mercado interno[229]. Para uma análise aprofundada sobre o regime jurídico das práticas comerciais desleais, cfr. Leitão (2011: 549-568) e Ascensão (2007:135).

No artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 57/2008, estabelece-se que se considera prática comercial "qualquer acção, omissão, conduta ou afirmação de um profissional, incluindo a publicidade e a promoção comercial, em relação directa com a promoção, a venda ou o fornecimento de um bem ou serviço ao consumido" e que configura a prática de distorção do comportamento económico dos consumidores a "realização de uma prática comercial que prejudique sensivelmente a aptidão do consumidor para tomar uma decisão esclarecida", afirmando que nessa situação o consumidor será conduzido a "tomar uma decisão de transacção que não teria tomado de outro modo".

Como referido, não trataremos, neste particular, das discussões que, juridicamente, têm surgido a propósito do alcance dos conceitos determinados em cada um dos preditos diplomas, mas importa referir o disposto no artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 57/2008:

> é enganosa a prática comercial que contenha informações falsas ou que, mesmo sendo factualmente correctas, por qualquer razão, nomeadamente a sua apresentação geral, induza ou seja susceptível de induzir em erro o consumidor em relação a um ou mais dos elementos

[229] Note-se que esta Diretiva altera a Directiva 84/450/CEE do Conselho, as Directivas 97/7/CE, 98/27/CE e 2002/65/CE e o Regulamento (CE) n.° 2006/2004 («directiva relativa às práticas comerciais desleais»). Trata-se de uma Diretiva que proclama uma proteção igual para todos os consumidores e que, por isso, ordena uma harmonização completa e máxima, que, por ser assim, não concede margem a nenhum dos Estados Membros de, por via das suas normas internas, optar por medidas mais protecionistas.

a seguir enumerados e que, em ambos os casos, conduz ou é susceptível de conduzir o consumidor a tomar uma decisão de transacção que este não teria tomado de outro modo: a) A existência ou a natureza do bem ou serviço; b) As características principais do bem ou serviço, tais como a sua disponibilidade, as suas vantagens, os riscos que apresenta, a sua execução, a sua composição, os seus acessórios, a prestação de assistência pós-venda e o tratamento das reclamações, o modo e a data de fabrico ou de fornecimento, a entrega, a adequação ao fim a que se destina e as garantias de conformidade, as utilizações, a quantidade, as especificações, a origem geográfica ou comercial ou os resultados que podem ser esperados da sua utilização, ou os resultados e as características substanciais dos testes ou controlos efectuados ao bem ou serviço; d) O preço, a forma de cálculo do preço ou a existência de uma vantagem específica relativamente ao preço". Em complemento ao conceito descrito, estipula o artigo 9.º que são "omissões enganosas" as "práticas comerciais que omitem informação com requisitos substanciais impedindo, assim, a tomada de uma decisão negocial esclarecida por parte do consumidor.

Este regime jurídico deve, ainda, ser complementado com outros, sempre que as condições do contrato assim o ditem. Por exemplo, quando nos reportamos a contratos celebrados para a aquisição de jogos digitais (compra do próprio jogo) ou a contratos celebrados no âmbito ou por ocasião destes (compra de algum serviço relacionado com o jogo, seja para permitir um melhor desempenho, para adquirir mais vidas, para ganhar mais pontos, para costumizar o seu avatar, entre outros), o ambiente mais utilizado é o ambiente digital. A evidência de que este tipo de contratos é, na sua maioria, celebrado à distância, implica trazer para a arena o regime jurídico aplicável a contratos celebrados à distância e fora do estabelecimento comercial, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 24/2014, de 14 de fevereiro, que transpôs, para a ordem jurídica nacional, a Diretiva n.º 2011/83/UE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 25 de outubro de 2011, relativa aos direitos dos consumidores, que, além do mais, se aplica ao fornecimento de conteúdos e serviços digitais. De salientar que este diploma já objeto de diversas alterações legislativas, nomeadamente por via do Decreto-Lei n.º 109-G/2021, de 10 de dezembro, que transpõe parcialmente a Diretiva (UE) 2019/2161, do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de novembro de 2019 - denominada comumente por «Diretiva Omnibus» - que, no quadro do Novo Acordo para os Consumidores, orientado ao reforço da aplicação e modernização da legislação comunitária de proteção dos consumidores, veio introduzir diversas alterações à Diretiva 93/13/CEE, do Conselho, e às Diretivas 98/6/CE, 2005/29/CE e 2011/83/UE, do Parlamento Europeu e do Conselho, com o propósito de assegurar uma melhor aplicação e a modernização das regras da União Europeia em matéria de defesa dos consumidores. Posteriormente, a Lei n.º 10/2023, de 3 de março, vem completar a transposição da predita Diretiva. Merece, igualmente, destaque a alteração levada a cabo pela Lei n.º 16/2022, de 16 de agosto, que aprova a Lei das Comunicações Eletrónicas, transpondo as Diretivas 98/84/CE, 2002/77/CE e (UE) 2018/1972, alterando as Leis n.os 41/2004, de 18 de agosto, e 99/2009, de 4 de setembro, e os Decretos-Leis n.os 151-A/2000, de 20 de julho, e 24/2014, de 14 de fevereiro, e revogando a Lei n.º 5/2004, de 10 de fevereiro, e a Portaria n.º 791/98, de 22 de setembro.

O contexto normativo acabado de referir tem apenas como propósito o de consciencializar que, também nestas matérias, há normas aplicáveis e que o jogador, na verdade consumidor, não

se encontra totalmente desprotegido. Porém, nem sempre tem conhecimento da existência das normas aplicáveis, sendo de elevada importância a respetiva divulgação. De facto, tem-se percebido que, na prática, o jogador não compreende a dimensão jurídica da sua atuação, não se qualificado para estes efeitos como consumidor, e, por isso, não equaciona o imediato recurso a normas que são vocacionadas para a proteção dos direitos dos consumidores.

No que para aqui importa, há que ressaltar que o prestador do serviço ou o vendedor do jogo deve respeitar regras pré-negociais e prestar todas a informações para garantir que o consumidor percebe exatamente o que está a adquirir e que é exatamente essa a sua vontade jurídica. A informação tem de ser verdadeira, suficiente e transparente, sob pena de incorrer em prática comercial desleal.

A todos os perigos associados a esta matéria acresce um outro. Com efeito, considerando que os videojogos, sobretudo quando jogados em espaço virtual, são de fácil acesso a todos os públicos, como reiteradamente já referimos, há ainda que dedicar especial atenção às crianças, aos jovens e aos adultos especialmente vulneráveis (idosos, incapazes, dependentes do jogo), que são mais facilmente seduzidos por estas técnicas comerciais ardilosas. São vários os estudos que confirmam que as crianças e os jovens adultos passam grande parte do seu tempo em ambiente virtual e, muitas das vezes, a jogar videojogos (veja-se, a este propósito, o relatório, apresentado em 2022, pela Deloitte sobre a Geração Z e Millennial e outros estudos, nomeadamente, o de Xiao, Leon Y. 2022). Independentemente dos contextos sociais e eocnómicos em que se encontram inseridos, é certo que, desde sempre, as crianças e os jovens adultos têm merecido especial proteção por parte do legislador, sobretudo quendo pode suceder, como sucede in casu, um aproveitamento da sua ingenuidade e inexperiência que podem culminar em relações jurídicas indesejadas e em consequências danosas em termos patrimoniais e morais.

É, por ser assim, que existem normas que procuram regular de forma específica as relações jurídicas em que um dos intervenientes é qualificado de vulnerável, seja em relação à idade ou às capacidades que detém. Assim sucede, por exemplo, com o determinado no Código da Publicidade, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 330/90, de 23 de outubro, que, no n.º 1 do artigo 14.º, declara que, por ocasião da vulnerabilidade psicológica dos menores, a publicidade que lhes é especialmente dirigida, não pode:

> a) Incitar directamente os menores, explorando a sua inexperiência ou credulidade, a adquirir um determinado bem ou serviço;
> b) Incitar directamente os menores a persuadirem os seus pais ou terceiros a comprarem os produtos ou serviços em questão;
> c) Conter elementos susceptíveis de fazerem perigar a sua integridade física ou moral, bem como a sua saúde ou segurança, nomeadamente através de cenas de pornografia ou do incitamento à violência;
> d) Explorar a confiança especial que os menores depositam nos seus pais, tutores ou professores.

Resulta, do exposto, que existem, pois, vários instrumentos normativos que podem acudir os mais vulneráveis sempre que expostos a situações de práticas comerciais desleais ou de publicidade enganosa ou, até, proibida. Como refere Susana Almeida (2014):

> a transferência da publicidade infanto-juvenil para o mundo virtual parece igualmente justificar-se como forma de contornar o apertado cerco que algumas legislações nacionais têm erguido para proteger os mais novos das investidas publicitárias.

No entanto, para além da regulamentação aplicável e da obrigatoriedade da existência de informação verdadeira e transparente, uma proteção eficaz exige ainda o aumento da literacia digital e um maior controle parental, nos casos aplicáveis. A literacia (digital) é, em nosso entendimento, o caminho para que os jogadores ajam em perfeita consciência das ações que pretendem (ou não) tomar. Tomando-as nesse pressuposto e no âmbito da sua autonomia da vontade e da sua liberdade contratual, saberão quais as potenciais consequências que daí advirão, mesmo que não sejam positivas. Queremos com isto dizer que, não cabe ao legislador o papel de proteger os consumidores de decisões potencialmente danosas, mas sim de o proteger de agirem em erro ou manipulados na sua vontade.

Considerações finais

A importância de estudarmos esta matéria de forma transversal, articulando a análise das estratégias semiótico-discursivas com as políticas público-legislativas, permite compreender melhor o impacto que estas realidades têm na sociedade atual.

O nosso objetivo, ao cruzar estas matérias, foi precisamente o de compreender melhor, também em termos científicos, que a mensagem emitida pelos profissionais que atuam na área dos videojogos faz uso de técnicas estudadas e manipuladas para influenciar o consumidor, manipulando a sua vontade, fazendo-o adquirir produtos e serviços que, na verdade, não pretende, maximizando, assim, os seus lucros.

Por um lado, o recurso a estas técnicas não é, de todo, uma constatação recente nos videojogos, o certo é que carecemos de estudos que "desconstruam" o design, isto é, que analisem as estratégias utilizadas. Tal consubstancia um desafio interessante na pesquisa sistémico-funcional e sócio-semiótica; por outro lado, o legislador deve ser conhecedor das matérias no seu todo, pois se assim não for não poderá legislar a matéria em totalidade da sua abrangência.

Não pretendemos, naturalmente, condicionar as atividades económicas nem tãopouco que o comércio dos videojogos seja regulado além do necessário, mas urge proteger aqueles que, seduzidos por ilusões, não têm capacidade para compreender as práticas comerciais ardilosas e enganosas subjacentes a este mercado e praticam atos que não correspondem à sua vontade.

Reiteramos que, paralelamente com a regulação jurídica destas matérias, outro importante caminho urge fazer: o da literacia e, consequentemente, o da sensibilização e da consciencialização. Jogadores mais esclarecidos e conhecedores da realidade comercial que subjaz a cada videojogo,

são consumidores protegidos nas suas decisões que, boas ou más, estarão tomadas ao abrigo da verdadeira vontade do seu autor.

Referências

Almeida, Susana. 2012. A publicidade infanto-juvenil e o assédio pela Internet. *Revista Luso-Brasileira de Direito do Consumo* IV(14). 149–175. Junho 2014.

Ascensão, José Oliveira. 2007. Concorrência desleal: as grandes opções. In *Nos 20 anos do Código das Sociedades Comerciais. Homenagem aos Profs. Doutores A. Ferrer Correia, Orlando de Carvalho e Vasco Lobo Xavier*, Vol. I. Coimbra: Coimbra Editora.

Belgian FPS Justice Gaming Commission. 2018. *Research report on loot boxes.* https://gamingcommission.be/sites/default/files/2021-08/onderzoeksrapport-loot-boxen-Engelspublicatie.pdf

Bogost, Ian. 2007. *Persuasive games: The expressive power of videogames.* Cambridge, MA: MIT Press.

Bruchansy, Christophe. 2011. The semiotics of video games. https://www.researchgate.net/publication/315703967-The-Semiotics-of-Video-Games

Deloitte. 2022. *Online survey of 2,000 U.S. consumers conducted in December 2021 and January 2022, also fielded in U.K., Germany, Brazil & Japan.*

Dinis, Marisa. 2023. Loot boxes: o verdadeiro jogo dos videojogos. Portugal: que soluções? In *Novo Liber Amicorum Mário Frota. Sempre a causa dos consumidores*, 661–695. Coimbra: Almedina.

Fairclough, Norman. 1989. *Language and power.* London: Longman.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 1985. *An introduction to functional grammar.* 1st edn. London: Arnold.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood**.** 2013. *An introduction to functional grammar.* 4th edn. Rev. por Christian Matthias Ingemar Martin Matthiessen. London: Arnold.

Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* London & New York: Routledge.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 1996. *Reading images: The grammar of visual design.* 1st edn. London & New York: Routledge.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2006. *Reading images: The grammar of visual design.* 2nd edn. London & New York: Routledge.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2021. *Reading images: The grammar of visual design.* 3rd edn. London & New York: Routledge.

Leitão, Menezes António. 2011. Práticas comerciais desleais como impedimento à outorga de direitos industriais? In João Lamas Freitas, Rui Pinto Duarte, Assunção Cristas, Vasco Pereira Neves & Maria Teresa Almeida (orgs.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Carlos Ferreira de Almeida*, Vol. I. 549–568.

Newzoo. 2023. *Global games market report 2023.* https://newzoo.com/resources/trend-reports/newzoo-global-games-market-report-2023free-version

Pérez-Latorre, Oliver, Mercè Oliva & Reinald Besalú. 2017. Videogame analysis: A social-semiotic approach. *Social Semiotics* 27(5). 586–603.

Sabah, Noor ul, Humera Sharif & Mohsin Hassan Khan. 2020. Persuasive strategies and video games: An insight into *Age of Empires III*. *International Journal of Media & Information Literacy* 5(2). 191–198.

Xiao, Leon Y. 2022. Reserve your judgment on "Draconian" Chinese video gaming restrictions on children. *Journal of Behavioral Addictions* 11(2). 249–255. https://doi.org/10.1556/2006.2022.00022

ESTUDO FILOLÓGICO DE CRIPTOGRAFIA EM LÍNGUA PORTUGUESA DO SÉCULO XVII

PHILOLOGICAL STUDY OF CRYPTOGRAPHY IN 17TH-CENTURY PORTUGUESE LANGUAGE

Antonio Ackel
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Letras, PG-USP, Brasil
antonio.ackel@usp.br
ORCID: 0000-0002-8283-4417

Resumo

Este texto aborda o uso da criptografia por Antonio Telles da Silva, militar português do século XVII, como uma ferramenta estratégica durante a ocupação holandesa de Pernambuco. Faz parte de um trabalho de maior abrangência, que utiliza uma abordagem interdisciplinar, que integra filologia, paleografia e história. Assim, explora a importância da escrita codificada no contexto militar e político da época, destacando-a como meio de resistência e preservação do poder luso-brasileiro. O trabalho se inicia com a apresentação do objeto de pesquisa, situando a criptografia como prática cultural no período colonial. Baseado em estudos da função social da escrita, o texto discute como a criptografia transcendeu seu papel técnico, sendo empregada como instrumento de controle e coordenação em um ambiente de guerra. Apresenta, como estudo de caso, um criptograma, assinado por Telles da Silva, acompanhado de sua edição semidiplomática e fac-similar. A narrativa histórica é complementada por discussões sobre o contexto geopolítico, como o impacto da União Ibérica, a fundação das Companhias das Índias Ocidentais e Orientais, e a dinâmica das batalhas contra os holandeses. O texto também aborda a evolução da criptografia, traçando paralelos com práticas contemporâneas e destacando sua importância contínua na proteção de informações. Conclui-se que a criptografia desempenhou um papel fundamental na resistência luso-brasileira, evidenciando como a escrita pode ser um elemento de poder em contextos militares. Com esse texto, pretende-se contribuir para a compreensão das interações entre tecnologia, política e sociedade na história da escrita.

Palavras-chave: Filologia; Criptografia; Brasil Holandês.

Abstract

This text addresses the use of cryptography by Antonio Telles da Silva, a 17th-century Portuguese military officer, as a strategic tool during the Dutch occupation of Pernambuco. It is part of a broader research project that employs an interdisciplinary approach, integrating philology, palaeography, and history. It explores the significance of coded writing within the military and political context of the time, emphasizing its role as a means of resistance and preservation of Portuguese-Brazilian power. The study begins by presenting the research object, situating cryptography as a cultural practice during the colonial period. Based on studies of the social function of writing, the text discusses how cryptography transcended its technical role, being employed as an instrument of control and coordination in a wartime environment. As a case study, it examines a cryptogram signed by Telles da Silva, accompanied by its semidiplomatic and facsimile edition. The historical narrative is complemented by discussions on the geopolitical context, such as the impact of the Iberian Union, the foundation of the Dutch East and West India Companies, and the dynamics of battles against the Dutch forces. The text also delves into the evolution of cryptography, drawing parallels with

contemporary practices and underscoring its ongoing importance in information protection. The study concludes that cryptography played a fundamental role in Portuguese-Brazilian resistance, highlighting how writing can serve as an element of power in military contexts. This text aims to contribute to a deeper understanding of the interactions between technology, politics, and society in the history of writing.

Keywords: Philology; Cryptography; Dutch Brazil.

Introdução

Por meio de um estudo filológico, este texto investiga a função social da escrita no período colonial, destacando como Telles da Silva, proeminente militar português, utilizou a criptografia para viabilizar comunicações e estratégias militares na resistência contra as forças holandesas em Pernambuco (1624-1654).

Por filologia, concebe-se a '[...] ciência que estuda a gênese e a escrita dos textos, sua difusão e transformação ao longo da transmissão, suas características materiais, modos de conservação e edição, sempre respeitando a intenção original do autor' (Castro 1990: 38). Desse modo, a filologia concentra-se na fidelidade ao texto original e na preservação de suas formas materiais, reconstruindo-o com o máximo rigor, mesmo diante das inevitáveis alterações que ocorrem nos processos de cópia e conservação.

A partir das perspectivas teóricas de Chartier (2002), Goody (1996) e Petrucci (1993), esta pesquisa explora o papel social da escrita como ferramenta de poder e resistência no contexto colonial. O estudo considera a criptografia de Telles da Silva, para além de um recurso técnico de comunicação, uma prática cultural que reflete as relações sociais, políticas e militares do período. O estudo filológico dos manuscritos evidencia como a escrita, ao ser adaptada às necessidades estratégicas da resistência luso-brasileira, desempenhou um papel central na preservação do controle e na coordenação das ações contra as forças invasoras.

Assim, o propósito dessa pesquisa está relacionado, em primeiro lugar, ao acesso e à divulgação dessas fontes primárias inéditas, relevantes para a compreensão do período em questão. E porque acredita-se estar contribuindo de forma original para o avanço de ciências que se voltam para o estudo da língua portuguesa escrita e para a história do Brasil. Essa escolha é justificada pela relevância desse material, que oferece compreensão de um tema ainda pouco explorado pelas ciências humanas – a criptografia – e por sua importância histórica para o período em questão: Pernambuco do século XVII.

Retoma-se, nesse sentido, o fato de que o número de criptogramas e manuscritos históricos relacionados a mensagens secretas sobreviventes em arquivos e bibliotecas é escasso, pois normalmente eram eliminados para manter o sigilo das informações. Essa prática resultou na raridade de fontes primárias disponíveis para pesquisa histórica em criptografia, limitando, de certo modo, o entendimento dos métodos e da evolução da criptografia ao longo do tempo.

Esse material é um reflexo do patrimônio cultural da época em que foi produzido e evidencia práticas sociais, políticas e militares, por meio de sua escrita do século XVII. Por essa razão, aqui, é explorado sob orientações teóricas que veem a escrita como um meio eficaz de luta, resistência e estabelecimento de poder. Dessa maneira, acredita-se que o emprego de escritos criptografados,

como o que aqui se apresenta, representaram um fator contribuinte para a vitória de Portugal contra os Países Baixos por Pernambuco em 1654.

O objeto de estudo, que pode ser visualizado no Anexo, sob forma de uma edição facsimilar e semidiplomática, e cujas normas são apresentadas ao fim desta seção, é composto por dois manuscritos: um codificado – neste caso em cifras –, conhecido como criptograma; e uma chave, que contém a resposta para decodificar o criptograma.

Para descrever e analisar a produção desses manuscritos, faz-se necessário conhecer o texto, sua escrita, e as condições – autoria, destinatário, assunto, tempo e espaço – de sua produção (Petrucci 2002). Assim, a pesquisa foi realizada por meio do exame cuidadoso de um número de fontes primárias, como outros manuscritos da época, que oferecem informações diretas sobre Antonio Telles da Silva e outros agentes que a ele se relacionaram. E, como fontes secundárias, foram utilizadas obras que interpretam e discutem o período e os eventos associados à ocupação holandesa em Pernambuco

Portanto, este trabalho se inicia na seção seguinte com uma breve recapitulação histórica da figura de Antonio Telles da Silva, trazido ao Brasil como governador geral para atuar no contexto da colonização holandesa em Pernambuco. Para a condução desta narrativa, utilizou-se a proposta de Núñez Contreras (1994: 21) de paleografia-histórica, dedicada ao "lugar que a escrita desempenhou na história", adicionada aos pressupostos teóricos da micro-história, de Ginzburg (1994), Grendi (1977) e Vainfas (2002). A partir dessa associação foi possível enquadrar as interações sociais e políticas das quais Telles da Silva participou por meio de seus escritos codificados.

Essa perspectiva promoveu entendimentos sobre a multiplicidade de funções que a escrita assume a depender do seu contexto e da finalidade com que é produzida. Assim, a segunda seção, baseada em Petrucci (2002: VII), que discute a "finalidade específica do testemunho e a finalidade ideológica e social da escrita no seu contexto de produção", apresenta uma hipótese de que esse comandante português tenha desenvolvido documentos codificados, como este apresentado, como parte de uma estratégia militar contra a invasão holandesa na colônia portuguesa. Essa hipótese se deu, como dito anteriormente, por meio de um trabalho de maior escopo cuja perspectiva associa disciplinas das ciências filológica, paleográfica e histórica, com o apoio de outras teorias sobre a função social da escrita (Goody 1996; Chartier 2002).

Ao integrar as perspectivas desses autores sobre a escrita como instrumento de poder, este texto apresenta um panorama da análise de manuscritos criptografados, tendo como estudo de caso o exemplar de um criptograma de Telles da Silva.[230]

Evidenciando como serviram a uma função de controle de informações e mobilização da resistência contra seus inimigos holandeses, esses criptogramas, ao representarem uma ferramenta ativa de ação política e militar, revelaram, acredita-se, a escrita como um recurso estratégico que

[230] Ou seja, apresenta-se uma parte dessa investigação, considerando o que foi apresentado no IX SIMELP2024 e considerando as limitações estabelecidas para este artigo. O conteúdo aqui exposto é necessariamente reduzido em relação à pesquisa integral, que contempla análises detalhadas sobre o contexto histórico, os métodos de transcrição e as implicações sociais e culturais da prática criptográfica no século XVII. A abordagem apresentada, no entanto, busca oferecer uma visão representativa e fundamentada sobre o tema, convidando a reflexões mais aprofundadas em estudos futuros.

se insere diretamente nos esforços de defesa colonial. Assim, a pesquisa é concluída com uma análise que reforça o objetivo central da pesquisa maior que é o de posicionar a escrita como uma forma de intervenção concreta nos campos da política e da guerra, mostrando seu papel na construção de redes de resistência e no fortalecimento da soberania.

Ao lançar luz sobre a complexidade das práticas de escrita – aqui, da comunicação cifrada – esta pesquisa buscou contribuir de maneira única para a compreensão das interações entre Brasil, Portugal e Países Baixos no século XVII, tendo a escrita codificada como um elemento catalisador nas narrativas com diferentes perspectivas sobre esse período da história.

A seguir, apresentam-se as normas cujos fundamentos teóricos dessa edição rigorosa e conservadora foram baseados em Castro e Ramos (1986), que a distinguem por aprimorar o texto com intervenções consideradas necessárias para sua melhor compreensão, tais como o desdobramento de abreviaturas, divisão vocabular e outras, como se verá. Por rigorosa e conservadora, entende-se uma transcrição que enfatize a precisão na representação ortográfica do que está nos manuscritos, buscando preservar as formas de escrita autoral, tanto intelectual quanto material, prevenindo interpretações equivocadas.

Além disso, todas as modificações são informadas, em concordância com Toledo Neto (2020: 194) sobre assegurar "a fiabilidade da transcrição e, consequentemente da edição.” A escolha desse tipo de edição justifica-se por tornar o material mais acessível, convidando ao seu confronto outros pesquisadores, portanto, colaborando para o progresso das ciências que se utilizam de testemunhos históricos para o seu estudo.

O processo de transcrição de um texto cifrado torna-se complexo, na medida em que as premissas de rigor e fidedignidade de cópia daquilo que o autor escreveu também são tomadas para a feitura sua edição. Nos textos criptografados, o autor imprimiu características gráficas de texto simples às cifras, como abreviaturas e diferenciação entre módulos. Por essa razão, a abordagem para a transcrição e edição dos criptogramas demanda uma adaptação que permita refletir sobre as sutilezas gráficas e o conteúdo textual que possam influenciar a interpretação do código.

É fundamental destacar que, para transcrição dos símbolos e sinais foram respeitadas as peculiaridades e idiossincrasias gráficas do modelo. Isso inclui a manutenção de qualquer marca que possa parecer estranho ou deslocado de seu contexto, mas que pode ter um significado específico dentro do sistema de cifragem utilizado por Telles da Silva.

A transcrição dos criptogramas é acompanhada de notas em rodapé que fornecem informações sobre as decisões tomadas durante o processo de edição. A aplicação dessas normas à escrita criptografada, portanto, foi considerada para garantir que a decifração preservasse o máximo possível do que, diante da correspondência entre chave e criptograma, se pode ler. Ou seja, o texto simples digitado no Anexo não está manuscrito, é produto de uma decodificação que tentou ser tão fidedigna quanto a transcrição. Parte das propostas dos autores supracitados foram adaptadas para alcançar um equilíbrio entre a manutenção das características essenciais da escrita autoral e o ajuste necessário para viabilizar uma leitura acessível. Esse processo metodológico aclarou o conteúdo dos textos, das técnicas criptográficas e dos contextos históricos subjacentes à sua criação e uso:

1. As cifras são transcritas em tamanho 7,5.

Para a representação de suas maiúsculas, a fonte passa para o tamanho 10. A decodificação transcrita possui tamanho 14 e espaçamento entre caracteres de 1,2, com exceção das abreviaturas.
Essas diferenciações se dão também por tentar aproximar visualmente letra e cifra correspondentes.
A fonte utilizada para todos os casos é Times New Roman.

2. [ ] para elemento(s) inexistente(s) por fragmentação (corte, rasgo etc.) do suporte material.

3. [abc] para elemento(s) reconstituído(s) por conjectura.

4. Abreviaturas são desenvolvidas em itálico apenas no caso de decodificação. Para a transcrição das cifras, a marca de abreviatura é reproduzida posteriormente ou entre as cifras em que ocorre, por exemplo, 13' (q*ve*) ou 8'.5.405 (f*ernandez*). Para os casos em que a marca não existir, a abreviatura não será desenvolvida.

5. A transcrição será justalinear, com linhas numeradas de cinco em cinco à margem esquerda, com exceção das chaves, cujas linhas podem ser acompanhadas pelas letras do alfabeto.

6. Reproduzem-se o módulo das cifras, quando forem como recursos de distinção entre partes diferentes do texto.

7. As fronteiras entre palavras são modernizadas conforme o modelo de separação vocabular atual, somente no caso do texto decodificado.
De modo geral, não há espaçamento entre cifras, salvo em alguns casos que serão reproduzidos.

8. Os fólios são descritos quanto ao número e lado do fac-símile a que pertencem, por exemplo, fólio 2v. do manuscrito.

9. Erros evidentes no modelo são indicados em nota de rodapé, ao lado da lição correta, intermediadas por um colchete, da seguinte forma: mando14] mandov.

10. Intervenções tardias alheias ao texto, como anotações marginais ou carimbos constam em nota de rodapé.

Contexto histórico de produção das mensagens cifradas

Durante a União Ibérica (1580-1640), a integração da coroa portuguesa sob o domínio dos Habsburgos deixou Portugal em uma posição subalterna dentro do império hispânico, expondo suas colônias a crescentes ameaças externas. Os holandeses, aproveitando a fragilidade portuguesa, iniciaram ataques às navegações no Atlântico desde 1603. A Trégua dos Doze Anos (1609-1621) pacificou temporariamente a Europa, permitindo aos Países Baixos expandirem sua presença no Oriente e redirecionou o foco holandês para o Atlântico, resultando em disputas diretas pelas colônias ibéricas na América. Pernambuco, maior produtora de açúcar do Brasil, tornou-se um alvo estratégico, revelando o choque entre o poder naval ascendente dos Países Baixos e o declínio português (Boxer 1988; Klooster 2016).

A fundação da Companhia das Índias Orientais (VOC) em 1602 e, posteriormente, da Companhia das Índias Ocidentais (WIC) em 1621, fortaleceu o expansionismo neerlandês. Essas companhias, primeiras corporações multinacionais, combinavam interesses comerciais e militares, buscando fontes de riqueza como o lucrativo comércio de açúcar em Pernambuco. Ao ameaçar o monopólio marítimo português, os holandeses também desafiaram o conceito do *mare clausum*, que legitimava o domínio luso sobre rotas para a Ásia e África. Essa disputa evidenciava uma crescente competição econômica global, conduzindo a confrontos diretos com Portugal (Israel, Schwartz, van Groesen 2007).

A situação foi agravada pela crise econômica interna de Portugal, decorrente de sua dependência do comércio de especiarias e da transferência de recursos para sustentar a Espanha. A fragilidade econômica, aliada à desorganização militar, tornou Pernambuco – centro da produção açucareira portuguesa – um alvo ideal para os holandeses. Johannes de Laet, geógrafo holandês, justificou a escolha ao afirmar que "as rasões para a conquista do Brasil foram na maior parte as mesmas [...] por causa da sua situação e do rico trafico que alli se faz do assucar e do pau brasil" (Laet, [1629] 1916: 213). A decisão de tomar Pernambuco reflete a lógica comercial do expansionismo neerlandês, voltado para maximizar lucros no comércio açucareiro.

Antes de Pernambuco, a Bahia foi o primeiro alvo. Em 1621, os holandeses fundaram a Companhia das Índias Ocidentais (WIC) para consolidar operações no Atlântico. Inspirada na VOC, a WIC era dirigida pelos "Senhores XIX", um conselho de empresários que supervisionava empreendimentos marítimos e comerciais com amplos poderes administrativos e militares. Entre os idealizadores da companhia, Willem Usselincx destacou-se por promover colônias agrícolas no Novo Mundo, argumentando que riquezas coloniais, como açúcar e tabaco, eram mais valiosas que metais preciosos, e defendia o trabalho livre como alternativa mais eficiente e humana ao sistema escravista predominante (Boxer 1957).

Embora derrotados em Salvador, os holandeses não desistiram de suas ambições no Brasil. Entre 1628 e 1629, os Senhores XIX decidiram concentrar esforços em Pernambuco, cujas fortificações estavam fragilizadas e cuja produção de açúcar estava em plena expansão. O comando da expedição coube a Hendrick Corneliszoon Loncq, que liderou uma frota de 67 navios e mais de 7.000 soldados. Em 1630, após uma breve resistência, Olinda foi capturada e, posteriormente, Recife, consolidando o início de uma ocupação holandesa mais duradoura no Brasil (Boxer 1957).

Apesar do êxito inicial, a ocupação de Pernambuco enfrentou forte oposição das forças locais lideradas pelo mestre de campo, Matias de Albuquerque, cuja resistência foi marcada pela mobilização de recursos limitados e por estratégias de guerrilha, além do apoio de populações locais. A experiência adquirida pelos holandeses em Salvador contribuiu para uma abordagem mais estruturada em Pernambuco, incluindo maior investimento financeiro e propaganda para atrair apoio internacional (Novinsky *et al*. 2015). No entanto, a ocupação laranja foi constantemente desafiada, culminando na eclosão de conflitos prolongados que envolveram estratégias militares inovadoras de ambos os lados.

Recife cresceu rapidamente, impulsionada pela atividade portuária e pela chegada de colonos livres, incluindo ex-soldados que se estabeleceram na cidade como artesãos e comerciantes. Com esse crescimento, consolidou-se como o principal centro urbano da região, transformando-se na primeira cidade brasileira com características de metrópole (Richshoffer 1897; Gonsalves de Mello

1987). Apesar das dificuldades, os holandeses continuaram seus esforços para fortificá-la e estabelecer seu domínio, mesmo enfrentando desafios constantes das forças de resistência luso-brasileiras.

Sob o controle holandês, a produção açucareira foi significativamente reestruturada, evidenciando o açúcar como valiosa mercadoria global. Os holandeses implementaram avanços técnicos nos engenhos, como sistemas de irrigação e variedades de cana mais produtivas e resistentes, importadas do Caribe, que aumentaram a eficiência produtiva e o valor comercial do açúcar (Gonsalves de Mello 2004).

A partir de 1635, a WIC intensificou sua participação no comércio de pessoas escravizadas para atender à crescente demanda por mão de obra na produção açucareira. Postos como São Jorge da Mina e Luanda tornaram-se centrais nesse comércio, apontando para uma interdependência entre a expansão colonial holandesa e o tráfico de pessoas (Postma 2008). Segundo Schwartz (1992), essa prática sustentava o ciclo econômico do açúcar, ampliando os conflitos e desigualdades sociais na região.

Apesar dos lucros gerados pelo comércio de açúcar e pau-brasil, a WIC enfrentava dificuldades financeiras. Entre 1623 e 1636, capturou 547 navios ibéricos, acumulando cerca de 30 milhões de florins, mas os custos de manutenção militar e ocupação excederam 45 milhões de florins, deixando uma dívida de aproximadamente 18 milhões de florins (Boxer 1957). Em resposta, os Senhores XIX decidiram consolidar a colônia nomeando Maurício de Nassau como governador-geral, encarregado de estabilizar as operações da Companhia das Índias Ocidentais. Ao chegar ao Brasil em 1637, trouxe consigo membros do Conselho Supremo e Secreto, como Matthijs van Ceulen, Johan Ghijsselingh e Adrian van der Dussen, responsáveis por acompanhar e assessorar Nassau (Barléu [1648] 2005).

Além de reorganizar a infraestrutura militar, Nassau promoveu o desenvolvimento econômico e social. Concedeu empréstimos para reconstruir engenhos destruídos durante os conflitos e introduziu especialistas para modernizar a produção açucareira. Suas iniciativas ajudaram a consolidar Recife como um centro administrativo e econômico, mas também enfrentaram resistências locais, especialmente de proprietários portugueses que viam suas reformas como ameaças aos seus interesses (Gonsalves de Mello 1987; Oliveira Marques 1977).

Mesmo com os acordos de paz estabelecidos entre Portugal e Países Baixos, a resistência portuguesa continuava ativa. Já logo nos primeiros anos da Trégua de dez anos, chegou ao Brasil, Antonio Telles da Silva (1590-1650), como seu novo governador geral e que seria uma das figuras mais importantes e um dos responsáveis por liderar insurreições em Pernambuco (Boxer 1957).[231]

> Após vários conciliábulos secretos entre Vidal, Fernandes Vieira e outros lavradores destacados, ficou assentado que Vieira chefiaria no mês de junho seguinte uma revolta geral dos moradores, ao mesmo tempo que da Bahia se despachariam por terra alguns soldados, a fim de apoiar e dirigir os lavradores, em geral possuidores de muito pouca experiência. Êsses arranjos foram feitos por instigação do

[231] Originário de uma família fidalga portuguesa, Antonio Telles da Silva destacou-se como militar e administrador de colônias da coroa portuguesa. Filho de D. Mariana de Lencastre e Luiz da Silva, sua trajetória começou sob o domínio da União Ibérica (1580-1640), quando enfrentou desafios relacionados às exigências da coroa espanhola sobre Portugal e suas colônias. Participou da reconquista de Salvador em 1625 e, posteriormente, assumiu o comando de naus no Estado Português da Índia, desempenhando funções militares, diplomáticas e comerciais

> governadorgeral da Bahia, Antônio Teles da Silva, que tomara posse do cargo em agôsto de 1642, e foi o primeiro a articular a revolta, tal como seria finalmente levada a efeito (Boxer 1957: 228).[232]

Logo após sua chegada, começou a integrar civis e militares, mobilizando-os contra os holandeses. Destacam-se as batalhas dos Guararapes, travadas em 1648 e 1649, que foram um marco nessa guerra, simbolizando a união entre luso-brasileiros, indígenas e africanos em defesa de Pernambuco e, por consequência, preparando o terreno para a reconquista de Recife em 1654. Sua habilidade em negociar e coordenar ações em um cenário de escassez de recursos e pressões externas, Telles da Silva deixou seu legado como um dos líderes mais influentes da restauração do controle português sobre o Brasil (Varnhagen 1871; Miranda 2011).

Durante seu governo, esse comandante português utilizou correspondências estratégicas como ferramenta de dissimulação, aparentando buscar a paz enquanto secretamente organizava preparativos militares contra os holandeses. Suas cartas revelam uma narrativa cuidadosamente construída para enganar o inimigo e ocultar as verdadeiras intenções portuguesas, evidenciando sua habilidade em manipular informações em um contexto de guerra (Boxer 1957; Cabral de Mello 2011). Por exemplo, enquanto escrevia ao Supremo Conselho defendendo a lealdade portuguesa, Telles da Silva simultaneamente articulava ações coordenadas com líderes como André Vidal de Negreiros e João Fernandes Vieira, preparando o terreno para futuras insurreições (Calado 1648).

Essas estratégias culminaram em 1645 com os primeiros levantes contra os holandeses, como o da várzea de Pernambuco, liderado por Fernandes Vieira, e na sequência, com batalhas como as de Tabocas e Casa Forte. Esses eventos enfraqueceram significativamente as posições holandesas, restringindo sua presença a áreas como Recife e Itamaracá (Calado 1648; Menezes 1698). A mobilização da população local, incluindo indígenas e africanos, foi base para o sucesso dessas campanhas, destacando o papel das comunidades rurais e urbanas no apoio logístico e militar (Menezes 1698).

No entanto, em 1647, os holandeses intensificaram suas operações em Pernambuco, aproveitando sua superioridade naval e estratégica. A ocupação da ilha de Itaparica, liderada por Sigismund von Schkoppe, representou grande ameaça para Salvador e pressionou Telles da Silva a agir. Apesar de sua tentativa de retomar a ilha com uma força de 1.200 homens, o ataque falhou devido à forte resistência adversária e à falta de equipamentos adequados, resultando em pesadas perdas para os portugueses (Menezes 1698; Cabral de Mello 2011).

A derrota em Itaparica marcou uma mudança de rota na vida profissional de Telles da Silva, que foi destituído do cargo de governador-geral do Brasil e substituído por Antonio Telles de Menezes. Contudo, sua atuação não cessou. Mesmo após seu retorno a Portugal, ele continuou a contribuir para os esforços militares e diplomáticos, organizando recursos e participando de

[232] A citação de Boxer (1957: 228) faz referência a André Vidal de Negreiros (1606-1680) e João Fernandes Vieira (1610-1681). O primeiro foi nomeado por Antonio Telles da Silva como Mestre de campo (posto de oficial superior), notabilizando-se no comando de um dos Terços do Exército Patriota (unidade ou grupamento militar), nas duas batalhas dos Guararapes, em 1648 e 1649 (Pessoa 2009). O segundo emigrou para Olinda, onde enriqueceu como senhor de engenho. Liderou a insurreição de 1645, destacando-se nas batalhas dos Guararapes. Ocupou cargos de governador e capitão-geral da capitania da Paraíba e de Angola, na África, além de superintendente das fortificações do nordeste do Brasil (Varnhagen 1871).

conselhos estratégicos, incluindo a produção de criptogramas, como o apresentado no Anexo (Menezes 1698; Varnhagen 1871).

Em 1650, ao retornar para Portugal, Telles da Silva encontrou a morte em um naufrágio na costa de Buarcos, encerrando uma trajetória marcada por coragem e comprometimento com a defesa do império português. Sua vida é um exemplo dos desafios enfrentados por Portugal na preservação de suas colônias e soberania durante um dos períodos mais turbulentos de sua história (Menezes 1698).

Por fim, a relevância de Telles da Silva como estrategista militar e comunicador se desvela na próxima seção que aborda seus criptogramas, explorando como esses documentos podem evidenciar táticas de comunicação utilizadas para combater os holandeses e assegurar a integridade do império português.

A escrita codificada de Antonio Telles da Silva

Desde suas origens, a escrita desempenha um papel central na estruturação das sociedades, não apenas como um meio de comunicação, mas como uma ferramenta que molda e organiza relações sociais, políticas e culturais. Ao permitir o registro permanente de informações e a criação de sistemas de conhecimento, a escrita transcendeu a oralidade, tornando-se essencial para a consolidação de instituições como a governança, a religião e a economia. Mais do que um simples mecanismo de transmissão, a escrita estabelece hierarquias de saber e poder, possibilitando o controle burocrático, a padronização normativa e a preservação da memória coletiva, base para a coesão social e a perpetuação de ideologias (Castells 2011; Castillo Gómez 2015; Cardona 1991).

Em sua análise histórica, Martin (1988) destaca a natureza laboriosa e elitizada da produção manuscrita nas sociedades pré-modernas, realizada principalmente em mosteiros e caracterizada por seu elevado valor simbólico e material. Livros manuscritos, conhecidos como códices, inicialmente restritos, expandiram-se para funções educativas e religiosas, catalisando avanços técnicos que resultaram em maior legibilidade e uniformidade. A exemplo, tome-se a reforma liderada por Carlos Magno (742-814), que buscou a unificação da escrita em seu império por meio da introdução da minúscula carolíngia, um estilo padronizado adotado amplamente nas chancelarias. Esse movimento estabeleceu as bases para o desenvolvimento de novos estilos de escrita que se diversificaram ao longo dos séculos (Bischoff 1994; Brown e Lovett 1999; Ganz 2003).

A habilidade de dominar a escrita representava mais que técnica, simbolizava prestígio e pertencimento às elites. Como observa Petrucci (1993), a prática caligráfica refinada e conforme os padrões institucionais conferia credibilidade e autoridade, tanto ao escritor quanto ao documento produzido. Elementos como a escolha de materiais nobres e o cuidado estético reforçavam a legitimidade e distinção, especialmente no Renascimento, quando a escrita humanística acentuava as hierarquias sociais. Assim, o domínio da escrita não apenas separava letrados e iletrados, mas consolidava o poder das elites e suas instituições, moldando e perpetuando a ordem social (Petrucci 1993).

Chartier (2002) explora a escrita como um meio de expressão individual e coletiva, evidenciando seu papel na legitimação social de documentos e sua função como ferramenta de resistência e transformação. Panfletos e manifestos revolucionários são exemplos de como a escrita estimulou ações coletivas e mudanças de pensamento, destacando sua importância histórica (Raymond 2003; van Groesen 2017).

Por outro lado, Goody (1996) analisa a escrita como um pilar da organização burocrática em grandes impérios, essencial para processos administrativos, como censos e registros tributários, e observa que as sociedades textuais criaram hierarquias entre intérpretes de textos sagrados, consolidando estruturas de poder.

Nas sociedades modernas, a escrita assume um papel estruturante, desde registros administrativos até a padronização linguística, que reflete e reforça desigualdades sociais (Castells 2002). Esses registros tornam-se indispensáveis para a governança e controle social, regulando desde obrigações fiscais até a educação e o recrutamento militar. Assim, a escrita conecta comunidades maiores e promove redes sociais impessoais que transcendem interações face a face.

Este texto prossegue então para a aplicação da escrita em contextos militares, enfatizando sua relevância como base para a organização bélica e a comunicação estratégica. Freedman (2013) exemplifica a conexão entre escrita e valores militares, como nos códigos de honra que moldaram a conduta de guerreiros em diferentes culturas e como guia moral e espiritual. Durante as cruzadas, Neill (1964) destaca o uso da escrita em cartas e panfletos para mobilizar apoio popular, combinando propaganda religiosa e militar. Textos redigidos em latim ou traduzidos para línguas locais apelavam às emoções, reforçando o senso de propósito transcendente e motivando os combatentes.

Além disso, Paret (1986) aponta para a relação dinâmica entre evolução tecnológica e estratégias militares e Handel (2000) aborda a desinformação como prática de guerra, evidenciando o uso da escrita para manipular narrativas e controlar percepções. Em ambos os estudos, este uso estratégico da escrita, como destaca Sun Tzu (1910), reflete o papel do engano na guerra, onde o domínio discursivo é tão necessário quanto o controle territorial.

Essas análises fornecem uma base para entender a transição da escrita convencional para a criptográfica, destacando como as práticas textuais simples evoluíram em contextos militares para atender às demandas estratégicas, mantendo a organização, o sigilo e a eficácia nas operações bélicas (Handel 2000).

A prática de manter sua confidencialidade é sustentada por diversas técnicas e estratégias desenvolvidas ao longo dos anos. Nesse sentido, há uma transição natural da escrita de sua convencionalidade para a codificação, uma evolução que responde à necessidade de lidar com assuntos sigilosos. Segundo Omand (2010), uma das abordagens do sigilo envolve o uso de camadas de proteção, onde a informação é compartilhada de forma seletiva e controlada, conhecida como "necessidade de saber" (Omand 2010: 119). É uma técnica que permite que apenas indivíduos diretamente envolvidos em uma operação específica tenham acesso às informações relevantes, minimizando o risco de vazamentos.

É nesse cenário que entra a criptografia. Desempenhando a função de proteger informações sigilosas, a prática de codificação de mensagens escritas permite que apenas indivíduos autorizados acessem seus conteúdos. Schneier (1996) discorre sobre a segurança das chaves criptográficas,

salientando que a força de qualquer sistema criptográfico depende inteiramente da segurança e do manejo da chave. Também Singh (2000) aborda a criptografia como um mecanismo essencial dentro das estratégias militares, que se estabelece como uma medida de controle e influência. Quer dizer, a habilidade de decifrar as comunicações inimigas, conhecida historicamente como SIGINT, inteligência de sinais, permite que os comandantes militares obtenham informações sobre as intenções e movimentos do adversário (Bowyer 2007).

Assim, a escrita criptográfica confere poder aos seus usuários. Dentro de ambientes militares, não se trata apenas de uma extensão da escrita de texto simples; é na realidade uma mudança gráfica, que atende às exigências de segurança, estratégia e adaptação. Assim como o texto simples sustenta a comunicação e a organização, a criptografia protege e facilita a execução eficaz de operações militares, reforçando a noção de que o controle sobre a escrita – seja aberta ou cifrada – é um pilar de poder em qualquer contexto social.

A partir desse estudo, embasado em teorias militares, políticas e sociais, retoma-se a análise feita acerca da importância da escrita como ferramenta de poder e controle. No caso específico da criptografia, sua relevância está diretamente vinculada à capacidade de restringir o acesso às informações vitais, garantindo que apenas os destinatários designados tenham conhecimento do conteúdo transmitido, determinando o sucesso ou o fracasso de estratégias de combate. Por isso, desde a Antiguidade, técnicas criptográficas evoluíram continuamente, adaptando-se às mudanças nos meios de comunicação e nas necessidades estratégicas, como exemplificam os métodos usados por Júlio César, na Roma antiga, pelos criptógrafos aliados na Segunda Guerra Mundial (Kahn 1996), e, mais recentemente, pelas tecnologias digitais de encriptação em rede.

Considerações finais

Tamanhas são as evidências desse material, que vêm sendo apontadas teoricamente no trabalho, é possível afirmar que Antonio Telles da Silva tenha aplicado à escrita a função social de servir como um elemento de integração à guerra psicológica e à manipulação de informações, com a intenção de desestabilizar os holandeses pela conquista de Pernambuco.

A aplicação da criptografia naquele contexto militar reflete um entendimento de que a guerra não se faz apenas no campo de batalha, mas também através da gestão da informação escrita. A habilidade de controlar o fluxo e a confiabilidade da informação transforma-se em uma arma poderosa que pode determinar o sucesso ou o fracasso de uma campanha. Telles da Silva, ao adotar esta técnica, demonstrou uma sofisticação no comando militar de sua época, que anteciparia práticas modernas de guerra informacional, depois de séculos (Castells 2000).[233]

[233] Em outros de seus criptogramas, que fazem parte da pesquisa de maior abrangência no mesmo contexto de produção, nota-se o uso de desinformação no conteúdo de suas mensagens codificadas. Atualmente, esse princípio persiste nas chamadas *fake news* ou notícias falsas que representam uma versão moderna da guerra informacional. Assim como os criptogramas de Telles da Silva tinham o propósito de confundir e desinformar o inimigo, as notícias falsas de hoje atuam na esfera digital para moldar percepções, semear dúvidas e influenciar comportamentos sociais e políticos. A análise desses fenômenos revela uma continuidade histórica, onde o controle sobre o fluxo e a credibilidade das informações confere poder e autoridade a quem o exerce (Lazer 2018; Vosoughi, Roy, Aral 2018). Nesse sentido, a

A capacidade de codificar mensagens representou, de fato, uma característica da construção da resistência portuguesa durante a ocupação holandesa em Pernambuco, indicando que a escrita criptografada poderia servir simultaneamente como informação, defesa, engano e brecha para ataque. Essas diferentes funções atribuídas ao uso da escrita mostram a necessidade de se revisitarem e reavaliarem os documentos históricos sob novas perspectivas.

Sustentar a hipótese de que Antonio Telles da Silva tenha utilizado a criptografia como uma arma implica reconhecer a função social da escrita em contextos de conflito, luta e resistência. A utilização de sua criptografia não só foi uma medida de segurança operacional, mas também um componente decisivo na conquista pela autonomia e integridade territorial da colônia que voltou a ser portuguesa.

Dessa forma, a análise das práticas de escrita de Antonio Telles da Silva lança luz não apenas aos aspectos técnicos de guerras, mas também às complexidades das funções de comunicação escrita. Por meio dessa perspectiva, este trabalho convida a refletir sobre a dimensão filológica da escrita criptografada, sugerindo que os dados aqui apresentados possam servir de fonte de consulta para outros estudos. Ler esses documentos históricos com um olhar atento às maneiras de codificação empregadas por Telles da Silva oferece possibilidades para o entendimento contemporâneo das dinâmicas de poder e controle de informação.

Além disso, esta apresentação ressalta a necessidade de uma análise mais aprofundada das interações entre tecnologia, política e sociedade, por meio da escrita, em momentos relevantes da história humana. Ao serem considerados os criptogramas de Antonio Telles da Silva como parte integral da luta pela soberania portuguesa em Pernambuco, abre-se um novo capítulo na história da filologia, enfatizando a relevância de suas técnicas tanto para o decurso militar quanto para a compreensão moderna das tecnologias de informação. Esta abordagem amplia a interpretação dos eventos históricos e fortalece a importância da função social da escrita na moldagem dos destinos sociais e políticos ao longo dos séculos.

Referências

Barléu, Gaspar. [1648] 2005. *História dos feitos recentemente praticados durante oito anos no Brasil*. Brasília: Senado Federal.

Bischoff, Bernard. 1994. *Manuscripts and libraries in the age of Charlemagne.* Cambridge: Cambridge University Press.

Brown, Michelle P.; Lovett, Patricia. 1999. *The historical source book for scribes*. London: British Library.

Boxer, Charles R. 1988. *Dutch Merchants and Mariners in Asia*, 1602-1795. London: Variorum Reprints.

Bowyer, Richard. 2007. *Dictionary of Military Terms*. London: A&C Black.

Calado, Manoel. 1648. *O valeroso lvcideno e tryvmpho da liberdade.* Lisboa: Paulo Craesbeck. http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=livrosmp&Pesq=%22rodrigo%20de%20barros%22&id=14802056543&pagfis=14257. (15 de novembro, 2024)

Castells, Manuel. 2011. *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.

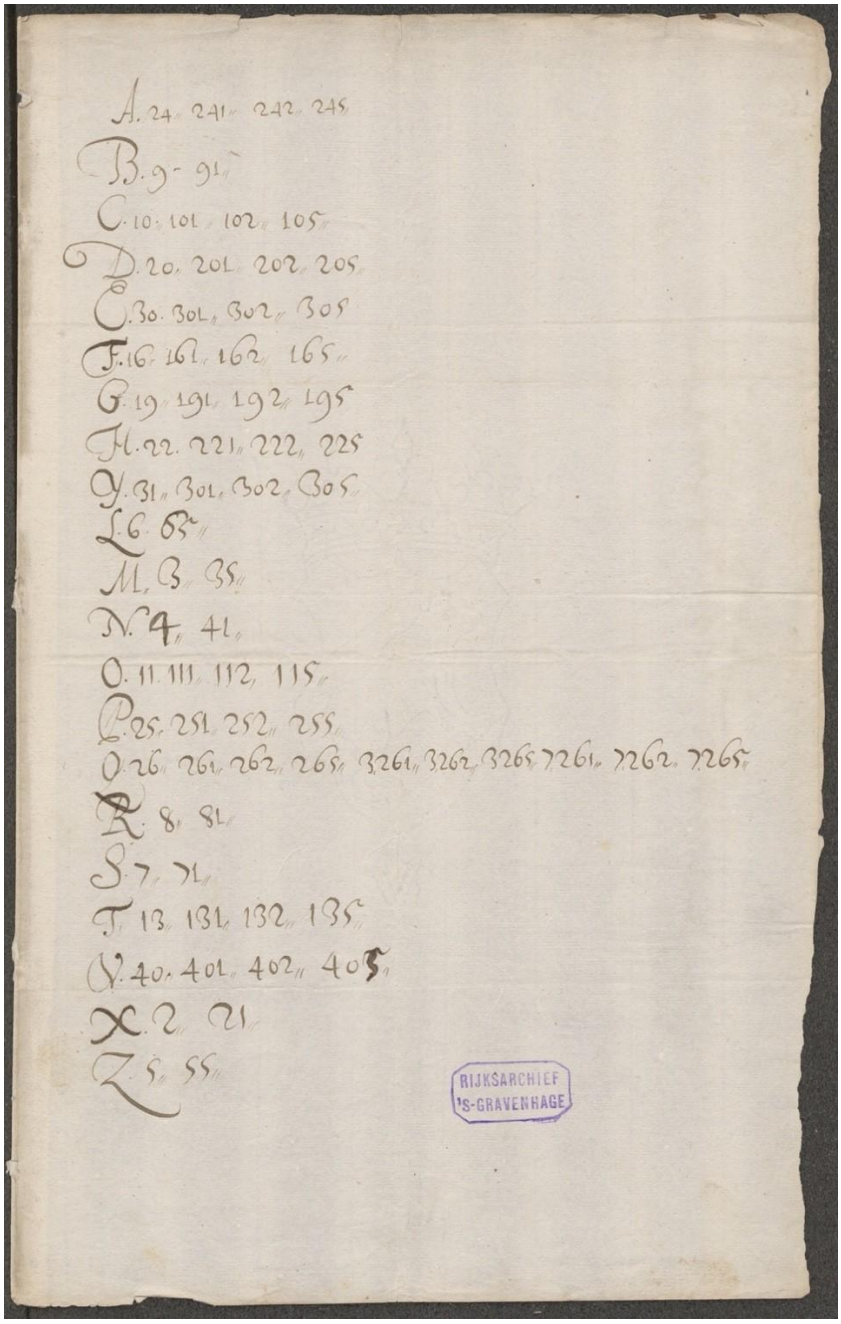
Castillo Gómez, Antonio (ed.) 2015. *Culturas del escrito en el mundo occidental*. Del Renacimiento a la contemporaneidad. Madrid: Casa de Velázquez.

manipulação informacional por meio da escrita alterou seu suporte para acompanhar as transformações tecnológicas e sociais, mas sem mudar seu propósito central: moldar a realidade conforme os interesses do emissor.

Castro, Ivo de; Ramos, Maria A. 1986. Estratégia e táctica da transcrição. *Critique textuelle portugaise*. Paris: Fondation Calouste Gulbenkian, 99-122.
Cardona, Giorgio R. 1991. *Antropologia della scrittura*. Torino: Gedisa.
Carr, Edward. 1990. *What is History?* New Yotk: Penguin Books.
https://archive.org/details/EdwardHallettCarrWhatIsHistoryPenguinBooks1990 (15 de novembro, 2024)
Chartier, Roger. 2002. *A história cultural*. Entre práticas e representações. Algés: Difel.
Ganz, David. 2003. The study of Caroline minuscule 1953-2004. *Actes du XIVe colloque du Comité international de paléographie latine*, 387-398. Enghien-les-Bains.
Ginzburg, Carlo. 1984. Microstoria: due o tre cose che so di lei. *Quaderni storici*. Bologna: il Mulino, v. 86, n. 2, 511-539.
Gonsalves de Mello, José A. 1987. *Tempo dos Flamengos*. Recife: Editora Massagana.
Gonsalves de Mello, José A. 2004. *Fontes para a história do Brasil holandês*: a economia açucareira. Recife: Companhia Editora de Pernambuco.
Goody, Jack (org.) 1996.*Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa editorial.
Grendi, Edoardo. 1977. Micro-analisi e storia sociale. *Quaderni storici*. Bologna: il Mulino, v. 35, n. 2, 506-520.
Handel, Michael. 2000. *Masters of War*. Classical Strategic Thought. Routledge.
Israel, Johnathan; Schwartz, Stuart, van Groesen, Michiel. 2007. *The expansion of tolerance*. Religion in Dutch Brazil. 1624-1654. Amsterdam: Amsterdam University Press.
Kahn, David. 1967. *The Codebreakers*. New York: The Macmillan Company.
Klooster, Wim. 2016. *The Dutch Moment*. War, Trade, and Settlement in the SeventeenthCentury Atlantic World. Ithaca, NY: Cornell University Press.
Lazer, David M. J. et al. 2018.The science of fake news. *Science*, [S. l.], v. 359, n. 6380, 1094– 1096. https://www.science.org/doi/10.1126/science.aao2998 (15 de novembro, 2024.
Laet, Johannes de. [1629] 1916. *Historia ou annaes dos feitos da Companhia Privilegiada das Indias Ocidentais*. Livro VI. Rio de Janeiro: Officinas Graphicas da Biblioteca Nacional, 203-227. https://bd.camara.leg.br/bd/handle/bdcamara/31259 (15 de novembro, 2024)
Menezes, Luís de. 1698. *História de Portugal restaurado*. Lisboa: Antonio Pedrozo Galvaõ. https://archive.org/details/gri_33125011258056/mode/2up (15 de novembro, 2024)
Miranda, Bruno R. F. 2011. *Gente de guerra*. Origem, cotidiano e resistência dos soldados do exército da Companhia das Índias Ocidentais no Brasil (1630-1654). Tese (Doutorado em História) Universiteit Leiden, Leiden.
Neill, Stephen. 1964. *A History of Christian Missions*. London: Penguin Books.
Novinsky, Anita; Levy, Daniela; Ribeiro, Eneida; Gorenstein, Lina. 2015. *Os judeus que construíram o Brasil*: fontes inéditas para uma nova visão da história. São Paulo: Planeta do Brasil.
Núñez Contreras, Luis. 1994. *Manual de paleografía*. Fundamentos e historia de la escritura latina hasta el siglo VIII. Madrid: Ediciones Cátedra.
Petrucci, Armando. 2002. *Prima Lezione di paleografia*. Roma: Laterza.
Oliveira Marques, Antonio. 1977. *História de Portugal*. Das origens às revoluções liberais. Volume 1. Lisboa: Palas Editores.
Omand, David. 2010. *Secuting the State*. Oxford: Oxford University Press.
Paret Peter. 1986. *Makers of modern strategy*. From Machiavelli to the nuclear age. Princeton, NJ: Princeton University Press.
Pessoa, Ângelo E. da S. 2009. Vidal de Negreiros: um homem do Atlântico no século XVII. In Oliveira, Carla M. S.; Menezes, Mozart V.; Gonçalves, Regina C. *Ensaios sobre a América Portuguesa*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 53-66.
Petrucci, Armando. 1993. Introduzione alle pratiche di scrittura. In Annali della Scuola Normale Superiore di Pisa. Classe di Lettere e Filosofia, Serie III, Vol. 23, No. 2, 549-562, 1993. https://www.jstor.org/stable/24307887 (15 de novembro, 2024).
Petrucci, Armando. 2002. Prima Lezione di paleografia. Roma: Laterza.

Anexo

Figura 1 - Fac-símile do fólio 1r. da chave vertical do criptograma de Antonio Telles da Silva (sem data)

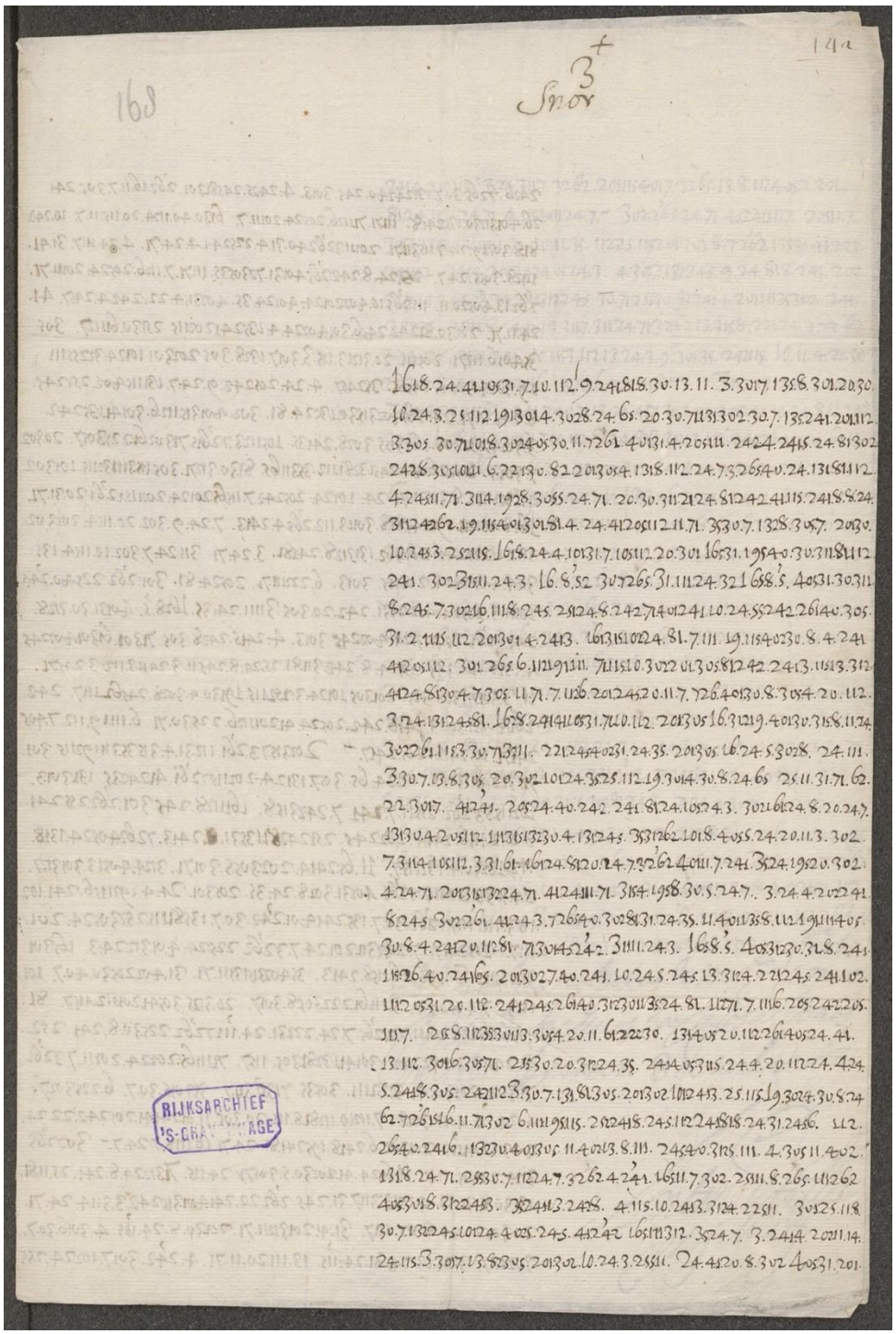


Fonte: Arquivo Nacional de Haia. Referência: 1.05.01.01/65/168

A. 24 // 241 // 242 // 245 //[234]
B. 9- 91//
C. 10// 101// 102// 105//
D. 20// 201// 202// 205//
E. 30. 301// 302// 305// F. 16// 161// 162// 165//
G. 19// 191// 192// 195
H. 22// 221// 222// 225
Y. 31// 301// 302// 305//[235]
L. 6. 65//
M// 3// 35//
N. 4// 41//
O. 11. 111// 112// 115//
P. 25 // 251// 252// 255//
Q. 26// 261// 262// 265// 3/261// 3262// 3265// 7.261// 7.262// 7.265//
R. 8// 81//
S. 7// 71//
T. 13 // 131// 132// 135//
V. 40 // 401// 402// 405//
X. 2 // 21//
Z. 5 // 55//

[234] Carimbo da instituição de guarda, à direita, na altura da letra Z, com os dizeres *Rijksarchief s'Gravenhage*.
[235] Erro de atribuição de cifras que é o mesmo da letra E: 301] 311, 302] 312, 305] 315. Apenas nestes casos, serão adotadas as correções para transcrição, já que o punho fez uso das cifras 311, 312 e 315 para se referir à letra Y.

Figura 2 - Fac-símile do fólio 1r. do criptograma de Antonio Telles da Silva para o Rei de Portugal sobre a iminência de morte de Francisco Barreto. Bahia, 3 de junho de 1649



Fonte: Arquivo Nacional de Haia. Referência: 1.05.01.01/65/168

Sen*h*or[236] [237] [238] [239]

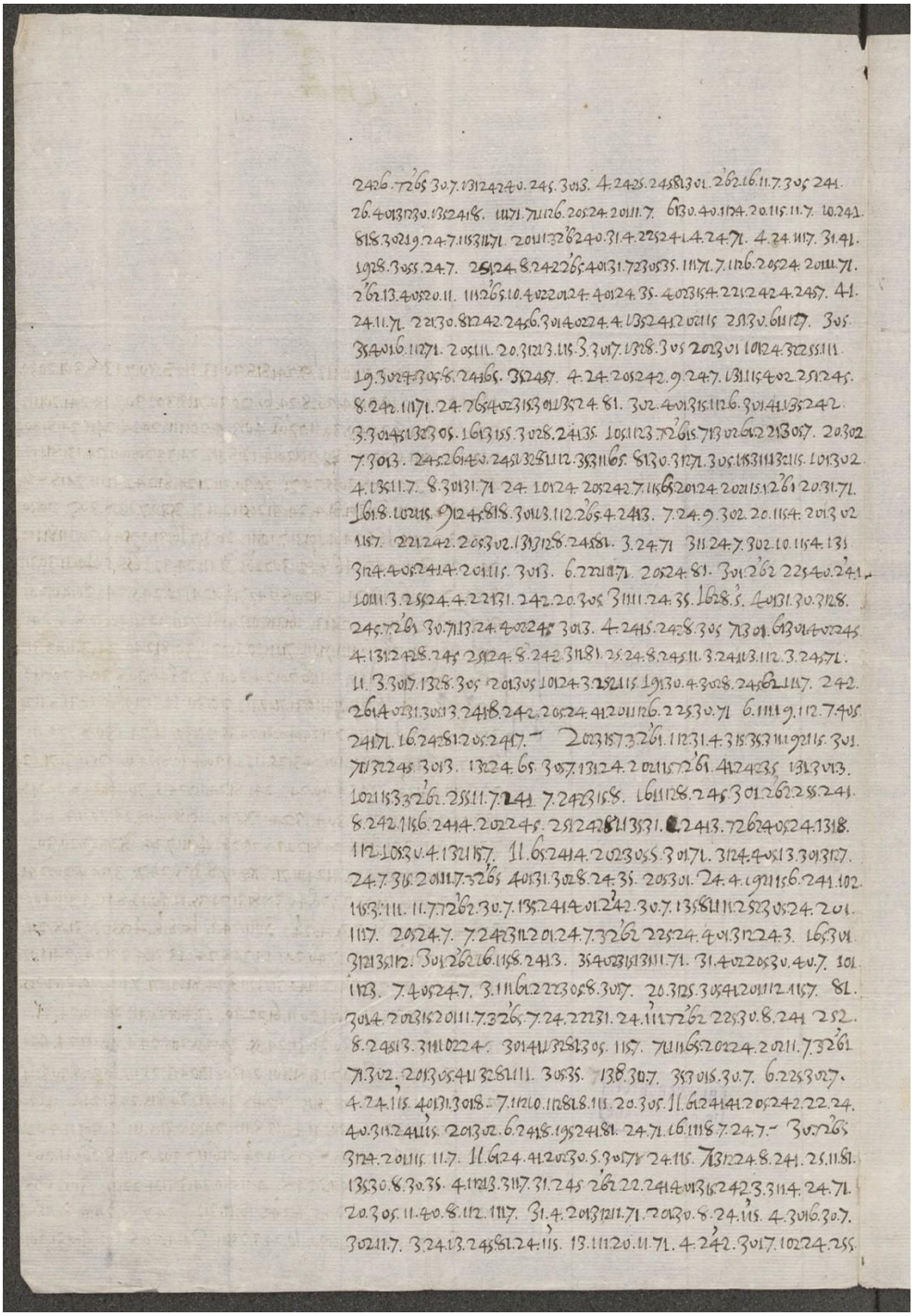
161.8.24.41.105.31.7.10.112. 9.241.81.8.30.13.11.3.301.7.135.8.301.20.30.
Francysco barreto mestre de
10.24.3.25.112. 191.301.4.302.8.24.65. 20.30.71.131.302. 30.7.135.241.201.112. campo general deste estado
3.305. 30.71.101.8.302.405.30.11. 7261. 401.31.4.205.111. 242. 4.241.5.24.81 302. me escreveo q vyndo a nazare
242.8.305. 101.11.6.221.30.82.201.305.4.131.8.112.24.7.3.265.40.24.131.81.112.
a recolhe82[240] dentro as mqvatro[241]
4.245.11.71. 311.4.192.8.305.5.24.71.20.30.311.21.24.81.242. 41.115. 241.8.8.24.
naos yngrezas deyxara no arra
311.242.62.19.115.401.301.81.4. 24.41.205.112. 11.71. 35.30.7.132.8.305.7. 201.30. ya62[242] governando os mestres de
10.245.3.252.115. 161.8.24.4.101.31.7.105.112. 20.301 165.31.195.40.30.311.81.112 campo Francysco de Fygveyro
241. 302. 315.11.24.3. 16.8'. 52 30.726.5.31.111.24.32.165.8'.5. 405.31.30.311.
a e Yoam F*ernande*52[243] e q Yoam f*ernandez* vyey
8.245. 7.302. 16.111.8.245. 251.24.8.242. 71.401.241. 10.24.55.242. 261.40.305. ra se fora para sva caza qve
31.2.111.5.112. 201.301. 4.241.3. 161.315.102.24.81. 7.111. 19.115.402.30.8.4.241
yxoso de nam fycar so governa
41.205.112. 301. 265. 6.112.191.111. 71.115.10.302.201.305.81.242.241.3.115.13.312.
ndo e q logo soceder amotynaren-se
41.24.8.130.4.7.305.11.71.7.112.6.201.245.20.11.7.726.401.30.8.305.4.20.112. os soldados qverendo
3.24.131.245.81.1628.162.8.241.41.105.31.71.10.112.201.305.16.312.19.401.30.315.8.11.2
4. matar Francysco de Fygveyroa
302.261.115.3.30.71.32.11. 221.245.402.31.24.35.201.305.16.24.5.302.8 24.111.
e q o mesmo havya de fazer ao
3.30.7.13.8.305.20.302.101.24.35.25.112.19.301.4.30.8.24.6.5 25.11.31.71.62.
Mestre de campo general poys 62.[244]
22.301.7. 41.241'. 205.24.40.242. 241. 81.24.105.24.3. 302.161.24.8.20.24.7.
hes na*m* dava a raçam e fardas

[236] Sinal da cruz acima do vocativo.
[237] Anotação tardia na margem superior à direita: 142.
[238] Anotação tardia na margem superior à esquerda: 168.
[239] Carimbo da instituição de guarda na margem esquerda, na altura das linhas 26 e 28, com os dizeres *Rijksarchief s'Gravenhage*.
[240] recolhe82] recolher.
[241] mqvatro] qvatro.
[242] arraya62] arrayal.
[243] F*ernande*52] F*ernandez*.
[244] 62.] l

131.30.4.205.112.111.315.132.30.4.131.245. 35.312.62.101.8.405.5.24.20.11.3.302.
tendo oytenta myl crvzado me[245]
7.311.4.105.112.3.31.61.161.24.81.20.24.7.32’62.401.111.7.241.35.24.195.20.302.
synco myl fardas qve Vosa Mages*tade*
4.24.71.201.315.132.24.71.41.24.111.71. 315.4.195.8.30.5.24.7. 3.24.4.202.241.
nas dytas naos yngrezas manda
8.245.302.261'.41.24.3.7265.40.302.81.31.24.35. 11.401.135.8.112. 191.111.405.
ra e q*ve* nam qveryam ovtro gov
30.8.4.241.20.112.81.71.301.45.242'. 311.11.24.3. 165.8.5. 405.312.30.31.8. 245.
ernador se na*m* Yoam F*ernande*z Vyeyra
115.26.40.241.65.201.302.7.40.241.10.24.5.245. 13.312.4.221.245.241.102. o qval de
sva caza tynha ac
111.205.31.20.112.241.245.261.40.312.301.135.24.81.112.71.7.111.6.205.242.205.
odydo a aqvyetar os soldad
10.7.255.8.112.24.301.13.305.4.20.11.61.222.30 . 131.405.20.112. 261.405.24.41. cs[246]
proaetendo[247] lhe tvdo qvan
13.112.301.6.305.71. 225.30.20.31224.35. 24.1405.311.5.24.4.20.112.24.4.24.
to eles pedyam a1405. 311.zando[248] a Na
5.241.8.305.242.112.3.30.7.131.81.305 .201.302. 101.241.3.25.115. 19.302.4.30.8.24 zare
ao Mestre de campo genera
62.72’615.16.11.71.302 6.111.195.115. 252.241.8.245. 112.24.181.8.24.31.245.6. 112. l
q*ve* fose logo para o arrayal o
265.40.241.6. 132.30.401.305. 11.402.13.8.111. 245.40.312.5. 111. 4.30511.402. qval teve
ovtro avyzo ne[249] ov
131.8.24.71.255.30.7.11224.7.3262.4.241'. 165.11.7.302.251.11.8.265'.111.26.2
tras pesoa a q*ve* fose porq*ve* o qx[250]
405.301.8.312.245.3. 35.241.13.242.8. 4.115. 10.2413.312 4 225.11.8.
veryam matar no camynhor[22]
30.7.132.245.101.24.402.5.245.41.242' 165.111.312.3.5.24.7. 3.241.4. 202.11.14.
esta cavza nã foy mzas[251] mando14[252]
24.115.3.301.7.13.82.305.201.302.10.24.3.255.11. 24.41.20.8.302 405.31.201.
ao Mestre de campo Andre Vyd

[245] me] e
[246] soldadcs] soldados.
[247] proaetendo] prometendo.
[248] a1405.311.zando] avyzando.
[249] ne] de
[250] qx] ha [22] camynhor] camynho.
[251] mzas] mas.
[252] mando14] mandov.

Figura 3 - Fac-símile do fólio 1v. do criptograma de Antonio Telles da Silva para o Rei de Portugal sobre a iminência de morte de Francisco Barreto. Bahia, 3 de junho de 1649



Fonte: Arquivo Nacional de Haia. Referência: 1.05.01.01/65/168

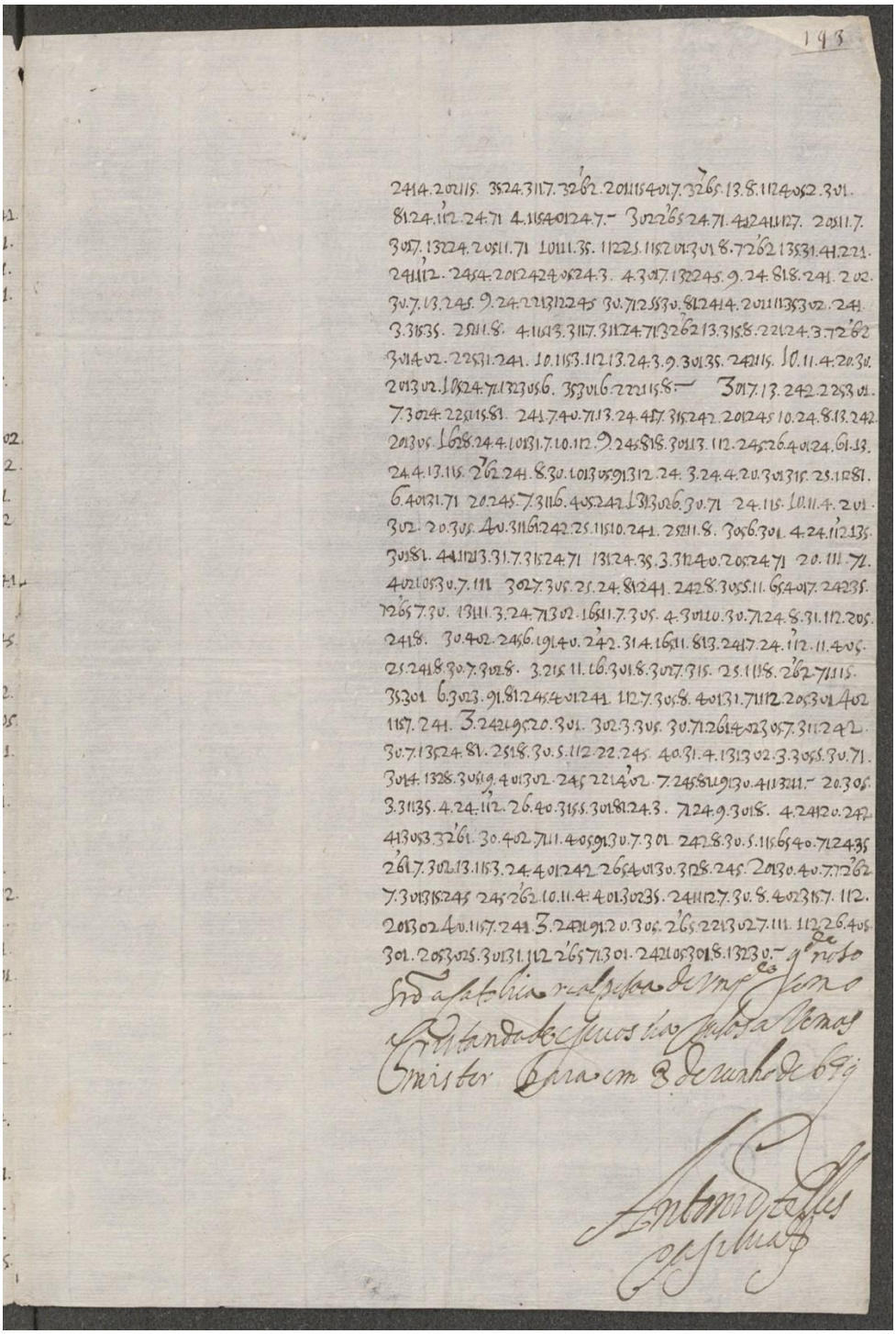
242.6.72’65 30.7.131242.40.245.301.3. 4.242.5.245.301.2’62.16.11.7.305 241.
a qve estava em Nazae[253][254] q*ve* fose a
26.401.312.30.135.241.8. 111.71. 71.112.6.205.24.201.11.7. 61.30.40.112.4.20.115.11.7.
10. 241.
qvyetar os soldados levando os 61evondo[26] os[255] ca
81.8.302.19.24.7.115.311.71. 201.11.32’62.40.31.4.225.241.4. 24. 71. 4.24.111.7. 31.41.
rregasoys do qve vynhan as naos yn
192.8.30.55.24.7. 251.24.8.242.2’65.401.31.72305.35. 111.71.7.112.6.205.24.201.11.71.
grezas para q*ve* vy72em[256] os soldados
2'62.13.4105.20.11 111.2'65.10.402.201.24.401.24.35. 402315.4.221.2424.245.7.41.
q*ve* 4105.do o q*ve* cvdavam[257] vynhaa a[258]s n
24.11.71. 221.30.81.242.245.6.301.402.24.4.135.245.202.115 251.30.61.112.7. 305.
aos hera alevantado pelos e
35.401.6.112.71. 205.111.20.312.115.3.301.7.132.8.305.202.301 101.24.32.255.111.
mvlos do dyto Mestre de ca32po[259]
19.302.4.305.8.241.65. 35.245.7. 4.24.205.242.9.24.7.131.115.402.251.245.
general mas nada bastov pa
8.242.111.71.24.265402.315.301.13524.81. 302401.315.112.6.301.41.135.242.
ra os aqvyetar e vyolenta
3.301.45132.305.161.315.5.3028.241.35. 105.112.3.72’615.71.302.61.221.305.7. 20.302
me45132 e fyzeram com q*ve* se lhes de
7.301.3. 245.261.40.245.132.81.112.35.311.65. 81.30.312.71.305.115.311.132.115.101.302.
sem a qvatro myl reys e oytoce
4.135.11.7.8.30131.71 24. 101.24.205.242.7.115.65.201.24.202115.12’61 20.31.71.
ntos reys a cada soldado q*ve* dys
161.8.102.115. 91. 245.81.8.301.13.112.2’65.4.241.3. 7.24.9.302.20.115.4.201.302
Fr*ancys*co Barreto q*ve* nam sabe donde
115.7. 221.242. 205.302. 131.312.8. 3.24.71. 311.24.7.302.10.115.4.131.
os ha de tyr[260] mas ya se cont
312.4.405.241.4.201.115. 3013. 6.222.111.71. 205.24.81. 301.2’62 225.40.2’4.1.
ynuando em lhos dar e qve hvã
101.11.3.255.24.4.221.31.242. 20.305. 311.11.24.35.162.8’.5. 401.31.30.312.8.
companhya de Yoam F*ernandez* Vyeyr
245.7.2’61 30.71.13.24.402.245. 301.3. 4.241.5.242.8.305 71.301. 61.301.402.245.
a s q*ve* estava em Nazare se leva
4.131.242.8.245. 251.24.8.242. 311.81. 25.24.8.245. 11. 3.24113.112. 3.245.71.
ntara para yr para o mato mas

[253] Nazae] Nazare.
[254] evondo] levando.
[255] os] as.
[256] vy72em] vysem.
[257] cudavam] cuydavam.
[258] vynhaa] vynha.
[259] ca32po] campo.
[260] tyr] tyrar.

11.3.301.7.132.8.305 201.305 101.24.3.152.114.191.30.4.302.8.245.62.111.7.242
o mestre de campo genera62 os[261] a
261.402.31.305.13.241.8.242. 205.24.41.201.112. 6.225.30.71 6.111.19.112. 7.405
qvytara dando lhes logo sv
241.71.16.24281.205.241.7. – 202.315.7.3.2'61.112. 31.4.315.35.311.192.115.301.
as fardas – Dys q*ve* o ynymygo e
71.132.245.301.3.132.24.65.305.7.131.24.202.115. 7.2’61.41.2423.5 131.301.3.
sta em tal estado q*ve* namz[262] tem
102.115.3.32’62.255.11.7.241. 7.242315.8. 161.112.8.245.301.2'62.255.241.
com q*ve* posa sayr for a e q*ve* pa
8.242.115.6.241.4.202.245.25124281.135.31.241.3.7262.405.24.131.8.
ra olanda partyam qvatr
112.105.30.4.132.115.7. 11.65.241.4.202.305.5.301.71.312.4.405.13.312.7.
o centos olandezes ynuteys
24.7.315.201.11.7.32’65 401.31.302.8.24.35. 205.301. 24.4.192.115.6.241.102.
asydos qve vyeram de Angola c
115.3:111.11.7.72’62.30.7.135.241.401.2’42.30.7.135.8.111.252.305.24.201.
omo os q*ve* estavã estropyad
111.7. 205.24.7.242.311.201.24.7.32’62 225.24.401.312.24.3. 165.301.
os s saydas q*ve* havyam fe
312.135.112. 301.2’62.16.115.8.241.3. 35.402.315.131.11.71. 31.402.205.30.40.7. 101.
yto e q*ve* foram mvytos yvdevs c
112.3. 7.405.24.7. 3.111.61.222.305.8.301.7. 20.312.5.41.201.112.115.7. 81.
om svas mvlheres dyzendo os R
301.4.202.315.201.11.7.32’65.7.24.222.31.24.1’11.72’62 225.30.241 252.
endydos qve sahyaõ q*ve* hera p
8.245.13. 311.102.24. 301.41.132.81.305. 115.7. 71.111.65.202.24.202.11.7.32’61
ratyca entre os soldados q*ve*
71.302.201.305.41.132.81.111. 305.35. 13.8.30.7.35.301.5.30.7. 6.225.302.7.
se dentro de tres mezes lhes
4.24.115'.401.31.301.8. 7.11210.112.81.8.111. 20.305.11.61.241.41.205.242.22.24.
naõ vyer Socorro de Olanda ha
40.311.241.115'. 201.302. 6.241.8.195241.81. 24.71.16.111.8.7.24.7. – 30.72’65
vyaõ de largzar[263] as forsas – e q*ve*
312.4.201.115.11.7. 11.61.24.41.202.30.5.301.7.24.115. 71.312.24.8.241.25.11.81.
yndo os Olandezes ao Syara por
135.30.8.30.35. 4.112.13.311.7.31.245 2’62.22.241.401.315.242.3.311.4.24.71.
terem notysyas q*ve* havya mynas
20.305.11.40.8.112.111.7. 31.4.201.312.11.71.201.30.8.24.115’.4.201.6.30.7.
de ovro os yndyos deraõ neles
302.11.7. 3.24.13.245.81.24.115’. 13.11.20.11.71.4.2’42.301.7.102.24.255.
e os mataraõ todos q*ve* escap

[261] genera62] general.
[262] namz] nam.
[263] largzar] largar.

Figura 4 - Fac-símile do fólio 2r. do criptograma de Antonio Telles da Silva para o Rei de Portugal sobre a iminência de morte de Francisco Barreto. Bahia, 3 de junho de 1649



Fonte: Arquivo Nacional de Haia. Referência: 1.05.01.01/65/168

241.4.202.115. 35.24.311.7.32’62.201.115.401.7.32’65.13.8.112.405.2.301.
aram mays q*ve* dovs q*ve* trov2e[264]
81.24.112’.24.71 4.115.401.24.7. – 302.2’65.24.71.41.241.112.7. 205.11.7.
raõ as novas – E q*ve* as naos dos
301.7.132.24.205.11.71 101.11.35. 112.25.115.201.301.8.72’62 135.31.41.221.
estados com o poder q*ve* tynh
241.112’.245.4.201.242.405.24.3. 4.301.7.132.245.9.24.81.8.241.202.
aõ andavam nesta barra d
30.7.13.245.9.24.221.312.245 30.71.255.30.81.241.4. 201.111.35.302.241.
esta bahya esperando me a
3.315.35. 252.11.8. 4.115.3.311.7.311.24.71.32’6213.315.8.221.24.3.72’62
mym por notysyas q*ve* tynham q*ve*
301.402.225.31.241. 10.115.3.112.13.24.3.9.301.35. 242.115. 10.11.4.20.30.
ev hya como tambem ao Conde
201.302.105.24.71.132.305.6. 35.301.6.222.115.8. – 301.7.13.242.225.301.
de castel melhor – Esta he
7.302.4.225.115.81. 241.7.40.71.13.24.41.7.315.242.201.245.10.24.8.13.242.
Senhor a svstansya da carta
201.305.162.8.24.4.101.31.7.10.112. 9.245.81.8.301.13.112. 245. 26.401.24.61.13.
de Francysco Barreto a qval t
24.4.13.115.2’62.241.8.30.101.305.91.312. 24. 3.24.4.20.301.315. 25.112.81.
anto q*ve* a receby a mandey por
6.401.31.71 20.245. 7.311.6.405.242. 131.302.6.30.71 24.115. 10.11.4.201.
Lvys da Sylva Teles ao Cond
302.20.305.40.311.61.242. 25.115.10.241. 252.11.8. 305.6.301. 4.24.112’.135.
e de Vylla poca por ele naõ t
301.81. 41.112.13.31.7.315.24.71 131.24.35.3.312.40.205.24.71 20.111.71.
er notysyas tam myvdas do s
402.105.30.7.111. 302.7.305. 25.24.81.241. 242. 8.305.5.11.65.401.7.242.35.
vceso e se para a rezolvsam
72’65.7.30.131.11.3.24. 71.302. 165.11.7.305. 4.301.10.30.71.24.8.31.112.205.
qve se toma se fose necesaryo d
241.8. 30.402. 245.6.191.40.2’42. 31.4.165.11.81.3.241.7.24.112’. 11.405.
ar ev algvã ynformasaõ ov
25.241.8.30.7.302.8. 3.215. 11.16.301.8.302.7.315. 25.111.8.2’61.71.115.
pareser my oferesy porqve so
35.301. 6.302.3.91.81.245.401.241. 112.7.305.8. 401.31.71.112.205.301.402
me lembrava o servyso de V
115.7.241. 3.242.195.20.301.302.3.305.30.71.261.401.301.7.311.242.
os a Magde e me esqvesy
30.7.135.24.81.251.81.8.30.5.112.22.245. 40.31.4.131.302.3.305.5.30.71.
estar prezo ha vynte mezes
301.4.132.8.305.19.401.302.245.221.4’02. 7.245.81.191.30.411.32.11. – 20.305.
entregve a hũ sargento – de
3.311.35.4.24.112.26.40.315.5.301.81.24.3. 71.24.9.301.8. 4.241.20.242.

[264] 36 trov2eraõ] troveraõ.

mym naõ qvyzeram saber nada
41.305.32’61.30.402.71.11.405.91.30.7.301.242.8.30.5.115.65.40.71.24.35
ne q*ve* ev sovbese a rezolusam
2’61.7.302.13.115.3.24.401.242.265.401.30.312.8.245.201.30.40.7.72’62.
q*ve* se tomava qveyra Devs q*ve*
7.301.315.245 245.2’62.10.11.4.401.302.35. 241.112.7.30.8.402.315.7.112.
seya a q*ve* convem ao servyso
201.302.40.115.7.241.3.242.191.20.305.2’65.221.302.7.111. 112.26.405.
de Vosa Mag*es*de q*ve* he so qv
301.205.302.5.301.31.112.2’65.71.301. 242.105.301.8.132.30 –
e dezeyo q*ve* se acerte – G*uar*de noso
Senhor a Catolica Real pesoa de V*ossa* Mage*sta*de como a Cristandade e seus vassalos avemos mister baıa 3 de iunho de 649

Antonio Telles
daSilva

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS NO PORTUGUÊS: UMA BREVE ANÁLISE FUNCIONAL

PORTUGUESE IDIOMS*:* A BRIEF FUNCTIONAL ANALYSIS

Diogo Oliveira da Silva[265]
Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil
diogosilva@estudante.ufscar.br
ORCID: 0000-0003-2986-0672

Resumo

Com base na análise funcional dos *idioms* (expressões idiomáticas) da Língua Inglesa proposta por Keizer (2016, 2018), o objetivo geral deste trabalho é analisar as expressões idiomáticas da língua portuguesa aplicando os parâmetros de motivação e decomponibilidade propostos pela autora, com a inclusão de novas categorias para os tipos de modificação, a fim de compreender e classificar as expressões idiomáticas na Língua Portuguesa falada, provindas do *Corpus* de Referência do Português Contemporâneo nos quatro tipos de *idioms* definidos pela autora: (i) frases idiomáticas; (ii) expressões de combinação idiomática; (iii) expressões idiomáticas não-decomponíveis motivadas e (iv) novas expressões idiomáticas AD-HOC (finalidade específica). Como objetivo específico busca-se analisar as expressões com base na análise de níveis e camadas da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008), a fim de compreender as relações um-para-um (forma e significado) entre os níveis Interpessoal, Representacional e Morfossintático. Tais objetivos foram lançados a fim de responder as seguintes problemáticas: como seria a caracterização das expressões idiomáticas da língua portuguesa sob a ótica funcional proposta por Keizer (2016, 2018)? Sob quais funções pragmáticas, semânticas e morfossintáticas elas operam na sentença? A metodologia foi baseada em uma análise qualitativa dos dados, com uma definição inicial do objeto de estudo e análise funcional das expressões idiomáticas. Os resultados parciais mostraram a aplicabilidade proposta por Keizer (2016, 2018) para as expressões idiomáticas do português, com o surgimento de novas conjunturas pragmáticas, com base nas relações não-transparentes entre os níveis da GDF.

Palavras-Chave: Decomponibilidade; Expressões idiomáticas; Gramática DiscursivoFuncional; Motivação.

Abstract

Based on the functional analysis of the idioms (idioms) of the English language proposed by Keizer (2016, 2018), the general goal of this paper is to analyze the Portuguese idioms applying the motivation and decomposability parameters proposed by author, with the inclusion of new categories for the types of modification, in order to understand and classify idiomatic expressions in spoken Portuguese, coming from the Reference Corpus of Contemporary Portuguese in the four types of idioms defined by the author: (i) idiomatic phrases; (ii) idiomatic combination expressions; (iii) non-decomposable motivated idioms and (iv) new AD-HOC idioms (specific purpose). As

[265] Bolsista CAPES PRINT.

specific goals, we seek to analyze these expressions based on FDG background (Hengeveld; Mackenzie, 2008) and its levels and layers in order to understand the relations one-to-one (form and meaning) among Interpersonal, Representational and Morphosyntactic levels. Such aims were launched in order to answer the following problems: how would the characterization of Portuguese idiomatic expressions be from the perspective of Keizer's proposal? Under what pragmatic, semantic and morphosyntactic functions do they operate in the linguistic expression? The methodology was based on a qualitative analysis of the data, with an initial definition of the object of study and functional analysis of idioms. The partial results showed the applicability proposed by Keizer (2016, 2018) for the Portuguese idioms, with the emergence of new pragmatic conjunctures, based on their non-transparent relations among FDG levels.

Keywords: Decomposability; Idioms; Functional-Discourse Grammar. Motivation.

1. Introdução

O presente trabalho analisa os resultados parciais da tese de doutorado do autor em andamento. Devido a brevidade desse artigo, abreviamos tanto o aporte teórico, como também os resultados, em fase de desenvolvimento. A tese, de modo geral, se debruça a investigar expressões idiomáticas (EIs) da língua portuguesa (encontradas em situações reais de língua falada), como *descascar o abacaxi*, *fazer tempestade num copo de água*, sob a ótica funcionalista da Gramática Discursivo-Funcional de Hengeveld e Mackenzie (2008), além dos trabalhos de Keizer (2016, 2018) sobre o funcionamento de expressões idiomáticas na língua inglesa (*idioms*), e.g, to *bring home the bacon* (prover a casa).

As ocorrências aqui analisadas foram encontradas no Corpus de Referência do Português Contemporâneo (2016), organizado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, e disponibilizado via plataforma digital de acesso público. As expressões idiomáticas são tratadas na GDF como um conjunto de unidades que podem ser representadas nos quatro níveis da teoria (Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico) como elementos imprevisíveis e invariáveis que são armazenados no léxico como uma entrada combinatória selada (parcialmente instanciada) e associada a um significado convencional.

Keizer (2016, 2018) analisou as expressões idiomáticas da língua inglesa com o intuito de compreender sob quais parâmetros funcionais operam essas expressões, tais como to *hit the ceiling* (ficar furioso), este apresentado em (1), com a representação formal nos níveis Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico, na qual o *idiom* é integrante do tipo expressão idiomática não-decomponível semanticamente motivada (há uma motivação da cena literal para a compreensão da cena idiomática, embora não haja uma clara compreensão de como as partes componentes do idiom contribuem para o significado geral), na qual a autora identifica dois itens lexicais (*hit* e *ceiling*) designando uma única propriedade (ficar furioso):

(1)	He ***hit the ceiling***. **IL**: (A_1: [(F_1: DECL (F_1) (P_1)S (P_2)A (C_1: [(T_1)$_{FOC}$ (+ id R_1)] (C_1))] **RL**: (p_1: (past ep_1: (e_1: (f_1: [(f_2: [(f_3: hitV (f_3)) ($1x_1$: ceiling$_N$ (x_1))U] (f_2)) ($1x_2$)U] (f_1)) (e1)) (ep_1))(p_1))

	ML: (Cl_1: [(Np_1: (Nw_1: he (Nw_1)) (Np_1)) (Vp_1: (Vw_1: hit-past (Vw_1)) (Vp_1)) (Np_2: [(Gw_1: the (Gw_1)) (Nw_2: ceiling (Nw_2))] (Np_2))] (Cl_1)) (Keizer, 2016: 1004)

No objetivo geral desse trabalho, buscaremos analisar as expressões idiomáticas da língua portuguesa, aplicando os parâmetros de motivação e decomponibilidade, a fim de encontrar ocorrências nos tipos de classificação propostos pela autora: (i) frases idiomáticas; (ii) expressões de combinação idiomática; (iii) expressões idiomáticas nãodecomponíveis motivadas e (iv) novas expressões idiomáticas AD-HOC (finalidade específica).

Elencamos no objetivo específico analisar as expressões com base na análise de níveis e camadas da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld; Mackenzie, 2008), a fim de compreender as relações um-para-um (forma e significado) entre os níveis Interpessoal, Representacional e Morfossintático, com o intuito de investigar a transparência e opacidade das expressões idiomáticas. Os objetivos foram lançados a fim de responder as seguintes problemáticas: como seria a caracterização das expressões idiomáticas da língua portuguesa sob a óptica de Keizer (2016, 2018)? Sob quais funções pragmáticas, semânticas e morfossintáticas elas operam na sentença?

Como hipóteses a essas problemáticas, partimos dos pressupostos que podemos aplicar e encontrar os quatro tipos de expressões idiomáticas que Keizer classificou, com base nos processos de formulação e codificação da GDF, ao analisar os *idioms*, com uma nova conjuntura de parâmetros para os testes de modificação que a autora também utilizou em sua análise, mas aqui com uma nova roupagem, diante das novas configurações encontradas na língua portuguesa, fato já esperado e natural por se tratar de línguas com diferentes materialidades linguísticas, resultando na comprovação da proposta da autora sobre os diferentes graus de transparência e opacidade das expressões, relacionadas às cenas literal e idiomática das expressões.

1.1. Metodologia de pesquisa

A metodologia de investigação está organizada em três etapas de análise: a primeira compreende uma **análise cognitiva das EIs**, organizada a partir do seguinte método: (i) seleção e compilação de EIs dicionarizadas, em sua forma consagrada, para verificação de seu significado e usos possíveis; (ii) levantamento dessas EIs no CRPC e em registros escritos da *web* e interpretação do contexto de inserção dessas expressões nos excertos em que se inserem nos *corpora*[266]; e (iii) interpretação metafórica das EIs.

A segunda etapa diz respeito à **análise semântica das EIs**, baseada na aplicação de quatorze critérios de variação morfossintática, sendo os oito primeiros baseados em Keizer (2016, 2018) e o restante nas especificidades do português. Cumpre esclarecer que partimos da hipótese de que a semântica da EI influencia seu comportamento morfossintático e a

[266] Os dados construídos são elaborados, quando necessário, para discussão, no momento da aplicação dos critérios morfossintáticos, no caso de EIs que aparecem nos *corpora* apenas da forma consagrada.

aplicação desses critérios revela como se dá essa sistematização. Keizer (2016, 2018) nomeia essa aplicação de critério de "testes", contudo, nesta pesquisa, preferimos considerá-los como critérios de análise.

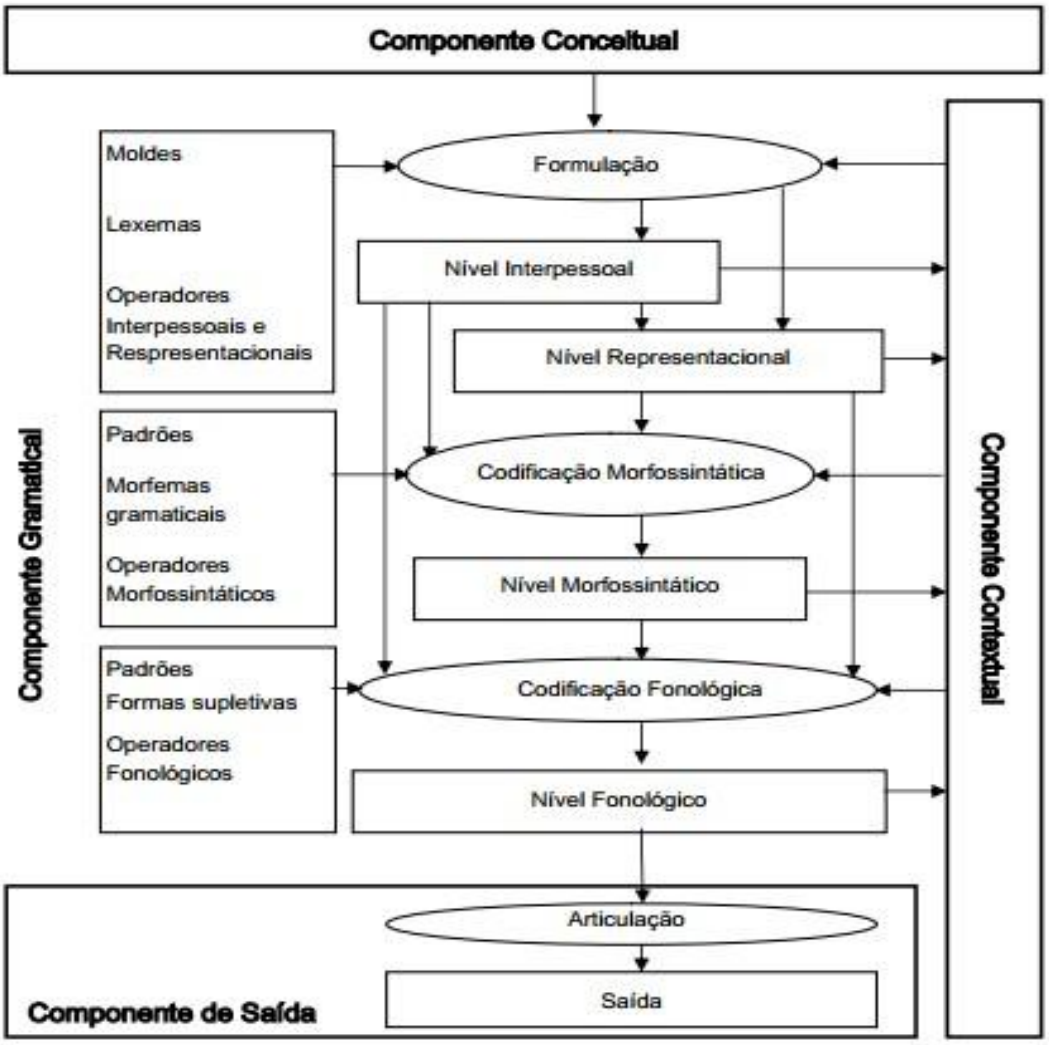
Assim, os critérios utilizados são os que seguem: substituição lexical, modificação adjetiva, quantificação, número, definitude, passivização, nominalização, referência anafórica, referência catafórica, inserção de advérbios, inserção de pronomes, inversão da ordem preferida, elisão de um termo fixo, possibilidade de conversão para modo imperativo. Nessa etapa, seguindo a metodologia aplicada por Keizer (2016, 2018), considera-se a forma consagrada, conforme padrão dicionarizado da EI, e adicionam-se elementos lexicais (adjetivos, verbos, advérbios, números, artigos, etc.), altera-se a ordem preferida das EIs, retira-se elementos fixos, entre outras estratégias de testagem, a fim de analisar o comportamento morfossintático das expressões.

A terceira etapa é a **análise das EIs de acordo com os níveis e camadas da GDF**. Aqui realizaremos a representação formal das EIs de acordo com os três níveis mais altos da teoria - NI, NR e NM, a fim de compreender o funcionamento pragmático, semântico e morfossintático das EIs. Também foram elaborados critérios de análise para essa etapa: (i) investigação de aspectos pragmáticos e camadas envolvidas no NI; (ii) investigação de aspectos semânticos e camadas envolvidas no NR; e (iii) investigação de aspectos morfossintáticos e camadas envolvidas no NM. Ao final dessa etapa, busca-se discutir se há algum padrão de alinhamento entre os resultados obtidos em cada nível.

2. Desenvolvimento

2.1. Gramática Discursivo-Funcional

Para Hengeveld & Mackenzie (2008), a Gramática Discursivo-Funcional é definida como um Componente Gramatical de um modelo de interação verbal que é relacionado a outros componentes em conjunto: (i) Componente Conceitual (referente às intenções comunicativas e conceitualizações extralinguísticas), (ii) Componente Contextual (descrição da forma e do conteúdo do discurso, baseado no contexto real do evento de fala e a relação social entre os participantes) e (iii) Componente de Saída (expressões acústicas ou linguísticas baseadas na informação corrente). Vejamos o quadro 1, que mostra a arquitetura da GDF:



Quadro 1: Arquitetura da GDF (Hengeveld; Mackenzie, 2010: 4)

Como observado na arquitetura da teoria, o Componente Gramatical está interligado a outros três componentes não-gramaticais: Componentes Conceitual, Contextual e de Saída. Os círculos contêm operações, as caixas contêm os primitivos, os retângulos contêm os níveis de representação, e as setas, as relações entre os elementos da arquitetura da teoria. Tal configuração da teoria teve influência nos trabalhos de Levelt (1989) e em sua distinção de três módulos no processo de produção discursiva: Conceitualizador, Formulador e Articulador, que correspondem respectivamente aos Componentes Conceitual, Gramatical e de Saída.

Todos os quatro níveis de representação da GDF são hierarquicamente organizados em camadas, com sua estrutura geral organizada da seguinte forma: (π v_1: [*head* (v_1) Φ]: [σ (v_1) Φ]) Φ, em que v_1 é uma variável da camada relevante, *head* é o núcleo, que toma a variável como seu argumento, e pode ser restringido por um modificador e σ que toma a variável como seu argumento. Já a camada pode ser especificada por um operador π, que se aplica à própria unidade, e carregar uma função Φ, que se aplica a uma mesma unidade

ou a diferentes unidades da mesma camada. O núcleo e os modificadores representam estratégias lexicais, e os operadores e função representam estratégias gramaticais.

O Componente Conceitual é tido como a força motriz, onde se concentra o material interativo e ideacional do discurso sob análise. A intenção comunicativa do falante pode ser de natureza pragmática, pertencente ao Nível Interpessoal (NI), ou de natureza semântica, especificada no Nível Representacional (NR), ambas como partes do processo de Formulação. É através do Componente Conceitual que ocorre a conversão de informação conceitual pré-linguística em representações pragmáticas e semânticas linguisticamente relevantes e permitidas na gramática de uma língua.

É importante destacar que esse componente não contém todas as informações conceituais requeridas para a produção de expressões linguísticas, mas contém aspectos cognitivos diretamente relacionados com a intenção comunicativa do falante. Por exemplo, quando o falante deseja informar ao seu interlocutor que um amigo está doente (*João está doente*), há a possibilidade de inserir informações adicionais, como mitigação (*Eu receio que João esteja doente*), discurso indireto (*Maria me contou que o João está doente*), etc.

Nesse cenário, outras informações conceituais, que fazem parte do conhecimento particular dos participantes, são ativadas no momento do discurso, como o conhecimento de quem é João, conceito do estado de enfermidade, relação dos falantes com João, etc.

O Componente Contextual abarca as representações de natureza contextual do discurso, ou seja, o contexto multifacetado em que o falante está inserido, tais como aspectos socioculturais, a sequência dos enunciados em uso, informações de longo prazo e a relação dos participantes do discurso. Tais aspectos auxiliam na compreensão das escolhas do falante, como formalidade/informalidade, encadeamento de narrativas, anáfora, catáfora, etc. A situação informacional tem um papel importante na produção de Expressões Linguísticas, como o uso de dêiticos, localização de eventos e entidades no tempo e espaço.

Os níveis de representação da Gramática alimentam o Componente Contextual com informações relevantes, tais como referentes e entidades discursivas previamente introduzidas no discurso, avaliação dos antecedentes, participantes do discurso e sua influência na composição dos Atos Discursivos subsequentes.

O Nível Interpessoal (NI) é o nível **acional** responsável pelas representações pragmáticas referentes às intenções comunicativas do falante, e também é responsável pelas distinções de Formulação na interação, baseadas em noções pragmáticas, retóricas e de conhecimentos e sentimentos do falante. Na representação do NI, como a camada mais alta identificada na teoria, está o **Movimento** (M para *Move*) – definido como a menor unidade livre do discurso (Kroon, 1995 *apud* Hengeveld; Mackenzie, 2008, p. 50), visto como uma contribuição autônoma para a interação contínua, constituído de uma ação introdutória ou modificadora de tópicos discursivos.

O Nível Representacional (NR) está relacionado com os aspectos semânticos das unidades linguísticas, sendo responsável pela designação, sendo tratado como o nível da **denotação**. O termo "semântica" fica restrito aos meios pelos quais uma língua se relaciona com os mundos possíveis que ela descreve. Para Hengeveld e Mackenzie (2008), as camadas de maior relevância no Nível Representacional são definidas em termos das

categorias semânticas que elas designam, e da compreensão de como as categorias semânticas auxiliam no processo de descrição de um fenômeno na língua.

O Nível Morfossintático (NM) é responsável pelos aspectos estruturais da unidade linguística, por sua Codificação e pelas distinções interpessoais e representacionais. A representação formal das camadas desse nível é feita com o uso da primeira letra maiúscula, seguida pela segunda letra em formato minúsculo.

Já o Nível Fonológico (NF) é responsável também pela Codificação, recebendo *input* dos outros três níveis e fornecendo *input* ao Componente de Saída, traduzindo essas representações em material fonológico, tais como representações acústicas, escrita ou sinais. Devido à brevidade deste artigo, não adentraremos nas particularidades de cada nível. Seguimos para uma breve descrição das expressões idiomáticas para a GDF, de acordo com o trabalho de Keizer (2016).

2.2. Expressões idiomáticas na GDF

As expressões idiomáticas são unidades lexicais que em conjunto, perdem seu sentido denotativo e adquirem um novo sentido conotativo e idiomático, tais como descascar o abacaxi, arrumar sarna para se coçar, etc. Keizer (2016) trata essas expressões como unidades que possuem forma e função heterogêneas, tanto em sua composição (tipo de frase ou oração, número e posições abertas), como em seu comportamento sintático e semântico, compreendendo os *idioms* como um bloco de pensamento, ou seja, uma unidade convencionalizada que possui significação enquanto um conjunto, em uma leitura não literal dos seus componentes.

Tal caráter idiomático dos *idioms* levou a autora a destacar dois principais parâmetros de base discursivo-pragmática para análise e classificação dessas expressões: **transparência** e **decomponibilidade**. A transparência é a facilidade com que a motivação para o uso pode ser recuperada pelo falante, ou seja, é a identificação que o falante faz da expressão e seu respectivo uso no seu caráter conotativo.

Já a decomponibilidade é a extensão em que aspectos específicos do significado idiomático podem ser relacionados às suas partes componentes, ou seja, é a ligação significativa das partes do *idiom* da cena literal com a cena idiomática (Keizer, 2016). Elaboramos o quadro 1 abaixo de modo resumido sobre os quatro tipos de idioms propostos por Keizer (2016, 2018) para tomarmos como base em nossa análise:

Tipo de expressão	Propriedades	Exemplo
1 - Idiomatic phrases (frases idiomáticas)	• Desmotivadas • Não-decomponíveis • Não permitem manipulação (modificação, substituição lexical, nominalização, passividade ou referência anafórica) • Significação convencionalizada • Comportamento sintático mais restrito • - Transparente, + Opaco • Não há relação entre as partes componentes da cena literal e o significado idiomático, sendo difícil compreender a contribuição das partes separadas para o significado idiomático	kick the bucket (morrer) take the cake
2 – Idiomatic combining expressions (expressões de combinação idiomática)	• Motivadas • Decomponíveis • Permitem alguma manipulação (modificação, nominalização, quantificação, passividade pluralidade e referência anafórica) • Significação convencionalizada • Comportamento sintático menos restrito em comparação aos não-decomponíveis • +/- Transparente/opaco (intermediário) • Há contribuição dos elementos componentes das partes do idiom com a cena literal e o significado idiomático	grasp the nettle (agarrar (resolver) a urtiga (problema)), spill the beans (espalhar (contar, revelar) os feijões (o segredo))
3 - Motivated nondecomposabl e idiom (expressões idiomáticas não decomponív eis motivadas)	• Motivadas • Não-decomponíveis • Permitem certas formas de manipulação (modificação e substituição) • Há uma clara contribuição da cena literal para o significado idiomático • Significação convencionalizada • Comportamento sintático mais restrito • + Transparente, - opaco	Open the floodgates (abrir as comportas – abrir/conceder exceções), throw the towel (desistir)

4 - Novos idioms AD-	Motivados ou não-motivados	Ex: Motivado: bite the bullet (fazer um sacrifício) The
HOC (para determinada finalidade)	• Grau mínimo de variação lexical de um idiom já existente • Não há ambiguidade nem dependência de contexto • Há um esforço cognitivo extra por parte do interlocutor para reanalisar o novo idiomaticidade • Há uma nova significação literal	DLC did *bite a bullet* on trade, or at least *gnawed* ***it.*** O DLC *mordeu uma bala* no comércio, ou pelo menos o *roeu.* (Roer – abrandar o sacrifício) Ex: Desmotivado: open the floodgates (conceder exceções) Once *the floodgates open*, ***they*** *cannot be closed.* Uma vez que *as comportas se abrem,* ***elas*** *não podem ser fechadas. (elas (portas) - exceções)*

Quadro 2: Parâmetros funcionais de análise dos *idioms* (Autor, 2023)

Devido à brevidade do artigo, trouxemos apenas a representação formal do tipo 1:

Tipo 1 (menos produtivas): EIs não-motivadas (opacas) e semanticamente nãodecomponíveis (*to kick the bucket, to pop one's clog*s) serão analisadas como itens lexicais complexos:

(2) He ***kicked the bucket***.
NI: (A_1: [(F_1: DECL (F_1) (P_1)$_S$ (P_2)$_A$ (C_1: [**(T_1)$_{FOC}$** (+ id R_1)] (C_1))] (A_1)) (Keizer, 2016: 1002)

No NI, t*o Kick the bucket* é representado como um Subato Atributivo (T_1) com Função Foco (maioria dos casos) e o elemento *bucket* não é um Subato Referencial separado, o que explica a não-possibilidade de definitude/definitividade, anaforicidade e nominalização.

No NR, *to kick the bucket* é representado como um único predicado verbal, com um único argumento Undergoer (correspondendo ao Sujeito), e *bucket* não é visto como uma unidade representacional separada (não funciona como argumento de *to kick*), o que não permite número, quantificação, ou passivização. A representação se dá como segue:

NR: (p_1: (past ep_1: (e_1: (f_1: [(**f_2: kick_the_bucket$_V$ (f_2)**) ($1x_1$)$_U$] (f_1)) (e_1)) (ep_1)) (p_1)) (Keizer, 2016: 1002)

Já no NM, *to kick the bucket* é representado em três palavras: *kick* como verbo encabeçando uma Frase Verbal (Vp_1) flexionado no tempo passado, *the* uma Palavra Gramatical (Gw_1) e *bucket* como uma Palavra Nominal (Nw_2). Segue a representação:

NM: (Cl1: [(Np1: (Nw1: he (Nw1))Subj (Np1)) (Vp1: (Vw1: kick-past (Vw1)) (Vp1)) (Np2: [(Gw1: **the (Gw_1)) (Nw_2: bucket (Nw_2))] (Np_2))] (Cl_1)) (Keizer, 2016: 1003)

No que se refere ao NF, *to kick the bucket* se comporta de modo previsível e desde que não haja função pragmática, não há destaque prosódico, mantendo o padrão prosódico de uma Declarativa. Segue a representação:

NF: (U_1: (flIP_1: (PP1: /hɪ/ (PP_1)) **(PP_2: /kɪktðə'bʌkɪt/ (PP_2))** (IP_1)) (U_1)) (Keizer, 2016: 1003)

2.3. Resultados parciais

Encontramos ocorrências para os 04 tipos de classificação propostos por Keizer (2016), estas ainda em desenvolvimento. Para esse resumo, utilizaremos apenas a análise completa de quatro ocorrências, devido a limitação de páginas.

Vejamos abaixo o excerto com a EI *tirar o cavalo da chuva*, extraída do CRPC, na variedade europeia. Note que, em todos os excertos analisados, faremos a inserção do excerto com a EI destacada em negrito, seguida da frase destacada isolada e de sua respectiva descrição morfológica de acordo com a norma padrão do português, com o intuito de facilitar a leitura e definição dos elementos das EIs:

(3)	- Sr. Deputado Nogueira de Brito, no seu tempo, faça favor de continuar, se assim o entender, a sua exposição. - Eu **"tiro o cavalo da chuva"**. (Portugal NIL Política A137983)					
	Eu	tiro	o	cavalo	da	chuva.
	1 SG	V tirar PRS	DEF ART M	cavalo	PREP. DEF F	chuva.

Conforme registro dicionarizado (Almeida 2022), *tirar o cavalo da chuva* significa desilusão, abandono, desistência a alguma situação. No excerto, podemos notar que o falante utiliza essa EI para manifestar sua desistência de seguir com sua exposição, em um debate político, sobre calamidades públicas que tem afetado o país e era o tópico discursivo da sessão política.

A interpretação metafórica dessa EI aparenta não ter conexão entre as cenas literal e idiomática, ou seja, não vemos contribuição das partes componentes para a compreensão do seu valor idiomático. Assim, notamos o quão difícil é enxergar alguma motivação que facilite a leitura dos elementos *tirar o cavalo da chuva* com a leitura alvo – abandono. Os resultados na *web* (mais de 1 milhão de resultados) e sua frequência no Corpus de Referência do Português Contemporâneo, doravante CRPC (20 ocorrências), mostram que sua convencionalidade na comunidade falante se dá por meio de sua fixação dos elementos e frequência.

Conforme Silva (1997), a origem etimológica da expressão conecta de modo superficial as duas cenas: em um tempo em que os cavalos e carroças eram o principal meio de transporte, era comum um visitante amarrar o cavalo na entrada da residência do

anfitrião durante a visita e, ao começar a chover, o visitante era obrigado a tirar o cavalo da chuva e preservá-lo em um lugar coberto, significando uma estadia prolongada nãodesejada. Ainda assim, notamos o quanto é difícil para o falante recuperar esse conhecimento e ativá-lo ao utilizar a EI. Seguimos com os critérios para a classificação formal da variação morfossintática, conforme listagem abaixo:

(i) Análise configuracional dos elementos em variação:
- Substituição lexical: Tirar o **pônei/égua** da chuva*/Tirar o cavalo da **tempestade/aguaceiro/vendaval***
- Inserção de pronomes: Tirar o **seu/meu** cavalo da chuva (resultado encontrado no CRPC e *web*)
- Inserção de advérbios: Tirar **agora** o cavalo da chuva (resultado encontrado na *web*)
- Modificação adjetiva: Tirar o cavalo **grande/pequeno/político** da chuva*
- Número: Tirar **dois/três** cavalos da chuva*
- Quantificação: Tirar **algum/nenhum/muitos** cavalo(s) da chuva*
- Definitude: Tirar **o** cavalo da chuva (resultado encontrado na *web* e CRPC)/Tirar **os/um/uns** cavalos da chuva*
- Nominalização: **Retirada** do cavalo da chuva*

(ii) Possibilidade de conversão para voz passiva e modo imperativo:
- O cavalo **foi tirado** da chuva*
- **Tire** o cavalo da chuva (resultado encontrado na *web* e no CRPC)

(iii) Ordenação sintática:
- Elisão de um termo fixo do predicado: Tirar o cavalo*/Tirar da chuva*
- Inversão da ordem preferida: Tirar da chuva o cavalo*
- Referência anafórica: Tire o cavalo da chuva. **Isso** vai ter ajudar/ Tire o **cavalo** da chuva. **Ele** está atrapalhando sua vida*
- Referência catafórica: Faça **isso**: tire o seu cavalo da chuva

Como podemos ver, o comportamento morfossintático é mais restrito, permitindo apenas a variação de pronomes possessivos, modificação adverbial e, em relação à substituição lexical, apenas o diminutivo ***cavalinho*** foi encontrado no CRPC e na *web*.

Optamos por não considerá-lo como relevante para caracterizar a EI com possível substituição lexical, já que é um termo derivado da forma consagrada. Casos de referências anafórica e catafórica por entidade do discurso previamente introduzida aparentam ser possíveis, acionados por pronomes. Já as referências anafórica e catafórica, por parte da EI ou por ativação da cena literal, são muito improváveis. Vejamos abaixo o resultado da representação formal nos três níveis da GDF:

(4)	Eu tiro o cavalo da chuva.

	NI: (M_i: (A_i: [(F_i: DECL (F_i)) (P_1)$_S$ (P_2)$_A$ (C_i: **[(T_i)$_{FOC}$** (+id R_i)] (C_i))] (A_i))(M_i))
	NR: (p_i: (PRS ep_i: (e_i: (f_i: [(**f_j: tirar o cavalo da chuva$_V$ (f_j)**) ($1x_i$)$_U$] (f_i)) (e_i)) (ep_i)) (p_i))
	NM: (Le_i: (Cl_i: [(Np_i: (Nw_i: eu (Nw_i))$_{Subj}$ (Np_i)) **(Vp_i: (Vw_i: tirar.prs (Vw_i)) (Vp_i)) (Np_j: (Gw_i: o (Gw_i)) (Nw_j: cavalo (Nw_j)) (Np_j)) ($Adpp_i$: (Gw_j: de (Gw_j)) (Gw_k: a (Gw_k)) ($Addp_i$)) (Np_k: (Nw_k: chuva (Nw_k)) (Np_k))**](Cl_i)) (Le_i))

No NI, vemos que a EI se comporta como um único Subato Atributivo (T_i) com função Foco. Como *cavalo* e *chuva* não são Subatos Referenciais independentes, não recebem nominalização, definitude (o artigo definido já faz parte da forma consagrada), referência anafórica ou catafórica por parte componente da EI. Em casos do uso de pronomes possessivos *seu/meu,* notamos a possibilidade de adição do operador de identificabilidade (+id).

No NR, a EI é analisada como um Estado-de-coisas (e_i), como um único predicado verbal com um argumento *Undergoer*. *Cavalo* e *chuva* não são unidades representacionais separadas, o que explica a impossibilidade de quantificação, substituição lexical e número, e nem podem ser modificadas por adjetivos. Já os pronomes possessivos *meu/seu* no NR ocupariam a função de Referência ($_{Ref}$). Keizer também avalia casos de modificação com pronomes possessivos em expressões desmotivadas e nãodecomponíveis (e.g. *he popped his ducal clogs*), mas não enxerga essa modificação como relevante para entender a EI como decomponível, e sim, um ajuste do contexto. *Cavalo* também não é argumento do verbo *tirar*, o que explica a impossibilidade de conversão para voz passiva.

Já no NM, é possível fazer a distinção entre Palavra e Lexema da teoria, na qual a EI é um lexema complexo codificado com 6 palavras: 1 palavra verbal (*tirar)*, 2 palavras nominais (*cavalo* e *chuva)* e 3 palavras gramaticais (*o* e *da*, esta dividida na preposição *de + a)*. Assim, entendemos essa EI como **Tipo 1 – não-motivadas e nãodecomponíveis**.

Como resultado do alinhamento entre os níveis da forma consagrada, vemos que há transparência apenas entre NI e NR (1 T e 1 e). Entre NI e NM temos 1 T e 6 elementos no NM (1 Vw, 2 Nw e 3 Gw). O mesmo vale para NR (1 e) e NM, ou seja, opacidade entre esses níveis.

Seguimos agora com a análise de um exemplo de EI do Tipo 2: motivadas e semanticamente não-decomponíveis, com a EI *abandonar o barco* encontrada na variedade de Moçambique:

(5)	Aquando da Assembleia Geral do Banco Austral, em Abril, os accionistas privados demonstraram não serem capazes de injectar fundos para a recapitalização do banco, ou seja, falta de capacidade ou vontade de aumentar o capital social e efectuar suprimentos, pelo que decidiram "abandonar o **barco**" e passar as suas acções ao Estado. (Moçambique NIL Revista R7410)

	abandonar	o	barco.
	V abandonar NON-FIN	DEF ART M	barco

Como podemos ver em (5), a discussão apontada pelo falante é sobre a desistência e a falta de interesse dos acionistas locais em aumentar o capital social do banco e gerar suprimentos para a movimentação da economia. Essa falta de capacidade ou vontade relaciona-se com a significação idiomática vista em *abandonar o barco* – conceito de abandono e desistência (Riva, 2009), com o total de 178.000 resultados na *web* e cinquenta e oito ocorrências no CRPC.

Entende-se essa EI como motivada, justamente pela ativação da significação literal do verbo *abandonar.* Já o termo *barco*, pode ser compreendido como a situação abandonada, mesmo que essa conexão não fique tão claramente relacionada, tanto na leitura literal – o abandono de um barco poderia gerar interpretações como suicídio (em alto mar), impossibilidade de movimentação (caso esteja quebrado), como na cena idiomática – o termo *barco* não carrega em si a ideia de um fardo, um problema, uma dificuldade ou um desafio a ser abandonado.

Por tal interpretação metafórica, interpretamos essa EI como **Tipo 2** – motivada pela ativação semântica literal do verbo *abandonar* e não-decomponível, pela dificuldade em relacionar o termo *barco* como parte contribuinte para a composição da cena idiomática. Veja a análise semântica da EI com a aplicação dos critérios de variação morfossintática:

- Substituição lexical: abandonar o **bote/canoa/navio***
- Inserção de pronomes: abandonar o **seu/meu** barco (resultado encontrado no CRPC e *web*)
- Inserção de advérbios: Abandone **agora/imediatamente** o barco
- Modificação adjetiva: Abandonar o barco **governamental** (resultado encontrado no CRPC)
- Número: Abandonar **dois/três** barcos*
- Quantificação: Abandonar **algum/nenhum/muitos** barcos*
- Definitude: Abandonar **o** barco (resultado encontrado na *web* e CRPC)/Abandonar **os/um/uns** barcos*
- Nominalização: **Abandono do seu barco** (resultado encontrado no CRPC)
- Passivização: O barco **foi abandonado**
- Possibilidade de conversão para o modo imperativo: **Abandone** o barco (resultado encontrado na *web* e no CRPC)
- Elisão de um termo fixo do predicado: **N/A**
- Inversão da ordem preferida: **O barco abandonar***
- Referência anafórica: Como Diógenes, não precisamos de muito para nos sentirmos felizes, pelo que não serão as manobras de Sybila as culpadas de abandonarmos **este barco** a curto prazo (resultado encontrado no CRPC)

- Referência catafórica: A menos que, face ao avolumar das dificuldades, queira repetir, agora**, o que fez há 15 anos**: **abandonar o barco** (resultado encontrado no CRPC)

Como se observa, esse tipo de EI apresenta um caráter menos restrito em relação ao Tipo 1, permitindo modificação adjetiva, adverbial, uso de pronomes possessivos, nominalização, possibilidade de conversão para o modo imperativo, passivização e referências anafórica, tanto referência por entidade previamente introduzida no discurso, como por parte da EI e referência catafórica por entidade posteriormente introduzida no discurso. Observa-se também que o artigo definido "o" faz parte da forma consagrada. Vejamos a representação formal da expressão em sua forma consagrada nos moldes da GDF:

(6)	**Abandonar o barco.**
	NI: (M_i: (A_i: [(F_i: DECL (F_i) (P_1)$_S$ (P_2)$_A$ (C_i: [**(T_i) (+id R_i: (T_j) (R_i))$_{FOC}$**] (C_i))](A_i)) (M_i))
	NR: (p_i: ($_{NON\text{-}FIN}$ ep_i: (e_i: (f_i: [**(f_j: [(f_k: abandonar$_V$ (f_k)) (1x_i: barco$_N$ (x_i))$_U$] (f_j))** (x_j)$_A$] (f_i))(e_i)) (ep_i))(p_i))
	NM: (Le_i: (Cl_i: [**(Vp_i: (Vw_i: abandonar$_{NON\text{-}FIN}$ (Vw_i)) (Vp_i)) (Np_i: [(Gw_i: o (Gw_i)) (Nw_i: barco (Nw_i))] (Np_i))**] (Cl_i)) (Le_i))

No Nível Interpessoal, *abandonar o barco* é representado com um Subato Atributivo (T_i) *abandonar*, um Subato Referencial (R_i) *barco*, com função de Foco, e um operador de identificabilidade (+ id), já que o artigo definido faz parte da forma consagrada. Consideramos o elemento *barco* como um Subato Referencial separado, pois notamos a marcação de definitude e a possibilidade de inserção de pronomes possessivos.

No NR, *barco* é uma unidade separada (x_i) funcionando como argumento *Undergoer* do predicado verbal (f_k) *abandonar*. Já o (e_i) *abandonar o barco* funciona como um predicado complexo de um lugar (f_i) com um argumento *Actor* (x_j), que no caso do excerto, poderíamos definir como *os acionistas* (m x_j) como o *Actor* que abandona o barco. O argumento x_i (*barco*) pode ser modificado por adjetivos que contribuam para o significado da expressão baseada no contexto extralinguístico, como *governamental*, e a posição do operador de x_i é selada, pois esse operador de número (1) é um recurso invariável e reforça a impossibilidade de quantificação e número.

No NM, temos a representação da EI com uma Frase Verbal (Vp_i), composta de uma Palavra Verbal (*abandonar*), uma Palavra Gramatical (*o*) e uma Palavra Nominal (*barco*). Assim, vemos que o alinhamento entre os níveis resultou em transparência entre todos os níveis: 1 T, 1 R e 1 operador no NI, 1 e, 1x e 1 operador de quantidade lexicalmente marcado no NR, e 1 Vw, 1 Nw e 1 Gw no NM.

A seguir, em (7), temos a EI *descascar o abacaxi*, encontrada na variedade brasileira e que defendemos pertencer ao Tipo 3 – motivadas e decomponíveis:

(7)	E viu a salvação: " O que temos de fazer é exigir que o governo funcione, fazer um programa de apoio ao Estado para que a polícia funcione não só na defesa dos ricos mas também separando os pobres dos bandidos". MEDIDAS SIMPLES - Parece conversa de catecúmenos. Mas o prefeito eleito do Rio, César Maia, a quem caberá daqui a duas semanas **descascar o abacaxi carioca**, anda com idéias semelhantes. (Brasil NIL Revista COD1000069)			
	Descascar	o	abacaxi	carioca.
	V descascar NON-FIN	DEF ART M	abacaxi	A

Como se observa no excerto, o redator da revista relata sobre problemas sociais que o novo candidato eleito, César Maia, terá pela frente em seu mandato como prefeito do Rio de Janeiro, e um desses problemas é a segurança pública. Encontramos três ocorrências no CRPC e 17.200 resultados na *web* da expressão como idiomática. Conforme vimos no dicionário de Silva (1997), *descascar o abacaxi* significa resolver um problema, enfrentar dificuldades, e em (9), vemos facilmente essa significação idiomática inserida no contexto político abordado na notícia.

Entendemos que há uma clara motivação que conecte as cenas literal e idiomática da EI, devido à dificuldade em manusear o fruto, devido ao seu cheiro forte e acidez, assim como é possível ver com clareza a contribuição das partes componentes para a ativação semântica da significação idiomática: *descascar* como resolver, enfrentar, e *abacaxi* como o problema ou situação adversa, desconfortável. Nota-se um alto grau de semelhança com a EI do inglês *to grasp the nettle* vista em Keizer (2016), também entendida como motivada e decomponível. Seguimos com a aplicação dos critérios de variação morfossintática:

- Substituição lexical: **Descascar o ananás/limão/abacate***
- Inserção de pronomes: Descascar o **seu** abacaxi
- Inserção de advérbios: Descascar **agora/depressa** esse abacaxi
- Modificação adjetiva: Descascar o abacaxi **carioca/um dos maiores abacaxis** (resultados encontrados no CRPC)
- Número: Descascar **dois** abacaxis
- Quantificação: Descascar **alguns/muitos** abacaxis (resultado encontrado na *web*)
- Definitude: Descascar **o/um/uns** abacaxi(s) (resultados encontrado na *web* e CRPC)
- Nominalização: **Descasque/Descascamento** de abacaxi*
- Passivização: **O abacaxi foi descascado**
- Possibilidade de conversão para o modo imperativo: **Descasque** o abacaxi (resultado encontrado na *web*)
- Elisão de um termo fixo do predicado: **N/A**
- Inversão da ordem preferida: **Um abacaxi descascar***
- Referência anafórica: É necessário **descascar esse abacaxi** da segurança pública. E **esse abacaxi** não é novidade para ninguém.
- Referência catafórica: Na sessão de hoje faremos **isso** imediatamente: **descascar o abacaxi!**

Como se observa na análise, o comportamento morfossintático é mais flexível, permitindo casos de referência anafórica tanto por parte da EI como por entidade do discurso previamente introduzida e referência catafórica apenas por entidade do discurso posteriormente introduzida, acionada por pronomes e modificação adjetiva relacionada ao contexto do discurso e à entidade da cena literal: quantificação, numeração, definitude, possibilidade de conversão para o modo imperativo, passivização, inserção de pronomes possessivos e advérbios.

Como resultado, definimos *descascar o abacaxi* como EI motivada e decomponível. Prosseguimos com a representação formal da GDF, considerando a modificação adjetiva do excerto:

(8)	**Descascar o abacaxi carioca**
	NI: (M_i: (A_i: [(F_i: DECL (F_i) (P_1)$_S$ (P_2)$_A$ (C_i: [(T_i) **(+ id + s R_i: (T_j) (T_k) (R_i))$_{FOC}$]** (C_i))](A_i)) (M_i))
	NR: (p_i: ($_{NON\text{-}FIN}$ ep_i: (e_i: (f_i: [**(f_j: [(f_k: descascar$_V$ (f_k)) ($1e_j$: (f_l :abacaxi$_N$ (f_l)) (e_j))$_U$: (f_m: carioca$_A$ (f_m))] (f_j))** (x_i)$_A$] (f_i)) (e_i)) (ep_i)) (p_i))
	NM: (Le_i: (Cl_i: [**(Vp_i: (Vw_i: descascar$_{NON\text{-}FIN}$ (Vw_i)) (Vp_i)) (Np_i: [(Gw_i: o (Gw_i)) (Nw_i: abacaxi (Nw_i)) (Adp_i: (Adw_i: carioca (Adw_i)) (Adp_i))] (Np_i))**] (Cl_i)) (Le_i))

No Nível Interpessoal, a EI é representada por 1 Subato Atributivo (T_i) referente ao verbo descascar, e 1 Subato Referencial (R_i) *abacaxi*, com os operadores (+ id) e (+ s) representando, respectivamente, o artigo definido *o* e o adjetivo *carioca*. Com a forma consagrada, teríamos apenas 1 (T_i), 1 (+ id) e 1 (R_i).

No NR, entende-se a expressão completa como 1 Estado-de-coisas (e_i) que possui um outro Estado-de-coisas (e_j) ativado pelo núcleo *abacaxi*, que, em sua base metafórica, representa *problema*.

Veja que (e_j) possui o operador de quantidade 1, pois vimos nos critérios para classificação formal que o elemento *abacaxi* pode ser quantificado. Já o adjetivo *carioca* modifica (e_j). Considerando a existência de um *Actor* (x_i), ativamos a camada (f_i) para tal relação com a EI e seu verbo *descascar,* considerando assim que alguém descasca o abacaxi na cena literal, e alguém resolve o problema em sua significação idiomática.

No NM, a EI em sua forma variada é representada por 1 Palavra Verbal (*descascar*), 1 Palavra Gramatical (*o*), 1 Palavra Nominal (*abacaxi*) e 1 Palavra Adjetival (*carioca*).

Dentro da Oração (Cl_i) temos diferentes tipos de construções: verbal (Vp_i), ativada pelo verbo, nominal (Np_i), ativada pelo substantivo e adjetival (Adp_i), ativada pelo adjetivo.

Como resultados de alinhamento entre os três níveis da teoria para a forma consagrada *descascar o abacaxi*, temos relação de transparência entre todos os níveis: 1 T, 1 R e 1 operador (+ id) lexicalmente marcado no NI, no NR temos 1 operador de quantidade lexicalmente marcado e representado devido a possibilidade de quantificação e número e dois e, codificados no NM como 1 Vw, 1 Gw e 1 Nw.

Apresenta-se agora o exemplo do tipo 4, EI *AD-HOC* (finalidade específica). Cumpre esclarecer que nosso objetivo em analisar a EI desse tipo consiste na compreensão do processo de esforço extra-cognitivo do falante para reanalisar as novas expressões *AD-HOC*, com base no processo de mudança de não-decomponibilidade para decomponibilidade das expressões, pois o falante reanalisa o novo elemento lexical da EI baseado na contribuição das leituras e literal e idiomática para a expressão previamente convencionalizada e introduzida no discurso. Assim, não aplicaremos os critérios de variação morfossintática ao novo elemento.

Analisamos pela EI *tirar o cavalo da chuva*, com foco na ampliação do excerto:

(9)	- Sr. Deputado Nogueira de Brito, no seu tempo, faça favor de continuar, se assim o entender, a sua exposição. - Eu "tiro o cavalo da chuva". - Do tempo de que disponho, gostaria de registar que o termo que empreguei há pouco foi "calamidade" e não "**cavalidade**", como parece ter sido entendido. (Portugal NIL Política A137983)					
	Eu	tiro	o	cavalo	da	chuva.
	1 SG	V tirar PRS	DEF ART M	cavalo	PREP. DEF F	chuva.

A EI *tirar o cavalo da chuva* pertence ao Tipo 1 – desmotivada e nãodecomponível. Nosso foco está no elemento *AD-HOC cavalidade.* Como podemos ver com a extensão do excerto, o falante utiliza o termo *cavalidade* de modo irônico em resposta à fala do deputado Nogueira de Brito, que utilizou a EI *tirar o cavalo da chuva* para manifestar sua desistência de seguir com sua exposição sobre as calamidades públicas no país.

Com isso, o falante utilizou o termo *cavalidade* como junção do elemento da EI *cavalo* e o termo *calamidade*, tópico da sessão política. Nota-se que a intenção do falante que questiona a atitude do deputado Nogueira de Brito é de ironizar o uso da EI, pois notou que o deputado tentou fugir de sua responsabilidade sobre o tema das calamidades públicas, acionando as cenas literal e idiomática da EI: tirar o cavalo como sinal de desistência de sua explanação sobre as calamidades públicas.

Com isso, entende-se que o uso do termo *cavalidade* é compreendido de acordo com sua conexão com a EI introduzida anteriormente pelo outro falante. Como há essa conexão entre turnos de fala, entendemos que o termo *AD-HOC* aparece em descontinuidade entre forma e significado e sua significação idiomática é entendida em um processo de referência

anafórica, que norteia o processo de reanálise do novo termo, com base na leitura literal e idiomática da EI previamente introduzida.

O esforço extra-cognitivo do interlocutor consiste em decompor o termo *cavalo* da EI não-decomponível *tirar o* cavalo *da chuva*, relacioná-lo com o contexto do discurso, entendendo sua relação com o tópico *calamidade* para, assim, compreender a intenção irônica do falante ao criticar a desistência do deputado.

Tal reanálise perpassa também pela desambiguação do termo *cavalidade* – que significa, em sua leitura denotativa, brutalidade, estupidez, conforme 194 resultados encontrados na *web*, com filtragem em páginas de Portugal apenas, variedade da ocorrência. Notamos claramente na leitura do excerto completo que o termo *cavalidade* não significa brutalidade ou estupidez, e sim, é um termo com a finalidade específica – ironia, relacionado diretamente com a EI *tirar o cavalo da chuva*.

Como resultados de sua representação na GDF, *cavalidade* representa um Subato Atributivo no NI. Considerando sua relação em referência anafórica com a EI, a camada do Discurso é ativada: (D_i: [(M_i) (M_j)$_{Trans}$] (D_i)), na qual (M_i) contém a EI – *Eu tiro o cavalo da chuva*, e (M_j) contém o Subato Atributivo *cavalidade*. A relação entre os dois Movimentos, que representam um turno de fala entre os dois falantes, é marcada pela função de Transição ($_{Trans}$), pois notamos que há uma preocupação de o falante explicar sua real intenção irônica ao empregar o termo *cavalidade* (Foco) em detrimento ao termo *calamidade* (Tópico).

No NR, cavalidade corresponde a um Estado-de-coisas, com o operador de negação *neg* (*não cavalidade*). No NM, o termo *AD-HOC* é representado uma Palavra Nominal, correspondendo a um substantivo, inserido em uma Frase Nominal. Considerando a relação em referência anafórica com a EI, a camada do Texto é ativada na Codificação: (Te_i: [(Le_i) (Le_j)] (Te_i)). Com resultado, temos uma relação transparente entre os três níveis, considerando apenas o termo *AD-HOC*.

3. Conclusões

O trabalho está em andamento, e aqui atestamos, de modo muito breve, a aplicação da proposta de Keizer (2016, 2018) em expressões idiomáticas da língua portuguesa, na qual vimos que, mesmo em apenas quatro exemplos práticos, há a possibilidade de classificação de um dos quatro tipos de idioms, com o mesmo alinhamento entre NR e NM, ponto que atesta seu grau de transparência, já que vemos uma contribuição da cena literal para o valor da cena idiomática.

Referências

Almeida, João. 2022. *Dicionário aberto de calão e expressões idiomáticas usuais na Língua Portuguesa do Brasil.* Portugal: UMinho.

CLUL, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa. 2016. *Corpus de Referência do Português Contemporâneo*. Maria Fátima Bacelar do Nascimento (org.).

http://www.clul.ul.pt/sectores/linguistica_de_corpus/projecto_portuguesfalado.php (18 Janeiro, 2023).
Hengeveld, Kees & J. Lachlan Mackenzie. 2008. *Functional Discourse Grammar: A typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.
Hengeveld, Kees & J. Lachlan Mackenzie. 2010. *Gramática Discursivo-Funcional*. Marize Mattos Dall'Aglio Hattnher (trad.). Oxford: Oxford University Press.
Keizer, Evelien. 2016. Idiomatic expressions in Functional Discourse Grammar. *Linguistics*, 54(5), 981-1016. https://doi.org/10.1515/ling-2016-0022
Keizer, Evelien. 2018. Idiomatic expressions in Functional Discourse Grammar. *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics* 23. 177–195. https://doi.org/10.7203/qf.23.13527
Levelt, Willem. 1989. *Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
Riva, Huélinton. 2009. *Dicionário onomasiológico de expressões idiomáticas usuais na língua portuguesa do Brasil*. São José do Rio Preto: UNESP.
Silva, Deonísio da. 1997. *De onde vêm as palavras*. (3ª ed). São Paulo: Mandarim.

FALANDO DE PROFISSÕES COM O FILME CENTRAL DO BRASIL

TALKING ABOUT PROFESSIONS WITH THE FILM CENTRAL DO BRASIL

Jéssica Caroline Pessoa dos Santos
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Rio de Janeiro, Brasil
professorajessicacps@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9045-3924

Resumo

O presente texto terá como objetivo apresentar como um relato de experiência de uma aula sobre profissões com alunos de intercâmbio da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) do ano de 2024 através do gênero textual *sinopse* de filme, bem como, partes do premiado filme brasileiro Central do Brasil. A turma é composta de europeus: franceses e italiano e sueco entre 20 e 30 anos que estudam um ou dois períodos de intercâmbio de sanduíche na Faculdade de Engenharia, Música, Arqueologia, Arquitetura e Relações Internacionais. A atividade contou com uma metodologia de base qualitativa pautada nos estudos de Linguística Aplicada. Como base teórica usamos a noção de gêneros discursivos de Bakhtin (1997) e a interculturalidade de Ishii (2017) e Mendes (2022). Um dos objetivos principais foi de promover uma aula intercultural promovendo um debate sobre as profissões do passado entre o país deles e o Brasil, bem como aprender o léxico deste tema, assim como conhecer mais sobre o cinema brasileiro. Além do trabalho lexical foram apresentadas alguns conteúdos gramaticais como o pretérito mais que perfeito com o intuito de possibilitar uma aprendizagem maior com tempos no passado . No final, algumas atividades de compreensão auditiva com partes do filme e uma produção escrita de uma carta como a profissão da personagem principal Dora fazia foi realizada e possibilitou uma aula inovadora .

Palavras-Chave: Central do Brasil; cinema brasileiro; profissões.

Abstract

This text will aim to present as an experience report of a class on professions with exchange students of the Faculty of Arts of the Federal University of Rio de Janeiro (UFRJ) of the year 2024 through the genre textual synopsis of film, as well as, parts of the award-winning Brazilian film *Central do Brasil*. The class is composed of Europeans: French and Italian and Swedish between 20 and 30 years old who study one or two sandwich exchange periods at the Faculty of Engineering, Music, Archaeology, Architecture and International Relations. The activity had a qualitative methodology based on applied linguistics studies. As a theoretical basis we use the notion of discursive genres of Bakhtin (1992) and interculturality of Ishii (2017) and Mendes (2022). One of the main objectives was to promote an intercultural class promoting a debate on the professions of the past between their country and Brazil, as well as learning the lexicon of this topic, as well as knowing more about Brazilian cinema. In addition to the lexical work some grammatical contents were presented as the more than perfect past tense with the intention of enabling a greater learning with times in the past . In the end, some listening comprehension activities with parts of the film and a written production of a letter as the profession of the main character Dora did was carried out and made possible an innovative class.

Keywords: Central do Brasil; Brazilian cinema; professions.

1- Introdução

Para este quarto dia de comunicações, trago um relato de experiência de uma aula que realizei como professora substituta de ensino de português língua estrangeira com um grupo de estudantes intercambistas na turma de nível 2 da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) durante o ano de 2024. A universidade em questão apresenta vários projetos de ensino de português para estrangeiros promovidos pelo Setor de Português Língua Estrangeira (SePLE) e o Departamento de Vernáculas, dentre eles, o curso de português semestral voltado para comunidade externa que é o CLAC UFRJ, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PECG) e de Português como Língua Estrangeira (PEC-PLE) que recebe alunos anualmente que queiram fazer uma graduação no Brasil e que por isso aprendem português para tentar a aprovação no exame de proficiência Celpe-Bras, e por fim, de modo semestral, estudantes de intercâmbio da graduação que possuem convênio com a UFRJ.

Para os alunos de intercâmbio são oferecidos quatro turmas dentre elas que correspondem do nível 1 ao nível 4. Para realizar tal estudo é necessário passar por uma prova de nivelamento que a própria instituição realiza. Em sua maioria, os alunos são provenientes de países europeus como França, Itália, Alemanha, Suécia, Rússia, dentre outros, entre 20 a 30 anos que estão concluindo o seu curso de graduação de origem. A Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) e a Faculdade de Engenharia (Politécnica – UFRJ) são os que recebem mais intercambistas. Contudo, as aulas de português são realizadas de modo presencial na Faculdade de Letras da UFRJ.

Apesar de possuirem ementas pré-determinadas pelo setor, as disciplinas realizadas para os intercambistas apresentam o caráter livre, fazendo assim, que o professor substituto que a leciona possua mais flexibilidade e autonomia. Entretanto, obedecendo aos critérios do documento-base do exame CELPE – BRAS e das "Propostas curriculares para ensino de português no exterior" publicadas pela Fundação Alexandre de Gusmão (FUNAG) desde o ano de 2020, o ensino de português acadêmico possui um caráter intercultural promovendo assim um diálogo entre o Brasil e os demais países de língua portuguesa que visa promover um estudo que conte com a valorização da diversidade e a compreensão das diferenças entre distintos grupos socioculturais. E como promover isso através da arte? O cinema então ganha destaque como uma das principais formas de entretenimento que pode promover a integração entre as culturas, como veremos a seguir:

2 – O filme como um fator intercultural no ensino de português como língua estrangeira.

Antes de inserirmos o uso do filme, devemos pensá-lo como trabalhar com ele em sala de aula e acredito que um dos primeiros passos seja reconhecê-lo como parte de uma educação intercultural.

A interculturalidade é um conceito que recentemente está muito visto na educação, todavia, ela origina-se de um movimento étnico – social que tem como origem confrontar o Norte global, já que reflete e visa enfrentar o pensamento hegemônico que não se baseia nos legados coloniais. Quando falamos, por exemplo, do Brasil e do restante da América Latina, falamos de uma geopolítica intercultural que é ligada ao lugar e ao espaço desde os primódios dos seus territórioatual resistência indigena e negra orientado ao processo de descolonização (Walsh, 2017: 47).

Deste modo, o pensamento intercultural nos permite "reescrever ou mesmo inscrever a relação do eu-outro tomando o hífen como elemento base que, ao mesmo tempo, separa e une os dois pólos" (Ishii, 2017: 115-117), e desta maneira, há um rompimento com as dicotomias, as contraposições e promovendo partilha e a união na diversidade, na heterogeneidade.

E como articular isso com o ensino de línguas? Quando falamos na esfera educacional, ou seja na produção de materiais, currículos ou na formação de professores, é necessário que seja levado em conta uma proposta conveniente para que não se converta em um simples processo de folclorização.

O cinema, seja em forma de trailer, de uma sinopse ou mostrado de forma fragmentada em sala de aula, então, ganha papel fundamental como um meio de comunicação apreciado por professores e alunos como uma tentativa de reflexão de agentes e sujeitos históricos que fazem parte do imaginário social de todos: "os filmes são históricos, tanto no sentido de refletirem o olhar de uma sociedade de uma determinada época, como no sentido de serem agentes históricos, ou seja, elementos formadores do imaginário social" (Oliveira, 2007: 8).

Ação, esta que já é realizada e registrada na História dos Centros Culturais Brasileiros (Brasil, 2016:9) que faz com que a exibiçao de filmes brasileiros permitam uma função diplomática de apresentar o Brasil através da arte no exterior:

> Do mesmo modo, todos os Centros Culturais e Núcleos de Estudos realizam exibições de filmes brasileiros periodicamente. A promoção do idioma no exterior é capaz de gerar benefícios tangíveis, como o consumo de produtos culturais, e tácitos, como a melhor compreensão da cultura brasileira.

Neste sentido, é necessário usar o filme em sala de aula como um elemento pertencente a uma educação linguística intercultural (ELi). Mendes (2022:125) revela que a ELi tem um papel de representar uma dimensão mais ampla da democratização do acesso, especialmente, das línguas estrangeiras que vai desde a formação de professore(a) até a produção de materiais e certificações. Logo, a ELi não pode ser encarada como simplesmente um campo de ação do Outro, individualizado, mas sim, com o objetivo de

promover a paz, a equidade e a justiça social, visto que é, uma ferramenta poderosa contras as injustiças, as discriminações e o racismo conforme diz Mendes (2022:126).

O filme escolhido foi o Central do Brasil de 1998 produzido pelo diretor Walter Salles.

A produção cinematográfica foi altamente premiada, "é um filme sobre o pai, portanto sobre pátria, sobre o Brasil; sobre o cinismo nos atos e relações vividos no país, cotidiana e alienadamente" (Messias, 2020). Além disso, as emoções produzidas pelas cartas que a protagonista Dora realiza permitiram que os alunos vissem um outro tipo de Brasil.

3- A prática da atividade

É indissociável pensar que as esferas da atividade humana estão ampliamente associados com a língua, seja na forma de enunciados orais ou escritos, apresentando um conteúdo temático ou um estilo verbal, neste caso podendo ser de categoria lexical, fraseológica, gramatical ou composicional. De maneira individual, cada esfera usa a língua como uma ferramenta de elaboração de acordo com os seus tipos estáveis de enunciados, e é o que denominamos de gêneros do discurso (Bakthin, 1997).

Os chamados gêneros do discurso são uma fonte inesgotável e apresentam uma enorme heterogeneidade em si (de maneira oral ou escrita) e quando pensamos naqueles que refletem as situações cotidianas como a carta, vídeos e a sinopse de filme que materializam em diferentes linguagens como a textual, a verbal e a visual. (Bakthin, 1997: 280).

Como dito no início do artigo, o trabalho com foi realizado com partes do filme Central do Brasil com o formato de unidade didática e foi pensada em uma aula de 1:50h.

Optaremos por usar o termo unidade didática, pois acreditamos que seja uma noção mais ampla e flexível do que, por exemplo, uma sequência didática. Em uma unidade o tema é pensado desde de antes do início da atividade, durante e após com uma reflexão final, conforme explica a professora Matos (2022). Agora explicaremos o passo a passo da unidade didática em três momentos.

O primeiro momento é chamado de Bloco de preparação (Matos, 2014) onde foi pedido aos alunos na aula anterior que eles explicassem em poucas palavras, o filme preferido da vida deles. É necessário dizer que os alunos já tinham aprendido previamente o conteúdo gramatical de verbos no passado em contraste (o pretérito perfeito e pretérito imperfeito). Após as mini-apresentações, houve um bloco de perguntas sobre quais filmes eles mais gostavam de ver em alguns momentos específicos de sua vida, como quando estavam tristes, alegres, para se sentirem motivacionais, e etc. Um fato curioso que foi percebido foi a ausência de conhecimentos de filmes latino-americanos. Essa etapa durou cerca de 20 minutos.

No segundo instante que é chamado bloco de atividades (Matos, 2022) é o momento que após o debate sobre o gênero, é propício para permitir a reflexão. Portanto, foi mostrado um dos primeiros vídeos a serem apresentados que visava a permitir quais eram as

profissões mais comuns do passado, e assim, poder comparar com as dos respectivos países dos alunos como uma forma de permitir uma interculturalidade Mendes (2022).

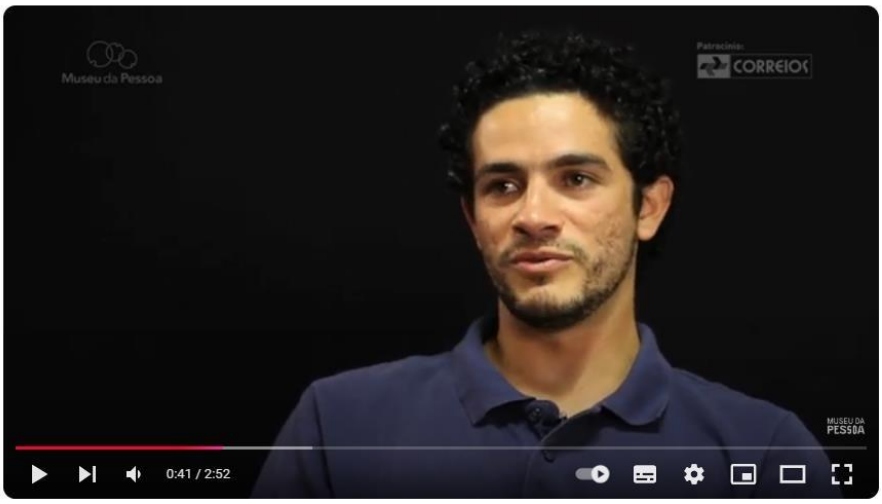
No vídeo de aproximadamente de 3 minutos são apresentados as mais diversas profissões antigas, como o leiteiro, o ascendedor de lampião que era muito comum na cidade de Paris, por exemplo e o engraxate.



Profissões do passado

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=UQ579eEJjjQ&t=82s>

Para interagir com o filme foi lido a sinopse do filme juntamente com os seus personagens e atores. E a partir de uma breve discussão sobre a interpretação do filme, como de qual gênero a obra se encaixava mais, foi mostrado o segundo vídeo. Presente no canal "Museu da Pessoa"o vídeo mostra como um dos atores principais que fez o papel do menino Josué virou ator. O vídeo de aproximadamente 3 minutos conta como o ator e ex-engraxate Vinícius de Oliveira conheceu o diretor Walter Salles, na década de 90, próximo a Central do Brasil, e a partir dele, foi realizada algumas perguntas de compreensão audiovisual da fala do ator,como "Qual era a antiga profissão de Vinícius? Por que em um primeiro momento a mãe dele não queria que ele fosse ator? E como o diretor o conheceu?"



Vinicius de Oliveira - Filme Central do Brasil

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=zKoqa_MyYtw&t=40s

A partir da leitura da sinopse foi outra profissão antiga, a de Dora, a professora aposentada que escrevia cartas para pessoas analfabetas na estação de trem do Rio de Janeiro. Após a leitura e a interação, perguntas como “você já mandou e/ou recebeu cartas?”, “antigamente no seu país as pessoas se comunicavam através de cartas?”, uso de cartas ” foram feitas. Essa etapa durou cerca de 30 minutos.

No bloco de produção final conhecida como etapa final (Matos, 2014) teve como objetivo didático de realizar uma produção escrita final a partir de uma troca de cartas, assim como é feita no filme. O terceiro vídeo foi reproduzido desta vez, ele é uma parte do filme em que Dora escreve cartas para as pessoas. A diversidade de brasileiros vindos de várias regiões do Brasil permitiu uma compreensão de sotaques e de conhecimento de outras cidades do país:



Central do Brasil (1998) com Fernanda Montenegro | Pessoas Ditam Cartas Para Dora | Cena do Filme 5

Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=Z0RfgyNwzvE&t=17s

Depois de ver o vídeo, os alunos tiveram que responder uma carta que estudantes brasileiros lhe enviaram. Como a maioria são franceses então procurei alunos do curso de Letras Francês da UFRJ,mas também haviam estudantes de outras habilitações. A troca de cartas contou principalmente como era a experiência dos alunos em morar no Brasil e aprender uma língua estrangeira. As cartas dos estudantes brasileiros já tinham sido escritas previamente e eu, como professora, fui a intermediária dessa ação de troca entre os dois grupos. A atividade foi realizada nos 50 minutos finais e foi muito bem recebida pelos alunos, a relação entre eles e o Outro realizou uma troca intercultural que uniu os dois pólos e promoveu um fortalecimento entre culturas e sentimentos (Ishii,2017).

4- Conclusões

O texto teve como objetivo de mostrar sobre como uma aula com filme e troca de cartas pode constituir-se em um ato intercultural na aula de português como língua estrangeira e as etapas como o conhecimento sobre o cinema brasileiro e a reflexão entorno dos vídeos e a proposta final da escrita de uma carta. A atividade demonstrou resultados como: o aperfeiçoamento das habilidades auditivas, escritas e orais em português, além da difusão de uma consciência emocional e crítica da sociedade brasileira através da arte do cinema.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 1997. *Estética da criação verbal.* 4.ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. 2016. *História dos centros culturais brasileiros.* Ministério das Relações Exteriores (MRE). http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Arquivos_PDF/Historia_dos_Centros_Culturais.pdf (8 de dezembro, 2024).

Ishii, Raquel Alves. 2017. "Interculturalidade e ensino de línguas." *Muiraquitã* 5(1). UFAC.

"Central do Brasil (1998) com Fernanda Montenegro – Pessoas ditam cartas para Dora – Cena do Filme 5." YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Z0RfgyNwzvE&t=17s (8 de dezembro, 2024).

Martins, Ana Fani. 2015. "Imagens do cinema, cultura contemporânea e o ensino de artes visuais." In M. O. Oliveira (org.), *Arte, educação e cultura.* Santa Maria: Ed. da UFSM.

Matos, Doris C. & Sousa, Cristiane M. Landulfo de (orgs.). 2022. *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* 1.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 123–134.

Mendes, Edileise. 2022. "Educação linguística intercultural." In D. C. Matos & C. M. L. Sousa (orgs.), *Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras.* 1.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 123–134.

Messias, Ana Regina. 2010. "Um olhar sobre o Brasil através do filme *Central do Brasil*." *Diálogos e Ciência – Revista da Faculdade de Tecnologia e Ciências – Rede de Ensino FTC* 8(24). ISSN 1678-0493.

"Profissões do passado." YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=UQ579eEJjjQ&t=82s (8 de dezembro, 2024).

"Vinícius de Oliveira – Filme *Central do Brasil*." YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=zKoqa_MyYtw&t=40s (8 de dezembro, 2024).

Walsh, Catherine. 2017. "The plurinational and intercultural state: decolonization and state re-founding in Ecuador." https://cyberleninka.ru/article/n/the-plurinational-and-intercultural-state-decolonization-and-state-re-founding-in-ecuador/viewer (8 de dezembro, 2024).

FAVELA COMO UM NÃO-LUGAR EM *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

FAVELA AS A NO-PLACE IN *QUARTO DE DESPEJO: DIÁRIO DE UMA FAVELADA*, BY CAROLINA MARIA DE JESUS

Edinage Maria Carneiro da Silva
PPgLitCult – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil
edinagecarneiro@gmail.com
ORCID: 0009-0000-5157-6104

Resumo

A relação da escritora Carolina de Jesus com a favela Canindé, na cidade de São Paulo, onde morou de 1948 até 1960, foi profundamente marcada por carências materiais e afetivas, dor, rejeição, racismo, misoginia, vivendo situações em que a sua humanidade era constantemente desconsiderada. Ela conhecia a favela como um espaço (sobre)vivido e levou para a sua narrativa representações e imagens que condizem com os estereótipos então vigentes no imaginário das pessoas sobre a favela, desde o surgimento desta, no Brasil, no final no século XIX. Favela como um não-lugar, marcado por ausências de condições minimante dignas de sobrevivência, que abriga pessoas pobres, perigosas e desajustadas moralmente, praticamente não assistidas pelo Estado e, de certo modo, culpabilizadas pela própria situação. Neste estudo, pretendemos observar o olhar da escritora-narradora para o espaço (aqui não contemplado como mero espaço literário) bem como algumas das relações nele estabelecidas, a partir da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), narrativa na qual se sobressaem as experiências da escritora negra, pobre, periférica, que se tornou uma das grandes vozes da literatura brasileira. Para tal apoiamo-nos nos conceitos de espaço e lugar, topofilia e topofobia, a partir de Yu-Fu Tuan (2012), teórico da Geografia Humanista, que se ocupa de estudar as relações que as pessoas estabelecem com o meio ambiente, os sentimentos, percepções e valores que desenvolvem com relação a ele, a partir de suas experiências. O estudo nos fará refletir como determinados espaços são forjados para diminuir (ou não permitir) a humanidade de certas pessoas, notadamente as negras e pobres, evidenciando ao mesmo tempo outros processos de que essas pessoas são vítimas.

Palavras-chave: Favela; Carolina Maria de Jesus; *Quarto de despejo: diário de uma favelada.*

Abstract

The relationship between Carolina Maria de Jesus writer and the Canindé favela in the city of São Paulo, where she lived from 1948 to 1960, was deeply marked by material and emotional deprivations, pain, rejection, racism, misogyny, because she lived situations in which her humanity was constantly disregarded. She knew the favela as a lived space and she brought to her narrative representations and images that match the stereotypes that were prevalent in people's imagination about the favela at that time and since it appeared in Brazil at the end of the 19th century. Favela as a non-place, marked by the absence of minimally dignified conditions for survival, with poor houses, dangerous and morally maladjusted people, practically unassisted by the State and, in a way, they blamed for their own situation. In this study, we intend to observe the writer-narrator's view of the space (here not considered as a mere literary space) as well as some of the relationships established within it, based on *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), a narrative in which the experiences of the black, poor, peripheral womam who became one of the great voices of Brazilian

literature. To this end, we rely on the concepts of space and place, topophilia and topophobia by Yu-Fu Tuan (2012), a theorist of Humanist Geography who studies the relationships that people establish with the environment, the feelings, perceptions and values that they develop in relation to it, based on their experiences. The study will make us reflect on how certain spaces are constructed to detract (or not allow) the humanity of certain people, notably black and poor people. It will highlight other processes of which these people are victims.

Keywords: Favela; Carolina Maria de Jesus; *Quarto de despejo: diário de uma favelada.*

1. "Introdução"

Espaço e lugar são categorias matriciais na geografia humanista, e recebem atenção especial de Yi-Fu *Tuan*, que busca diferenciá-los, embora seja difícil falar de um sem se reportar ao outro, por serem "termos familiares que indicam experiências comuns" (Tuan 1983: 3), pensados a partir do cotidiano das pessoas. Muitas vezes são empregados indistintamente, porque têm uma relação de contiguidade, mas suas peculiaridades têm de ser consideradas. Tuan começa por dizer que o espaço se caracteriza pala ideia de liberdade, ao passo que lugar pela ideia de segurança, que remete, em primeira instância, ao nosso lar. Mas este não necessariamente está restrito à nossa casa, pode se expandir para o bairro, a cidade, a pátria, desde que estejamos envolvidos com eles numa relação de afeto. Isso porque o que sustenta a ideia de lugar é a relação de afeto, enraizamento, segurança que conseguimos produzir com relação ao espaço a partir de nossas vivências nele.

É difícil definir espaço sem nos apoiarmos na ideia de lugar, visto que os dois estão imbricados, muitas vezes se (com)fundindo ou se contaminando. "Quando o espaço nos é familiar, torna-se lugar" (Tuan 1983: 83). Por outro lado, um lugar pode tornar-se mero espaço a partir de experiências desoladoras ou traumáticas nele vivenciadas. Por conta desse *continuum* entre os dois, eles devem ser vistos a partir da experiência vivida.

O espaço envolve a perspectiva da distância física e emocional. Já "o lugar é um centro de significado construído pela experiência. É conhecido não apenas através dos olhos e da mente, mas também através dos modos de experiência mais passivos e diretos, os quais resistem à objetificação" (Tuan 2018: 5-6).

Os laços afetivos construídos no espaço são determinantes para torná-lo um lugar de pertencimento ou não. Pode-se morar em um bairro nobre de uma metrópole, em uma casa extremante confortável, com acesso aos melhores serviços e bens, mas se a pessoa não se identificar com o espaço, ela não se sentirá integrada a ele. Por outro lado, ainda que morando em espaços desprestigiados socialmente e não assistidos estruturalmente, como é o caso das favelas, as pessoas podem se sentir integradas a eles, a partir das relações de afetividade desenvolvidas pelos indivíduos e de acontecimentos relevantes para eles. Ademais é precioso lembrar que as experiências com o espaço são subjetivas, contingentes, pessoais.

2. “Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente.”

Para Gaston Bachelard, um dos filósofos que influenciou o pensamento de Tuan, o sentido de lar, que ele denomina de casa, diz respeito a enraizamento, “um canto do mundo”, “um lugar predileto” o qual todos desejam. Em outro momento afirma que “todo espaço realmente habitado traz a essência da casa” (Bachelard 1989: 25). Pensando nos barracos da favela, apenas por serem habitados, podem ser vistos como lares? O barraco de Carolina de Jesus era de fato, o lugar do descanso, do aconchego, do abrigo seguro, a enraizava à favela? Inúmeras passagens da obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) apontam que não. Ela não demonstra afinidade com o espaço a começar pela precariedade da sua estrutura e pela falta de higiene. No diário de 30 de maio de 1955, registra:

> Cheguei na favela: eu não acho geito de dizer que cheguei em casa. Casa é casa. Barracão é barracão. O barraco tanto no interior como no exterior estava sujo. E aquela desordem aborreceu-me. Fitei o quintal, o lixo podre exalava mau cheiro. Só aos domingos que tenho tempo de limpar (Jesus 2014a: 47).

Para Tuan, a topofilia não é a emoção humana mais forte, mas quando surge é, geralmente, porque o lugar nos arrebatou, por ser veículo de acontecimentos emocionalmente fortes ou por carregar uma considerável carga simbólica. Mas, se é possível desenvolver sentimentos topofílicos, é possível também se desenvolver seu oposto, sentimentos topofóbicos, que envolvem rejeição, medo, insegurança com relação ao espaço. Edward Relph, outro geógrafo dedicado ao estudo das relações do homem com o meio ambiente, no início de seus estudos, justificava:

> Por causa do costume, das circunstâncias, ou do próprio ambiente, as experiências de paisagem e de lugar podem ser topofóbicas. Literalmente, isso significará que estamos com receio ou medo delas, e rejeitados por elas, mas exatamente como o significado de topofilia foi ampliado, parece ser permissível estender a definição de topofobia para incluir todas as experiências de espaços, lugares e paisagens que são de algum modo desagradáveis ou induzem ansiedade e depressão (Relph 1979: 19-20).

Ainda na perspectiva da geografia humanista, é preciso considerar que as experiências com os espaços variam de modo que nossos sentimentos e atitudes com relação a eles podem alternar entre topofóbicos e topofílicos. Portanto, imputar a certos ambientes, como os guetos e as favelas, a capacidade de somente produzirem sentimento de rejeição e medo, é desconsiderar a forma como são vividos pelos diferentes sujeitos, já que “o meio ambiente é resultante da experiência emocional e afetiva. Colorimos nosso meio ambiente com as mais diversas cores. Ora vivas e alegres, ora tristes e desoladas”, lembra-nos a professora Lívia Oliveira (2017:101). Para as pessoas de fora, uma favela pode suscitar apenas sentimentos topofóbicos, a partir da visão estereotipada de violência, por exemplo. Carolina de Jesus sabia desta realidade; em suas andanças pelas ruas de São Paulo, muitas vezes, acionava a imagem negativa da favela Canindé presente no imaginário das pessoas, a fim de se prevenir de eventuais hostilidades ou até maus tratos, pois tinha consciência de que a soma dos fatores negra, pobre, desempregada, mãe solteira, moradora

da favela Canindé pesava no julgamento e tratamento das pessoas para com ela. Vamos a um exemplo. Ao ser ameaçada de espancamento e chamada de "maloqueira" por uma pessoa negra que disputava com ela pedaços de madeira numa fábrica, Carolina reage:

> _ Por eu ser da maloca é que você não deve mecher comigo. Eu estou habituada a tudo. A roubar, brigar, beber. Eu passo 15 dias em casa e quinze na prisão. Já fui sentenciada em Santos. Ele fez menção de agredir-me e eu disse-lhe:
> _ Eu sou da favela Canindé. Sei cortar de gilete e navalha e estou aprendendo a manejar a peixeira. Um nordestino está me dando aulas. Se vai me bater pode vir (Jesus 2014a: 82).

Carolina de Jesus conheceu a favela Canindé desde o surgimento desta, onde passou a morar em 1948, e lá ficou até agosto de 1960, quando se mudou para Osasco, após o lançamento do seu *best seller Quarto de despejo: diário de uma favelada*. Antes dos filhos, morara nos locais de trabalho, passara por outras habitações, vivera em situação de rua, como também chegou a dormir em albergues e se hospedar em hotéis, conforme ele mesma relata no texto intitulado "Favela", relato autobiográfico que traz informações sobre o surgimento da favela Canindé e uma espécie de cartão de apresentação ou chave que abre o *Quarto de despejo*.

O texto mostra ainda os primeiros anos de Carolina por lá, as experiências iniciais dela com a literatura (Carolina já se apresentava como uma "poetisa negra" e, obstinada, percorria as redações de jornais para publicar seus poemas) e tem a maternidade da escritora como eixo articulador. Com a primeira gravidez, precisava buscar alternativas de sobrevivência não só para si como também para o filho e, como tantas outras pessoas negras, alguns estrangeiros, muitos migrantes, pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, sem formação para enfrentar o mercado de trabalho, compunham uma massa pobre, anônima e desconhecida que compartilhava inicialmente os espaços centrais da cidade de São Paulo, morando nas habitações coletivas, os cortiços, para depois habitarem as favelas, numa constante e árdua luta pela sobrevivência diária, uma vez que, segundo a estudiosa Rossella Rossetto,

> Faltava tudo para a maioria da população, havia desabastecimento de gêneros de primeira necessidade, inexistiam serviços públicos na maior parte da cidade, assim como transportes. Inundações que isolavam bairros inteiros compunham um cotidiano agravado por um custo de vida em aumento (Rossetto 2002: 13).

A favela surgiu como a última/única opção de morada. Inicialmente, a escritora dividiu um barraco com um casal, mas a convivência foi inviável. Foram anos muito difíceis durante os quais sua saúde mental chegava a ser colocada à prova, diante da responsabilidade que assumia sozinha e dos enfrentamentos cotidianos. Viviam constantemente sob insegurança alimentar, sem falarmos nas carências materiais que se resumiam, podemos dizer, a tudo: vestuário, calçados, agasalhos, remédios, utensílios domésticos..., uma moradia minimamente digna. Quase sempre não havia alimentos no barraco para serem consumidos no dia seguinte ou na próxima refeição. Por isso a vida da escritora resumia-se à busca diária deles para si e sobretudo para os filhos, num *continuum* interminável. O cansaço era físico e mental, o que a levava algumas vezes ao desespero conforme atesta o registro do dia 16 de junho de 1959:

> ... Hoje não temos nada para comer. Queria convidar os filhos para suicidar-nos. Desisti. Olhei meus filhos e fiquei com dó. Elas estão cheios de vida. Quem vive, precisa comer. Fiquei nervosa, pensando: será que Deus esqueceu-me? Será que ele ficou de mal de mim (Jesus 2014a: 174)?

Depois, ela mesma construiu seu primeiro barraco, com tábuas excedentes da construção de uma igreja católica, cujo pároco lhas cedeu e que ela transportava na cabeça da Avenida Brasil até Canindé. Era um trabalho que adentrava a madrugada. Um tempo de exaustão para a futura mãe que, não se alimentando bem, costumava passar mal, sendo vista por isso até como uma alcóolatra. Como mulher negra, grávida, morando sozinha, acirravam-se contra ela as discriminações de raça e gênero: "Os visinhos murmurava. Ela é sosinha. Deve ser alguma vagabunda. É crenca generalisada que as pretas do Brasil são vagabundas" (Jesus 2014b: 26). A decepção com o espaço começou, portanto, muito cedo e decorreu, inicialmente, das relações interpessoais com seus pares favelados, que a tinham apenas como objeto de críticas e julgamentos racistas e misóginos, ou eram indiferentes à sua situação, sobretudo durante as gestações e partos, muito marcadas por carências materiais e afetivas, exacerbando a desumanização de sua pessoa.

Carolina de Jesus, por conhecer a favela como um espaço (sobre)vivido e levou para a sua narrativa representações e imagens que coincidem com os estereótipos então vigentes no imaginário das pessoas sobre a favela, desde o surgimento desta, no final no século XIX. Favela como um não-lugar, marcado por ausências de condições minimante dignas de sobrevivência, que abriga pessoas pobres, perigosas e desajustadas moralmente, em quase nada assistidas pelo Estado e, de certo modo, culpabilizadas pela própria situação. Para caracterizá-la, empregou metáforas e expressões que reforçavam a visão dela como um não-lugar: "inferno", "pior cortiço que existe", "quintal onde jogam os lixos", "quintal de São Paulo", "quarto de despejo", "quarto das surpresas", "úlceras [da cidade de São Paulo]", "cidade esquisita e o prefeito [...] é o diabo", "Quarto de Despejo mais imundo que há no mundo", "Sucursal do inferno ou o próprio inferno", "obra do Diabo", "chiqueiro de São Paulo", "Gabinete do Diabo", "espelunca" 'maloca". Diante disso, percebia o aviltamento da sua humanidade: "Sou rebotalho. Estou no quarto de despejo, e o que está no quarto de despejo ou queima-se ou joga-se no lixo" (Jesus 2014a: 37).

Ela via as pessoas da favela, em sua maioria, como promíscuas, preguiçosas, mal educadas, preconceituosas, racistas, não solidárias ou empáticas, protagonizando cotidianamente diversas formas de violência: física, psicológica, doméstica e de gênero, racial, contra idosos, crianças e adolescentes, e tantos outros aspectos negativos como alcoolismo, o suicídio, a prostituição infantil, os roubos, as doenças... As suas relações interpessoais com os vizinhos favelados, notadamente com as mulheres, eram tensas o que pesava grandemente na sua visão sobre o ambiente. Carolina reivindicava uma sororidade que não encontrava nas mulheres faveladas, para ela inferiores aos homens em muitos aspectos, pautada, muitas vezes, em valores preconceituosos e patriarcais.

Por outro lado, era desrespeitada, objeto de críticas e julgamentos racistas e misóginos. Daí o seu refúgio na leitura e na escrita, que emergem como uma alternativa de distanciamento, às vezes de apaziguamento interno, mas sobretudo como uma possível

forma de emancipação, notadamente o obstinado desejo de desfavelamento: "É que eu estou escrevendo um livro para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela" (Jesus, 2014a: 27). As carências, desilusões, embates cotidianos pela sobrevivência registrados no *Diário* constituem seu grito de denúncia como uma excluída social.

Diante das vivências de dor, sofrimento, desrespeito, a favela Canindé não tinha a possibilidade de ser um lugar para Carolina de Jesus, uma vez que lugar está associado à proteção, segurança, conforto, aconchego, descanso. Transitando por outros espaços da cidade, Carolina não sentia desejo de voltar para a favela, porque não conseguia lá vivenciar experiências minimamente gratificantes, não conseguia descansar sequer o seu corpo alquebrado pelos percursos feitos durante o dia, não tinha vizinhos ou amigos com quem contar, não tinha paz para escrever ou ler. Voltava porque a favela era sua única opção, voltava porque tinha que cuidar dos filhos, mas era sempre uma deslocada, não experimentando o sentimento de pertencimento à Canindé.

3. "Conclusões"

Carolina e as demais pessoas que habitavam a favela encontravam-se num nível gritante de desumanização e não contavam com nenhum tipo de assistência estatal, vivam relegadas à própria sorte. Faziam parte do grupo cuja cidadania é mutilada, conforme nos adverte o professor Milton Santos, ao pensar o espaço geográfico não só do ponto de vista físico, mas também como um dado social, ou seja, em sua materialidade e relações sociais. Santos enumera alguns tipos cidadania mutilada:

> Poderíamos traçar a lista das cidadanias mutiladas neste país. Cidadania mutilada no trabalho, através das oportunidades de ingressos negadas. Cidadania mutilada na remuneração, melhor para uns que para outros. Cidadania mutilada nas oportunidades de promoção. Cidadania mutilada também na localização dos homens, na sua moradia. Cidadania mutilada na circulação. Esse famoso direito de ir r vir, que alguns nem imaginam existir, mas que na realidade é tolhido pra uma parte significativa da população. Cidadania mutilada na educação. Quem por acaso passou ou permaneceu na maior universidade deste estado e deste país, o USP, não tem nenhuma dúvida de que ela não é uma universidade para negros. E na saúde também já que tratar da saúde onde a medicina é elitista e os médicos se comportam como elitistas, supõe frequentemente o apelo às relações, aquele telefone que distingue os brasileiros entre os que têm e os que não têm a quem pedir um pistolão. Os negros não têm sequer a quem pedir para ser tratados. [...] E o que dizer também do comportamento da polícia e da justiça que escolhem como tratar as pessoas em função do que elas parecem ser (Santos 1996/1997:134)?

A percepção de Carolina quanto a esta realidade aparece em muitos momentos de sua narrativa, como na associação que faz da favela a um quarto de despejo e do restante da cidade, notadamente o centro cujas ruas percorria, a uma sala de visitas. Além disso, a nítida compreensão do seu desprestígio enquanto cidadã, ao perceber (e sentir) que, dentro dessa lógica, era vista apenas como "um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo" (Jesus 2014b: 37). Daí o seu contundente desejo por um lugar onde pudesse viver experiências mais dignas e gratificantes, numa perspectiva mais humanizada.

Referências

Bachelard, Gaston. 1989. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.

Jesus, Carolina Maria de. Favela. 2024b. In: Dinha & Raffaella Fernandez (eds.) *Onde estaes Felicidade?* 24-44. São Paulo: Me Pario Revolução. https://www.letraria.net/wp-content/uploads/2016/01/Onde-estaesFelicidadebookLetraria.pdf.(15 junho 2023).

Jesus, Carolina Maria de. 2014a. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática.

Oliveira, Lívia de. 2017. Panorama dos estudos de geografia e percepção do meio ambiente. In: Tiago Vieira Cavalcante & Eduardo Marandola Jr.(eds.) *Percepção do meio ambiente e geografia: estudos humanistas do espaço, da paisagem e do lugar*. 89-109. São Paulo: Cultura acadêmica.

Relph, Edward C. 1979. As bases fenomenológicas da Geografia. *Geografia.* (4/ 7). 1-25. https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/14763/11395 (3 agosto 2023).

Rossetto, Rossella. 2002. Produção imobiliária e tipologias residenciais modernas: São Paulo – 1945/1964. São Paulo: Tese de doutorado da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo

Santos, Milton. 1986/1987. As cidadanias mutiladas. In: Julio Lerner (ed.) *O preconceito,* 133-144. São Paulo: IMESP.

Tuan, Yi- Fu. 1983. *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel.

Tuan, Yi- Fu. 2018. Lugar: uma perspectiva experiencial. *Geograficidade*. (8 /1). 4-15. https://periodicos.uff.br/geograficidade/article/view/27150/pdf (21 setembro 2023).

O FEMINICÍDIO NA MÍDIA: UMA ANÁLISE DAS VOZES VERBAIS EM NOTÍCIAS JORNALÍSTICAS

FEMICIDE IN THE MEDIA: AN ANALYSIS OF VERBAL VOICES IN JOURNALISTIC NEWS

Anna Maduro
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
annacleamaduro@gmail.com
ORCID: 0009-0008-6757-3475

Resumo

Este trabalho apresenta uma análise sobre o uso das vozes verbais (voz passiva e voz ativa) em textos noticiosos. O arcabouço teórico da pesquisa é o da Sociolinguística Variacionista (Labov 2008 [1972]) e o da Teoria da Mudança Linguística (2006 [1968]). O *corpus* é composto de notícias publicadas on-line, oriundas de três portais jornalísticos, as quais narram histórias de feminicídio e de homicídios cometidos por mulheres contra homens. Foram analisadas 4 variáveis independentes: sexo da vítima, verbo, veículo e localização do fenômeno na estrutura da notícia. Verificamos que as matérias de feminicídio privilegiam a passiva (79,6% dos dados - 39/49), conforme hipótese inicial, e acreditamos que, mesmo que sejam incorporados outros gêneros jornalísticos e/ou outros veículos no *corpus*, essa é uma tendência que será mantida. Além disso, a partir da análise das variáveis selecionadas, concluímos que os fatores que mais privilegiam a voz passiva são o verbo "matar" e "assassinar"; os veículos Metrópoles e UOL; bem como as estruturas textuais do gênero jornalístico tais como fotolegenda, fechamento da notícia e subtítulo. A partir de uma observação dos dados, acrescentamos que o fenômeno da violência em si é ignorado, marginalizado, estereotipado, minimizado (Van Dijk 2012 [1992]) e a mulher aparece como foco das notícias, seja ela agente do crime ou vítima.

Palavras-chave: Voz passiva; Voz ativa; Sociolinguística Variacionista.

Abstract

This paper presents an analysis of the use of verbal voices (passive voice and active voice) in news texts. The theoretical framework of the research is Variationist Sociolinguistics (Labov 2008 [1972]) and the Theory of Linguistic Change (2006 [1968]). The corpus is made up of news published online from three news portals, which tell stories of feminicide and homicides committed by women against men. Four independent variables were analyzed: sex of the victim, verb, vehicle and location of the phenomenon in the news structure. We found that feminicide stories favor the passive (79.6% of the data - 39/49), as initially hypothesized, and we believe that even if other journalistic genres and/or other vehicles are incorporated into the corpus, this is a trend that will continue. Furthermore, based on the analysis of the selected variables, we concluded that the factors that most favor the passive voice are the verb "matar" and "assassinar"; the vehicles Metrópoles and UOL; as well as the textual structures of the journalistic genre such as the photo caption, news closing and subtitle. From an observation of the data, we can add that the phenomenon of violence itself is ignored, marginalized, stereotyped and minimized (Van Dijk 2012 [1992]) and women appear as the focus of the news, whether they are the perpetrators or the victims.

Keywords: Passive voice; Active voice; Feminicide; Journalistic text; Variationist Sociolinguistics.

1. Introdução

Feminicídio é uma nominação utilizada para caracterizar os crimes de violência contra as mulheres por razões do sexo feminino. São "razões de condição do sexo feminino", conforme prevê o artigo 121, os crimes que envolvem "*violência* doméstica e familiar"; "menosprezo ou discriminação à condição da mulher" (Brasil 2015).

Apesar de o termo ter se popularizado após a promulgação da Lei 13.104/2015 (Lei do Feminicídio), a palavra apenas foi incorporada ao Vocabulário Ortográfico da Academia Brasileira de Letras (Volp[267]) em julho de 2021. Quando iniciamos essa pesquisa, portanto, o verbete não era sequer reconhecido como vocábulo da Língua Portuguesa nos diversos editores de texto, inclusive no Microsoft Word.

Além dessa peculiaridade no âmbito lexical, percebemos algumas características no que se refere à abordagem linguística do feminicídio em textos noticiosos e em reportagens publicadas na imprensa, sobretudo, quanto ao uso da voz passiva em títulos, subtítulos, legendas e em outras estruturas do gênero jornalístico notícia.

Esse fenômeno chama a nossa atenção, uma vez que o uso da estrutura passiva, no meio jornalístico, não é recomendado nos manuais de redação. O motivo é que "os manuais de redação jornalística sugerem que as informações sejam apresentadas na voz ativa por uma questão de economia e de melhor compreensão do Estado de Coisas, do evento no mundo, por parte do leitor-consumidor" (Bertoque e Galvão 2010: 54). Sabe- se que existe uma *agenda-setting* e que os meios de comunicação têm publicado a temática da violência contra a mulher com mais frequência, no entanto, é preciso analisar de que forma o feminicídio vem sendo retratado pelos profissionais da comunicação. É preciso identificar os papéis, perceber em quais enquadres os/as participantes estão posicionados nos textos e os efeitos das formas de representação. Após essa premissa, questiona-se: *existe diferenciação no uso das vozes verbais entre matérias de feminicídio e de homicídio (homem vítima de um crime cometido por uma mulher)?*

Como hipótese acredita-se que a voz verbal passiva predomina nas matérias jornalísticas acerca de crimes de feminicídio. Quando o texto noticioso narra um homicídio contra um indivíduo do sexo masculino, todavia, acredita-se que os textos privilegiam a sentença ativa.

Nossos objetivos, portanto, com esse estudo, são: i) analisar a voz ativa e a voz passiva em matérias sobre feminicídio cujas sentenças apresentem "verbos de agressão"[268]: matar, morrer, enforcar, assassinar etc.; ii) analisar as variáveis linguísticas e sociais que estão condicionando a escolha das vozes verbais.

A metodologia escolhida foi baseada inicialmente na construção de um arcabouço

[267] O Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa, elaborado pela Academia Brasileira, contém 381.000 verbetes, as respectivas classificações gramaticais e outras informações conforme descrito no Acordo Ortográfico (Academia Brasileira de Letras 2009).

[268] Aqui chamaremos de "verbos de agressão" os verbos do mesmo campo semântico que foram monitorados e analisados no *corpus.*

teórico-metodológico da abordagem laboviana (2008 [1972]) e da Teoria da Mudança Linguística (1968), as quais propõem a análise quantitativa de fenômenos linguísticos variáveis. A segunda parte, exploratória e quantitativa, contou com a seleção de um *corpus* a partir de portais jornalísticos brasileiros.

Ao todo foram selecionadas 30 notícias, retiradas de três portais de notícias nacionais, veiculadas entre os anos de 2017 e 2021 e assinadas por jornalistas de ambos os sexos. Dentre os textos selecionados, 15 deles narravam histórias de feminicídio e os outros 15 traziam matérias a respeito de homicídios cometidos por mulheres contra seus parceiros.

Após a coleta dos dados, foi realizada uma análise das vozes verbais (voz passiva e voz ativa) a partir dos dados inseridos no programa estatístico GoldVarb-X. Em um total de 94 dados, foram codificadas as variáveis linguísticas/sociais: *apagamento do agente, verbo, sexo da vítima, sexo do(s) repórter(es), grau de parentesco/relação com a vítima, veículo, classe social e localização do fenômeno na estrutura da notícia*.

A escolha dessa temática se justifica pela minha relação com os textos noticiosos, uma vez que sou jornalista há mais de dez anos. Enquanto mulher e profissional da área, observo que o gênero jornalístico privilegia a figura feminina nas matérias que envolvem homicídios, sejam as mulheres vítimas ou agentes do crime. Além disso, outra motivação para essa pesquisa é a escassez de trabalhos que analisem o fenômeno linguístico da voz passiva dentro da perspectiva variacionista.

2. Fundamentação teórica

Do ponto de vista epistemológico, o trabalho aqui desenvolvido está localizado no campo da Sociolinguística Variacionista. A chegada dessa área, relativamente nova, representou uma mudança paradigmática nos estudos da linguagem. A partir do trabalho do americano William Labov, iniciado na década de 60, passou-se a observar os aspectos da língua em uso em seus diferentes contextos de comunicação. Segundo Mollica (2020), a Sociolinguística estuda:

> a língua em uso no seio das comunidades de fala, voltando a atenção para um tipo de investigação que correlaciona aspectos linguísticos e sociais. Esta ciência se faz presente num espaço interdisciplinar, na fronteira entre língua e sociedade, focalizando precipuamente os empregos linguísticos concretos, em especial os de caráter heterogêneo (Mollica 2020: 9).

Nesse sentido, na perspectiva laboviana, a Sociolinguística é dotada de uma heterogeneidade sistemática (Weinreich *et al* [2006] 1968), ligada à identificação dos grupos sociais e das comunidades de fala, e pode ser explicada pelo dinamismo inerente das línguas, sobretudo, no português brasileiro (PB). Existem, por exemplo, "formas distintas que, em princípio, se equivalem semanticamente no nível do vocabulário, da sintaxe e da morfossintaxe (...)" compartilhadas por pessoas do mesmo grupo as quais carregam os mesmos traços linguísticos (Mollica 2020: 9).

A Sociolinguística considera a variação como principal objeto de estudo. Assim, os processos de mudança que ocorrem nas comunidades de fala e nas comunidades de prática

são fundamentais nessa área e, por isso, ela também é conhecida como Teoria da Variação e da Mudança Linguística. Especificamente neste artigo, será utilizada a variação como base teórica, afinal a pesquisa tem como objetivo principal a análise linguística das vozes verbais em matérias jornalísticas.

2.1 A voz passiva e a abordagem quantitativa

Em 1989, em um capítulo do livro *Fotografias Sociolinguísticas,* a professora Ruth Lopes enfatizou a escassez de trabalhos sobre a voz passiva dentro de uma perspectiva quantitativa, principalmente em português, e afirmou que existia "um grande vazio" nesse campo (Lopes 1989: 39). Esse é um fator motivador para a continuidade dessa pesquisa, embora seja um desafio trabalhar com um fenômeno pouco analisado e debatido na Sociolinguística Variacionista.

O trabalho mais importante dentro dessa área foi publicado no artigo *Constrains on the Agentless Passive*, de Labov e Weiner (1977), os quais foram os primeiros a trabalhar com uma variável sintática dentro da perspectiva variacionista. Até então os estudos se concentravam no campo da fonologia e, por esse motivo, Labov recebeu vários questionamentos metodológicos[269], pois acreditava-se que era impossível pensar em uma real equivalência semântica entre duas variáveis sintáticas.

No âmbito da sintaxe, Labov e Weiner (1983 [1977]) investigam os condicionamentos do uso variável das construções passiva sem agente e ativa com sujeito pronominal genérico no inglês (*The closet was broken into/Somebody broke into the closet*[270]).

2.2 Tipos de construção de voz em português

Segundo Bechara (2019: 243), a voz ativa é a forma em que o verbo se apresenta para normalmente "indicar que a pessoa a que se refere é o agente da ação". No excerto *homem ASSASSINA esposa e se mata com tiro na cabeça em Delmiro Gouveia, AL*, retirado do *corpus*, o "homem" é o agente. Já a voz passiva é formada por um dos verbos de ligação (ser, estar, ficar) seguido de particípio: *uma mulher FOI ASSASSINADA na QR 217 de Santa Maria, na tarde desta quinta-feira*. A "mulher", neste caso, é o objeto da ação verbal e considerada "paciente".

Bechara (2019) também chama a atenção para o conceito de passividade, visto que não pode ser confundido com a voz passiva: "voz é a forma especial em que se apresenta o verbo para indicar que a pessoa recebe a ação [...]. Passividade é o fato de a pessoa receber a ação verbal. A passividade pode traduzir-se, além da voz passiva, pela voz ativa, se o verbo tiver sentido passivo". Em *os criminosos receberam merecido castigo*, por exemplo, a

[269] É nesse contexto que surge a polêmica entre Lavandera (1978) e Labov (1978). A autora apontava para algumas dificuldades metodológicas no tratamento de variáveis não fonológicas e criticava a não existência de uma teoria sólida e organizada dos significados.
[270] O armário foi arrombado/Arrombaram o armário (tradução livre feita pela própria autora).

passividade não corresponde à voz passiva" (Bechara 2019: 243).

3. Metodologia

O *corpus* desta pesquisa exploratória e quantitativa é composto por 30 textos jornalísticos publicados no período de 2017 a setembro de 2021 e retirados de três portais brasileiros: G1, Metrópoles e UOL. A escolha dos veículos foi motivada pela credibilidade das notícias apresentadas nos sites e pela similaridade na linha editorial. Apesar de o nosso foco ser o feminicídio na mídia, a ideia de selecionar 15 matérias de crimes contra mulheres e 15 matérias de crimes contra homens foi uma tentativa de criar um contraponto e verificar se o sexo da vítima e do agente do crime influenciam no uso das vozes verbais.

As notícias foram selecionadas via Google Notícias, uma ferramenta que permite a busca e a seleção de conteúdos por meio de palavras-chave, assuntos, locais e fontes. Na busca utilizamos os termos "feminicídio", "homicídio contra homem", "esposa", "marido", bem como alguns verbos de agressão citados anteriormente neste artigo: "matar", "morrer", "assassinar", "enforcar" etc. Tentamos, na medida do possível, selecionar os textos aleatoriamente sem buscar os fenômenos na estrutura da notícia a fim de não enviesar os dados.

Após a seleção, codificamos os 94 dados em função das 2 variantes estabelecidas – voz passiva e voz ativa – e monitoramos 8 variáveis linguísticas/sociais: *presença/ausência do agente, sexo da vítima, verbo, sexo do(s) repórter(es), grau de parentesco/relação com a vítima, veículo, classe social e localização do fenômeno na estrutura da notícia*.

A ferramenta utilizada para a interpretação dos resultados linguísticos foi o programa estatístico GoldVarb-X (Tagliamonte 2006), uma das ferramentas da Sociolinguística Variacionista.

4. Análise de dados

Os dados obtidos a partir da codificação possibilitaram algumas reflexões as quais apresentaremos nesta etapa do artigo.

4.1 Variantes: voz ativa e voz passiva

As duas variantes podem ser encontradas em exemplos na voz ativa (Noélia tinha relacionamento com vizinho que A MATOU, diz delegada) e na voz passiva (Juíza MORTA por ex abriu mão de escolta: Achou que perigo havia passado). Em ambas as sentenças, é possível verificar o mesmo comportamento semântico nos verbos, bem como uma equivalência em relação ao valor de verdade, embora haja uma divergência em relação ao significado "social e estilístico" (Labov 2008 [1972]). Nos exemplos acima, retirados

do corpus, observamos alguns padrões linguísticos que merecem destaque[5271]:

1) A topicalização da justificativa do homem para cometer a crime. No excerto *Noélia tinha relacionamento com vizinho que A MATOU, diz delegada*, é possível verificar a existência de uma motivação que age discursivamente para justificar/explicar a ação agressora. O produtor do texto deixa claro, no trecho "Noélia tinha relacionamento com vizinho que A MATOU", que a vítima possuía um relacionamento extraconjugal com outro homem e, "por esse motivo", foi morta. Esse recurso faz com que a atitude do sujeito que cometeu crime seja "justificada" e, consequentemente, minimizada.
2) Na sentença *Juíza MORTA por ex abriu mão de escolta*, a escolha discursiva culpabiliza a mulher pela agressão por ela ter renunciado à escolta policial – o que também atenua a ação do homem que cometeu o crime. Nesse caso a responsabilidade dos homens por sua violência contra as mulheres é minimizada pelo uso da voz passiva (Van Dijk 2012).

4.2 Variáveis independentes

Apesar do monitoramento das 8 variáveis independentes, privilegiaremos as quatro que apresentaram análises mais consistentes. São elas: *sexo da vítima, verbo, veículo e localização do fenômeno na estrutura da notícia.*

4.2.1 Sexo da vítima

Esta é a principal variável, uma vez que a nossa hipótese está diretamente associada ao sexo da vítima: acredita-se que a voz verbal passiva predomina nas matérias jornalísticas acerca de crimes cometidos contra as mulheres e que a as narrativas em que os homens são vítimas de homicídio privilegiam a agentividade.

Tabela 1 - Valores em função do sexo das vítimas

	Voz passiva	**Voz ativa**
Mulher	79,6% 39/49	20,4% 10/49
Homem	37,8% 17/45	62,2% 28/45
Total	59,6% 56/94	40,4% 38/94

Fonte: Autoria própria.

Os dados confirmam a hipótese inicial, pois observa-se que o uso da passiva em matérias de feminicídio aparece com 79,6%, ou seja, 20% a mais do que a média (59,6%). Nos textos noticiosos em que o homem é a vítima, essa voz verbal aparece abaixo da média

[271] Embora estes padrões linguísticos não tenham sido quantificados, optamos por apresentar essas análises qualitativas.

(59,6%) em apenas 37,8% dos dados.

4.2.2 Verbo

A inclusão desta variável foi feita porque queríamos controlar os verbos do mesmo campo semântico e verificar quais deles privilegiavam a passiva. Essa escolha metodológica também visava o monitoramento do verbo abundante "matar", o qual admite dois particípios: o matado (regular) e o morto (regular) – o primeiro deles ocorre na voz ativa e o segundo pode ocorrer em ambas as vozes verbais.

Outro verbo frequente no *corpus* é o "morrer", que é lexicalmente associado ao verbo "matar", embora não admita voz passiva. Exemplo: *Tatiana MORREU em 30 de setembro de 2019.* Nesse caso, mesmo que o verbo já traga a "semântica de estatividade e resultado (acabado)", quando usado na voz ativa, ele pressupõe um agente causativo da morte ainda que seja suprimido: "morto por quem?" (Bertoque e Galvão 2010: 81).

É por isso que optamos por manter o "morrer" no corpus, embora não haja um par correspondente para ele como vemos nos exemplos: Homem ASSASSINA esposa e se mata com tiro na cabeça em Delmiro Gouveia, AL e Uma mulher FOI ASSASSINADA na QR 217 de Santa Maria, na tarde desta quinta-feira.

Ao todo apareceram 8 verbos diferentes nos 30 textos noticiosos de feminicídio e de homicídio analisados. Somando as ocorrências (94 dados) em ambas as vozes verbais (voz ativa e voz passiva), temos os seguintes verbos/dados: *matar* (55/94), *morrer* (17/94), assassinar (16/94), atacar (1/94), enforcar (1/94), esfaquear (2/94), queimar (1/94) e *falecer* (1/94).

Conforme explicado anteriormente, optamos por comparar os dois mais frequentes os quais apresentassem ocorrências variáveis nas duas vozes: passiva a ativa.

Tabela 2 - Valores em função dos verbos

	Voz passiva	**Voz ativa**
Matar	62.5% 30/48	37,5% 18/48
Assassinar	85,7% 12/14	14,3% 2/14
Total	67,7% 42/62	32,3% 20/62

Fonte: Autoria própria.

A partir dos dados e da tabela 2, pode-se afirmar que os verbos que apareceram com a passiva são *matar, assassinar, atacar, enforcar, esfaquear e queimar*. O *matar* e o *assassinar* na voz passiva são os que mais apareceram nas notícias jornalísticas, apesar de a*ssassinar* (85,7%) ser o único verbo acima da média (67,7%).

4.2.3 Veículo

A escolha metodológica de analisar somente matérias que foram publicadas em três portais brasileiros foi uma tentativa de reunir textos noticiosos com características jornalísticas e editorais semelhantes. Além disso, queríamos trabalhar com textos escritos e divulgados por veículos com alguma credibilidade. De acordo com o Alexa Rank (Prisco 2020), sistema de ranqueamento global que lista os websites mais populares, o G1, o Metrópoles e o UOL estão entre os dez mais acessados no Brasil e ocupam, respectivamente, a 4ª, a 5ª e a 6ª posição.

Tabela 3 - Valores em função dos veículos

	Voz passiva	**Voz ativa**
G1	52,7% 29/55	47,3% 26/55
Metrópoles	68,0% 17/25	32% 8/25
UOL	71,4% 10/14	28,6% 4/14
Total	59,6% 56/94	40,4% 38/94

Fonte: Autoria própria.

Pode-se observar que os veículos favorecem a passiva, confirmando a nossa hipótese, embora o G1 (52,7%) esteja um pouco abaixo da média (59,6%) no que se refere ao uso dessa estrutura nos textos noticiosos. Conforme descrito anteriormente, essa escolha contraria as orientações dos manuais de redação jornalísticos os quais instruem ao jornalista "colocar o verbo, sempre que possível, na voz ativa" (Erbolato 2004:141).

4.2.4 Localização do fenômeno na estrutura da notícia

Esta variável é uma tentativa de controle das vozes verbais na estrutura do gênero notícia. Como hipótese acreditávamos que os títulos privilegiassem a voz passiva em detrimento das outras estruturas do texto noticioso, a saber: título, subtítulo[272], fotolegenda, lide[273], corpo da notícia e fechamento da notícia.

[272] Também conhecido como sutiã ou linha fina, é a informação curta que vem logo abaixo do título.
[273] [7]Lide ou lead (em inglês) é considerado a "abertura da notícia, que a resume e responde às clássicas perguntas:Quem? Quê? Quando? Onde? Por quê? Como?" (Erbolato 2004: 246).

Tabela 4 - Valores em função da localização do fenômeno na estrutura da notícia

	Voz passiva	Voz ativa
Título	50% 15/30	50% 15/30
Lide	58,3% 14/24	41,7% 10/24
Fotolegenda	82,4% 14/17	17,6% 3/17
Subtítulo	60% 3/5	40% 2/5
Corpo da notícia	53,3% 8/15	46,7% 7/15
Fechamento da notícia	66,7% 2/3	33,3% 1/3
Total	59,6% 56/94	40,4% 38/94

Fonte: Autoria própria.

Nesse caso houve uma refutação da hipótese, pois a média (59,6%) mostra que o título não privilegia a voz passiva (50% dos dados - 15/30). As estruturas textuais que favoreceram a passiva foram a fotolegenda, o fechamento da notícia e o subtítulo.

O percentual da fotolegenda ficou acima da média e esse resultado nos surpreendeu. No *corpus* da pesquisa observamos que as fotografias sempre retratam a mulher, seja ela agente do crime ou vítima do feminicídio, de uma forma sexualizada. A figura feminina sempre é divulgada a partir de fotos ou selfies individuais em que a mulher está bem-vestida, com maquiagem e sorrindo. O homem dificilmente aparece nas matérias jornalísticas independentemente do enquadre em que ele foi posicionado no texto.

5. Considerações finais

Verificamos que as matérias de feminicídio privilegiam a passiva (79,6% - 39/49), conforme hipótese inicial, e acreditamos que, mesmo que sejam incorporados outros gêneros jornalísticos e/ou outros veículos no *corpus,* essa é uma tendência que será mantida. Além disso, a partir da análise das variáveis selecionadas, concluímos que os fatores que mais privilegiam a voz passiva são o verbo *assassinar*; os veículos Metrópoles e UOL; bem como as estruturas textuais do gênero jornalístico tais como fotolegenda, fechamento da notícia e subtítulo.

A partir de uma observação dos dados, acrescentamos que:

O fenômeno da violência em si é ignorado, marginalizado, estereotipado, minimizado (Van Dijk 2012);

A mulher aparece como foco das notícias, seja ela agente do crime ou vítima;

As matérias jornalísticas em geral não trazem a temática do feminicídio como uma ferramenta de conscientização social e coletiva sobre a erradicação da violência de homens contra mulheres. O objetivo das notícias é exclusivamente a venda da "pauta" para o leitor, embora as instituições jornalísticas tenham impacto significativo na formação da cultura e

da consciência social do cidadão;

A mulher é topicalizada com mais frequência nas fototolegendas e, muitas vezes, o feminicídio é acompanhado de evidências linguísticas colocadas como "justificativas" para o crime. Como, por exemplo, na manchete: *Para polícia, Noélia FOI MORTA após tentar romper com suspeito*;

Na maioria das matérias analisadas, o agressor; ora identificado, ora não, tende a ser apagado do título ou colocado como agente da passiva. Com isso, a ação agressora é minimizada dada a posição periférica que ocupa na estrutura da sentença.

Sabemos das discussões e dos desafios teórico-metodológicos que envolvem o estudo de uma variável sintática dentro da perspectiva sociolinguística. Posto isso, daremos continuidade a essa pesquisa por entendermos a sua importância para a área e por acreditarmos que, futuramente, ela possa contribuir de alguma forma para a construção de uma cultura equitativa de gênero, modificando o enquadre da mulher, no contexto da violência contra a mulher, na sociedade brasileira a começar pelas escolhas linguísticas.

Referências

Academia Brasileira de Letras. 2009. *Volp – Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Editora Global.

Bechara, Evanildo. 2019. *Moderna Gramática Portuguesa*. 39 ed. São Paulo: Lucerna.

Bertoque, L. A. D. P.; Galvão, V. C. C. 2010. Construções de voz em títulos de notícias e em manchetes: contribuição para o ensino. *Revista Polifonia* (UFMT), 53-84.

Brasil, Presidência da República. 2021. *Lei nº 13.104*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2015/lei/l13104.htm (27 de julho, 2021).

Erbolato, Mário L. 2004. *Técnicas de codificação em jornalismo*: redação, captação e edição no jornal diário. São Paulo: Editora Ática.

Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos.* (trad.) M. Bagno, M. M. P. Scherre, & C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial. (Original work published 1972).

Lavandera, Beatriz R. 1978. Where does the sociolinguistic variable stop? *Language in Society,* 171-82.

Lopes, Ruth Elisabeth Vasconcellos. 1989. Passivas nos discursos oral e escrito. No princípio era o verbo. E o verbo se fez adjetivo? Ou o que estamos fazendo no oral!. In: Fernando Tarallo. (Org.). *Fotografias sociolinguísticas*, 35- 50. Campinas: Pontes/Editora da UNICAMP.

Mollica, Maria Cecília & Maria Luiza Braga. 2020. *Introdução à Sociolinguística*: o tratamento da variação. São Paulo: Contexto.

Prisco, Luiz. 2020. *Ranking da Amazon*: Metrópoles é o 3º site de notícias mais acessado do Brasil. https://www.metropoles.com/brasil/imprensa/ranking-da-amazon-metropoles-e-o-3o-site-de-noticias-mais-acessado-do-brasil (29 de outubro, 2024).

Tagliamonte, Sali. A. 2006. *Analysing sociolinguistic variation*. New York: Cambridge University Press.

Van Dijk, Teun A. 2012. *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva.* (trad.) Rodolfo Ilari. São Paulo: Contexto. (Original work published 1992).

Weiner, Judit & William Labov. 1983 [1977]. Constraints on the agentless passive. *Journal of Linguistics 19*, 29-58.

Weinreich, Uriel; William Labov & Marvin Herzog. 2006 [1968]. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Marcos Bagno (trad.). São Paulo: Parábola Editorial.

FESTIVAL CULTURAL DE VIENA, *BRASILIANIASCHES KULTURFESTIVAL:* UM PERCURSO DA PAISAGEM LINGUÍSTICA A FAVOR DA LÍNGUA DE HERANÇA

VIENNA CULTURAL FESTIVAL, BRASILIANIASCHES KULTURFESTI- VAL: A JOURNEY OF THE LINGUISTIC LANDSCAPE IN FAVOR OF THE HERITAGE LANGUAGE

Lucilene Lisboa-Rehberg[274]
Universidade de São Paulo (USP)
lulisboa.rehberg@gmail.com
ORCID: 0009-0000-2593-924X

Resumo

Português como Língua de Herança (PLH) distingue-se pelo cenário em que o português e a sua cultura são transmitidos a filhos de luso-falantes imigrados mundo afora (Mendes 2015). O PLH é um objeto de pesquisa recente, derivado de análises sobre disseminação dos fluxos imigratórios em que o panorama mundial se torna caracterizado pela superdiversidade (Blommaert 2013; Vertovec 2007). Este trabalho retrata o Festival Cultural do Brasil, *Brasilianisches Kulturfestival* - em Viena, como promotor dessa cultura e representante de um movimento com impactos e resultados para os componentes das famílias brasileiras, ao conectar-se com a língua e cultura do Brasil. Baseado nas considerações sobre Paisagem Linguística, doravante, PL (Blommaert 2013; Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes 2020; Lisboa-Rehberg 2023), adotou-se como instrumento de análise metodológica um roteiro de entrevista, com perguntas abertas, advindas de narrativa autobiográfica em entrevista semiestruturada (Flick 2009), desenvolvido junto da fundadora do referido Festival, Vanessa Noronha Tölle. Como fruto do movimento do PLH envolto na Paisagem Linguística, em primeiro lugar tem-se a busca da identidade dos luso-falantes (Lima-Hernandes e CiocchiSassi 2015), em segundo lugar há o atributo de bem comum (Melo-Pfeifer 2021; Lisboa-Rehberg 2023) posto que traz relações interculturais. O terceiro lugar retoma Bhabha (1998) e o espaço, nesta pesquisa, percorrido desde o surgimento do Festival como aquele que conscientiza as relações interculturais (Mendes 2015), sendo a soma das diversas identidades e da construção de um espaço em negociação.

Palavras-chave: português como língua de herança (PLH); paisagem-linguística (PL); Festival Cultural de Viena

Abstract

Portuguese as a Heritage Language (PHL) distinguishes itself by the scenario where Portuguese speaking families immigrated all over the world, passed down their culture and language to their children (Mendes 2015). PHL has been an object recently researched, as a result of a worldwide movement of immigration (Blommaert 2013; Vertovec 2007). This article portrays the Brazilian Cultural Festival - in Vienna, in which the Brazilian culture and representative promoter as well as

[274] LinC/USP, Linguagem e Cognição/Universidade de São Paulo. FFLCH, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. São Paulo. Brasil.

an association with impacts on and results for the family members by connecting them with the Brazilian language and culture. Based on considerations about linguistic landscape (Blommaert 2013; Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes 2020; Lisboa-Rehberg 2023), an interview script was adopted as an instrument of methodological analysis, which includes open questions emerged from an autobiographical narrative and semi-structured interview script (Flick 2009), it was conducted with the founder of the aforementioned festival, Vanessa Noronha Tölle. As a result of the PHL movement involved by the linguistic landscape, firstly there is a drilldown of Portuguese identity speakers (Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi 2015), secondly there is the attribute of the common goods (Melo-Pfeifer 2021; Lisboa-Rehberg 2023) since it brings intercultural relations. Finally, the third place retrieved is the space (Babha 1998) that has been covered since the creation and foundation of the festival as the one that raises awareness of intercultural relations (Mendes 2015), being the sum of several cultural identities and the construction of space under negotiation.

Keywords: Portuguese as heritage language (PHL); linguistic landscape (LL); Brazilian Cultural Festival

Introdução

Viena é uma das nove cidades austríacas que é foco deste artigo. Com população de cerca de 2 milhões de habitantes (Stadt Wien 2024) que ocupam 25% do país, há 43,9% de estrangeiros. A língua ultrapassa barreiras e transmite cultura para filhos de gerações de luso-falantes imigrados

(Mendes 2015). Na Áustria, a língua de herança (LH) é abordada nas políticas públicas patrocinadas pelo governo alemão, por meio de suas propostas gratuitas de ensino de língua materna (Muttersprachlicher Unterricht), contexto implementado na década de 70 de forma temporária. O gatilho para tal projeto no eixo político linguístico, decorre devido à crescente demanda necessária para recebimento de imigrantes com foco em trabalho na construção civil, que se tornou uma estadia permanente (Ringhofer; Bolacio Filho 2020).

Nessa PL (Melo-Pfeifer 2018; Melo-Pfeifer; Lima-Hernandes 2020), a língua e a cultura são desenvolvidas também por agentes promotores (Berry 1997), por atores capazes de manter sua autonomia mesmo sem vínculos ou apoios governamentais e nem diplomáticos, para desenvolver ações sociais, a exemplo do Festival Cultural do Brasil – *Brasilianisches Kulturfestival*[275] – que promove cultura e representa um importante movimento da LH, ao envolver famílias de imigrantes e de seus filhos, ao se conectarem com língua e cultura do Brasil.

O cenário apresentado teve a imigração como partida, explicada por Blommaert (2013) e Vertovec (2007) por haver a disseminação dos fluxos imigratórios em que o

[275] A autora, residente na Alemanha, participou do evento Festival Cultural do Brasil – *Brasilianisches Kulturfestival,* na edição de 2019, sob convite de Noronha Tölle em dois momentos: a) Vernissage zur Foto-Sammelausstellung
"Brazilian Perspectives", sob curadoria de Mario Brito com sua obra "Papagaio", fotografia de seu acervo nomeado "Eins mit der Natur: corpos da natureza" (Reserva de Mamirauá – Amazônia), exposição coletiva, Jan Arnold Gallery de Viena; b) Podiumdiskussion realizado no WeltMueum, em diálogo com Noronha Tölle: Der Sertão als unbekkante Region Brasiliens.

panorama mundial se torna caracterizado pela superdiversidade populacional, o que acarreta minimização das características pertinentes a cada grupo social envolto nesse turbilhão de pessoas que buscam viver em condições mais dignas. Uma das formas de acolhê-las é a de incentivar as ações sociais que envolvam suas culturas e devolvam suas identidades, tanto os transmissores quanto os receptores são promotores da cultura.

Melo-Pfeifer (2018: 1172) explica que "(...) o processo de transmissão intergeracional da LH é dinâmico, implica concessões e compromissos, avanços e recuos, esforços e vontades de ambas as partes, sendo que só funcionam quando articulados (…)." Baseado nessa perspectiva, em um segundo momento, observa-se que toda a ação social tem sua gênese e seus múltiplos aspectos da LH expostos no percurso de sua construção e, para compreender como esta ocorre no Festival Cultural de Viena, lançou-se mão das perspectivas cognitivas à luz dos "selves damasianos" (Damásio 2009).

A tese doutoral de Vicente (2014) se mostrou fonte de análise e apresentação das teorias de Damásio (2009) a nos instigar, logo de início, na busca de respostas à pergunta: *todo início é difícil*? Segundo a autora, os fundamentos teóricos para responder a esta pergunta baseiam-se na perspectiva damasiana dos estágios do self, oferecendo subsídios para compreendermos como nosso cérebro reage às infinitas situações que a vivência no exterior nos suscita, envolta em outras culturas e línguas.

A partir desses pressupostos, observamos no relato da pedagoga, criadora e fundadora do festival, Vanessa Noronha Tölle, doravante Noronha Tölle, sua chegada alinhavada aos frutos de sua formação, pano de fundo de futuras ações sociais:

> Eu me formei em pedagogia (...), foi a coisa melhor que eu pude ter escolhido antes de vir embora (...) Foi o que me fez enxergar que eu tinha valor como profissional e a experiência que eu tive até com outras brasileiras, né, que residem aqui a frustração é muito grande quando a sua profissão não é reconhecida no país que você migra, (…) eu tive essa sorte eu posso dizer, de ter escolhido uma profissão de professora de pedagoga e chegar aqui e ter conseguido também. (…) eu não tenho o diploma reconhecido, mas eu tenho a autorização pra exercer a minha profissão aqui e com isso abriram os caminhos (...) então, tudo até o festival, ele tem um cunho pedagógico, ele não foge, porque eu acho que tudo tem que existir planejamento, tem que existir uma justificativa, tem que existir um porquê daquilo acontecer e a pedagogia, apesar de muitas pessoas acharem que é a tia do kindergarten do jardim de infância, não é. A pedagogia está presente em todos os lugares, até vamos dizer, numa estrutura familiar que precise de uma reconciliação de alguma coisa, porque é uma instituição. Tudo é instituição, uma instituição política (...) a minha especialidade é plano político pedagógico então, todo plano político pedagógico de escola, plano político é o que eu gosto de fazer então, por isso, eu posso dizer que eu vim para o lugar certo, me casei com a pessoa certa e com a profissão que me ajuda hoje a ter o refrigério de dizer que foi compensador, porque sem isso, eu acho que eu não sei se eu estaria mais aqui.

Aspectos Metodológicos

Metodologicamente, as questões empíricas fornecem o pano de fundo para compreensão de como um determinado conhecimento é produzido e desenvolvido (Flick 2013), tais relações mútuas entre o conhecimento e a ciência culminaram na condução do

percurso do Festival Cultural do Brasil em Viena. No primeiro momento, optou-se por entrevistar Noronha Tölle com perguntas que versaram sobre: (i) chegada no país de acolhimento, conforme o Proto Self (Damásio 2009); (ii) interação no país de acolhimento (Berry 1997), essas perguntas abarcam a assimilação, bem como o processo acultural no qual os participantes do Festival estão envolvidos, como se observa em algumas transcrições.

Vale ressaltar que a entrevista foi captada por meio de áudio gravado no microfone do voice memo do aparelho celular; utilizou-se o serviço gratuito das ferramentas de transcrição por inteligência artificial, clipto, sendo o resultado já fornecido em Word, a partir da escuta transcrita.

Em sua segunda parte, a de perguntas fechadas, foi desenvolvida por meio de uma abordagem sistemática (Flick 2013). Na narrativa precisa do contexto, no qual o festival foi idealizado, criado e mantido, teve-se como foco o resgate da importância PLH e o surgimento dos novos desdobramentos.

Justificativa

Esta pesquisa é relevante pelo uso do PLH na ação e como agente social, a compreender a língua como tradição cultural e a evidenciar o multipertencimento como elemento de construção.

(i) LH: O festival traz como base a LH, tornando-a social e culturalmente mais forte.

Para Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015: 13), a compreensão da herança como objeto linguístico: *"*(...) estamos tratando de um sistema de comunicação herdado em forma de valores que ressoam todas as esferas de um indivíduo. Esse universo linguístico carrega valores que representam um inconsciente coletivo". A língua é um sistema de comunicação que marca a interação interpessoal e a aproximação entre os falantes.

(ii) Associativismo faz parte de ações sociais que englobam os instrumentos (Berry 1997) como top-down (hard-power) e bottom-up (soft-power), com foco em ações iniciais propostas e executadas por cidadãos, sem auxílio governamental e podendo, com o decorrer de sua projeção, torna-se vinculado a programas sociais, ampliando sua participação a instrumento top-down. Nesse processo, é criado o Papagaio Verein.

Nota-se que a primeira fase do questionário tem como objetivo compreender o imigrante no papel de observador, participante de situações ao seu redor, e percorrer os selves damasianos: do self central para o self autobiográfico, a exemplo de chegar em novo lugar e reconstruir sua vida, esse quadro nos remete ao estágio final de conhecimento acumulado, no seu término surgirá um novo "eu".

(iii) Desafios são apresentados por Lico (2015: 217), é frequente que o indivíduo ao chegar em outro país, encontre mais perguntas do que respostas. E para Noronha Tölle, os reveses não se limitaram a aprender o idioma alemão e comunicar-se na língua local, mas já surgiram no cumprir tarefas cotidianas como ir ao supermercado ou andar sozinha

de transporte público. O relacionamento com seu marido austríaco, Mike Tölle, teve início no Brasil. Nas palavras de
Noronha Tölle:

> O que ele conhecia da minha pessoa, uma pessoa destemida, uma pessoa independente, e que não dependia para nada. Só faltava o quê? O principal, que é a língua. Falar, se comunicar. Eu fiquei completamente surda que escuta, uma cega que vê, e uma muda que fala. Essa é a definição para a gente que chega aqui. Porque você olha uma placa, você não consegue ler nada.
> A transcrição acima reafirma a sensação de insegurança que o imigrante, não falante da língua veiculada na rede social do país, desenvolve.

(iv) O não silenciamento se contrapõe à quietude da LH que não condiz com o que se pleiteia no cenário de empoderamento voluntário: "numa situação propícia, ou seja, em havendo o espaçotempo adequado para o uso, este deve inadiavelmente ser feito" (Lima-Hernandes; Ciocchi-Sassi 2015: 19). O contexto de não silenciamento é reforçado por Bhabha (1998: 20):

> O que é teoricamente inovador e politicamente crucial é a necessidade de passar das narrativas de subjetividades originárias e iniciais e de focalizar aqueles momentos ou processos que são produzidos na articulação de diferenças culturais. Esses "entre-lugares" fornecem o terreno para a elaboração de estratégias de subjetivação - singular ou coletiva - que dão início a novos signos de identidade e postos inovadores de colaboração e contestação, no ato de definir a própria ideia de sociedade.

As ações sociais que apoiam a LH aparecem como vozes que interpretam novos pensamentos, sentimentos e revelam a força da identidade cultural dos imigrantes. Esse cenário pode ser compreendido por meio de diversas argumentações.

Discussão

A habilidade cultural, fundamento de qualquer política externa, tem sido um exercício que cresce mundialmente (Chaves 2023). A respeito da língua portuguesa, nota-se uma escalada em sua difusão pelo mundo nos últimos anos, e sua valorização como língua global (Mendes 2019; Chaves 2023). O soft power (Nye Jr. 2004) tem sido um recurso utilizado em vários contextos no âmbito da LH, não somente pelas iniciativas conduzidas por representações diplomáticas do Ministério das Relações Exteriores (MRE 2021), sob ótica top-down. Contudo, iniciativas emergem também sob o eixo bottom-up, ou seja, a partir de uma iniciativa civil, como é o caso da protagonista das entrevistas, que por uma decisão cidadã utilizou-se de esforços próprios para atingir seus objetivos.

Moroni (2015: 43-44) contribui com a noção de associativismo: "as iniciativas de PLH não funcionam única e exclusivamente no formato de aulas (...) ocorre em muitos outros âmbitos além da sala (...) em outros encontros nos quais é possível ter contato com grupos de falantes que além da língua, compartilham uma identidade cultural comum".

Essa atitude é recorrente no mundo inteiro, a exemplo de um modelo de uma mãe de brasileirinho, atuando por trás de uma iniciativa fomentada e motivada pelo que ela deseja promover para seu filho. Especificamente, Noronha Tölle, mãe de um filho austro-brasileiro, busca implementar iniciativas e por seu protagonismo, fruto do associativismo, em 2009 fundou a Sociedade Austro Brasileira de Educação e Cultura Papagaio - Österreichisch-Brasilianischer Bildungs- und Kulturverein Papagaio, uma associação inserida no contexto informal, conforme explicam Jennings-Winterle e Lima-Hernandes (2015).

Por meio de encontros semanais, ocorridos nos três primeiros anos dentro da Embaixada do Brasil em Viena, 35 participantes, os próprios alunos, elegeram dentre vários animais, o papagaio, que intuitivamente traz o significado de repetição do contexto que a LH evoca. Entretanto, como outros promotores da cultura brasileira e representantes de iniciativas ao redor do mundo, a Papagaio Verein também enfrentou desafios: junto aos pais, demais familiares e o próprio falante de herança:

> Devemos atentar às características centrais desses indivíduos de identidades múltiplas, produtos de genes culturais de duas ou mais culturas, de dois ou mais indivíduos certamente diferentes, e que, de maneira microscópica, exemplificam a máxima de que ninguém tem uma só faceta identitária" (idem: 15-16).

Os desafios desenharam uma alavanca para surgimento do Festival Cultural de Viena, *Brasilianiasches Kulturfestival*, conforme Noronha Tölle:

(i) questionamento de alguns progenitores brasileiros inseguros sobre a continuidade de seus filhos na associação;
(ii) busca por motivações positivas para permanecerem e investirem tempo enviando seus filhos. Observa-se a transcrição do discurso de Noronha Tölle: "isso porque dentro das aulas de português das crianças eu comecei a identificar que as crianças estavam longe total da cultura brasileira (…)";
(iii) construção do pertencimento.

Mendes (2015) considera o pertencimento uma faceta fundamental no contexto de línguacultura de herança (LCH). A favor da construção de uma ponte intercultural, formação de espaços em negociação, nos quais os desafios e as rupturas cedem lugar à edificação de identidades híbridas, apontadas por Hall (2003). Viver em esferas de outras línguas e culturas é um exercício de deslocamento, especialmente para os pais. Para melhor compreensão desse contexto, Mendes (2015) nos remete à pesquisa de Mota (2010 *apud* Mendes 2015) sobre famílias imigrantes nos Estados Unidos:

> muitas crianças e adolescentes, ao viverem continuamente a realidade linguística e cultural do país de abrigo, passam a distanciar-se de seus familiares (...). Comumente, os pais não conseguem acompanhar a evolução acelerada dos filhos e não sabem como tornar o português e a cultura brasileira significativa para eles (Mendes 2015: 83-84).

Lico (2015) apresenta as ideias de Lo Bianco e Payton (2013) como um elemento importante de sucesso em sua promoção e manutenção de uma língua viva, promoção de circunstâncias que suscitam o cenário real para o uso genuíno da língua, bem como um fomento individual e comunitário. Observa-se a transcrição do discurso de Noronha Tölle:

> você coloca cinco crianças que falam alemão perfeito, que já estão na comunidade alemã, você coloca cinco crianças juntas: qual é a tendência? Brincar, falar, cantar, tudo em alemão. Eles não querem saber o que isso aí, só minha mãe fala na minha casa. Era o que eles me respondiam: essa língua é só minha mãe que fala na minha casa. Sabe... e falavam isso comigo em alemão, e aí, eu começava... fui falando... fui mostrando... fui explicando (...).

(iv) (não) conscientização dos progenitores não brasileiros para a importância desse ambiente, inclusive de alguns pais:

> os maridos… porque têm aqueles maridos que a gente pode dizer que são os apoiadores (…), e têm aqueles maridos que não têm nenhuma relação com a cultura brasileira, (…) e disse: eu não vou querer que meu filho venha (…), porque isso é uma língua que ninguém usa.

A esse respeito, vale ressaltar que tanto as crises de identidade quanto a reanálise de valores são possíveis de serem vivenciadas dentro do ambiente do imigrante, instigando-lhe a percepção sobre sua brasilidade. Há, também, a autopercepção e as considerações dos progenitores para sustentar uma situação e suscitar a reflexão sobre as origens de seus filhos e que esse cenário pode levá-los a ter diversos níveis de valorização da língua e da cultura. Conclui-se que a "(...) formação identitária das crianças dependerá, assim, em grande parte da relação dos pais com a própria identidade" (Lico 2015: 219).

Festival Cultural do Brasil em Viena

O pano de fundo da PL em foco repousa no percurso da gênese do Festival Cultural do Brasil em Viena. Cronologicamente, fundado em 2013, por Noronha Tölle, o citado festival faz uso da língua portuguesa, descortinando a cultura e reafirmando a importância da respectiva língua do país de origem. Nota-se a relação com as colocações de Chaves (2023: 3):

> O que é feito nos ambientes de PLH, bem como nas associações comunitárias, é não se limitar a ensinar a língua, mas mostrar vários aspectos culturais do país, tais como a música, literatura, folclore, culinária e tantas outras manifestações populares. Tudo isso desperta o desejo de valorização da língua dos descendentes (…) com todas as suas variações (…) diferentes formas de conceber e organizar o mundo a partir da linguagem, contribui tanto com o desenvolvimento social do país como para um melhor entendimento de nossa rica cultura no exterior.

Ainda com foco nos desafios, há famílias de imigrantes que rejeitam que os filhos se comuniquem em LH, ou sequer permitem que eles tenham contato com a cultura. Essa

negação se tornou um trampolim para adentrarmos no referido festival, a partir do sentido de inviabilidade provocada pelos progenitores não brasileiros sobre a importância da língua portuguesa, indiretamente havendo a cobrança de espaços outros. Envolto nessa crítica há uma solução, a possibilidade de expansão das ações sociais e da reafirmação de origem, cidadania e identidade dos filhos de imigrantes com pais conscientes sobre a importância da LH.

Em suma, o Festival Cultural do Brasil em Viena surgiu dos desafios advindos da demanda daqueles que frequentavam a Associação Papagaio. É nesse desenho colorido com diversas tintas, formas, texturas e cores que a PL do festival vai se delineando:

> A conscientização acerca da importância do conceito de LH, assim como possíveis encadeamentos a curto, médio e longo prazo, tem sido disseminados por organizações de caráter educativo, cultural e comunitário, criando um espaço sólido também fora dos espaços acadêmicos (Jennings-Winterle 2015: 101).

Sabe-se que ações sociais se fortalecem pela constância, persistência e reciprocidade, então, os parceiros do Festival em foco são relevantes.

Os parceiros do festival

O Festival Cultural do Brasil em Viena carrega em seu logo os signos dos elementos semióticos da PL com olhares de quem os criou, traz os entrelaçamentos vinculados aos signos marcados pelas cores, sensações, ritmo, movimentos, refletindo o desejo de manter a ligação com o país de origem.

Essa união é pertinente pelos indícios de entrelaçamento envoltos em diálogo não somente entre os falantes da língua portuguesa (Berry 1997), mas também com os falantes locais. O relacionamento acontece com Welt Museum Wien, WMW (Museu do Mundo de Viena), um órgão público austríaco, em prol de subsidiar espaço para realização anual desse festival.

O logo do Museu do Mundo apresenta um ponto que irradia por toda a imagem a fim de legitimar a característica etnográfica que abriga coleções do mundo inteiro, e abraçou também a cultura brasileira. O Festival Cultural do Brasil foi pioneiro em eventos culturais. Atualmente, os temas abordados nos festivais emergem da temática de trabalho anual do Museu do Mundo. Deste contexto, apreende-se que "a língua que contribui para conformar a identidade linguística do sujeito, juntamente com outras línguas que o revelam ao mundo" (Mendes 2015:88).

Vale ressaltar que a disseminação dessa língua-cultura por meio do Papagaio Verein e o desdobramento do Festival Cultural Brasileiro em Viena, contou com o apoio de uma outra parceria junto da fundadora, seu sócio, marido austríaco e portanto, progenitor não brasileiro, falante da língua portuguesa.

Ringhofer e Bolacio (2020) descrevem um cenário em que os progenitores, isoladamente, podem não ter o sucesso desejado. Moroni (2017) explica em sua tese doutoral o papel do progenitor não brasileiro em respaldo ao contexto de herança. Para

além do apoio no seio familiar, em que a LH nasce, o compromisso e o envolvimento deste progenitor não brasileiro, também nasce como promotor cultural brasileiro em Viena, que corroborou com o âmbito da língua e identidade no PLH contextualizado sob o evento do festival, nas palavras de Moroni (2017: 96) "permitindo o pertencer a um grupo de 'nós', aqueles que se identificam com ela e realizam certas práticas culturais relacionadas ao Brasil por meio dela, e os 'outros', que não participam desse grupo".

O evento anual do Festival Cultural é difundido no idioma alemão nas redes digitais do Museu do Mundo. A inserção do evento brasileiro na programação denota um ato de inclusão e visibilidade de língua-cultura brasileira negociado em uma terceira geografia. Mendes nos elucida sobre o contexto de língua-cultura: "seria um modo de ser e de viver em uma língua, em processo contínuo de desenvolvimento, a qual é em parte familiar ao sujeito que a aprende, e em parte estranha, e que constrói, com outras línguas de nascimento, um espaço de inserção do sujeito no mundo através da linguagem" (2015: 88).

O festival emerge dos estímulos advindos do Verein Papagaio, ambas as iniciativas incitam outros desdobramentos de volta para o Brasil, germinando a Casa Áustria Brasil em Aracajú, como fruto dos interesses e curiosidade dos parentes e amigos brasileiros no Brasil, afinal, o que é viver na Áustria? O que é mostrar o Brasil em um Festival Cultural do Brasil em Viena? Lico (2015: 219) entrelaça as ideias ao dizer que a "formação identitária inter-relacionada em referência à reafirmação da própria identidade dos pais" apresenta um elemento de construção da língua e cultura.

Conclusão

A pesquisa teve por objetivo apresentar o Festival Cultural do Brasil, *Brasilianisches Kulturfestival* - em Viena, e focalizar a sua idealizadora, criadora, fundadora, Noronha Tölle, com a finalidade de ressaltar o uso da LP como ação e agente social, compreender a língua como tradição cultural e evidenciar o multipertencimento como elemento de construção, para os componentes das famílias brasileiras, ao conectar-se com a língua e cultura do Brasil.

O foco na PL (Blommaert 2013; Melo-Pfeifer e Lima-Hernandes 2020; Lisboa-Rehberg 2023) se tornou outra fonte de conhecimento do PLH, pois, a partir de sua descrição, pode-se compreender a relevância dos três estágios dos selves damasiano (Damásio 2009; Vicente 2014), comentados após as transcrições da entrevista com Noronha Tölle.

Quanto à tradição cultural, têm-se a língua e cultura (Mendes 2015) como elementos indissociáveis, portanto, de análise necessária no entrelaçamento intercultural do festival, que surgiu em um terceiro espaço (Bhabha 1998) em meio à comunidade dominante, junto às demais aquarelas culturais (Lima-Hernandes e Ciossi-Sassi 2015), oferecendo uma oportunidade não somente aos imigrantes brasileiros com o objetivo de partilha da identidade cultural e através da LP, reforçando a identidade brasileira e construindo elos para transmissão dos traços culturais do Brasil (Moroni 2015).

A inclusão do Festival Cultural do Brasil incorporada na agenda do Welt Museum denota a inserção da cultura brasileira na PL vienense, sendo o evento realizado em alemão com interpretação na língua portuguesa, ou vice-versa, chega-se à conclusão de que esse retrato se torna multicultural, um atributo de bem comum, pois além dos falantes de LH, todos se beneficiam.

Referências

Berry, John Widdup. 1997. Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review* 46(1). 5–68.

Bhabha, Homi. 1998. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Blommaert, Jan. 2013. *Ethnography, superdiversity and linguistic landscape: Chronicles of complexity*. Bristol: Multilingual Matters.

Chaves, Idalina Oliveira. 2023. Português como língua de herança na onda soft power. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada* 22(2).

Damásio, António R. 2009. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras.

Flick, Uwe. 2013. *Introdução à metodologia de pesquisa: Um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.

Jennings-Winterle, Felicia. 2015. A musicalização: um meio para o ensino e desenvolvimento do português como língua de herança. In Katia de Abreu Chulata (org.), *Português como língua de herança: discursos e percursos*, 79–100. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Jennings-Winterle, Felicia & Claudia Jennings. 2019. Vivências linguísticas con moto: Uma reflexão sobre o uso da música em programas de herança. In Patricia Carvalhinhos & Maria Célia Lima-Hernandes (orgs.), *A casa, o sapo e o baú: português como língua de herança*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

Jennings-Winterle, Felicia & Maria Célia Lima-Hernandes (orgs.). 2015. *Português como língua de herança: A filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente.

Lico, Ana Lúcia Cury. 2015. Família, escola e comunidade no processo de ensino-aprendizagem de PLH: do começo ao fim. In Felicia Jennings-Winterle & Maria Célia Lima-Hernandes (orgs.), *Português como língua de herança: a filosofia do começo, meio e fim*. New York: Brasil em Mente.

Lima-Hernandes, Maria Célia & Karina Ciossi-Sassi. 2015. Língua de herança: por uma política pública justa. In Katia de Abreu Chulata (org.), *Português como língua de herança: discursos e percursos*, 17–33. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Lisboa-Rehberg, Lucilene. 2023. As paisagens semióticas, práticas políticas e a superdiversidade: um estudo na cidade de Heidelberg. In Maria Célia Lima-Hernandes et al. (orgs.), *Estudos de aquisição, mudança e ensino-aprendizagem de línguas. VIII SIMELP, III SINTEL (VI)*, 295–312. São Paulo: Estige Editorial.

Melo-Pfeifer, Sílvia. 2018. Que português? que língua? que herança? *Domínios de Lingu@gem* 12(2). 1163–1179.

Melo-Pfeifer, Sílvia & Maria Célia Lima-Hernandes. 2020. Apresentação. *Domínios de Lingu@gem* 14(4). 1058.

Mendes, Edleise. 2015. Ensino e formação de professores de português como língua de herança (PLH): revisitando ideias, projetando ações. In Katia de Abreu Chulata (org.), *Português como língua de herança: discursos e percursos*, 79–100. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Ministério das Relações Exteriores. 2021. *Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do português*. Brasília: FUNAG.

Nye, Joseph Jr. 2004. *Soft power*. New York: Public Affairs.

Ringhofer, Daniella Fernandes Delgado & Ebal Sant'anna Bolaccio Filho. 2020. Língua de herança, adolescência e avaliação. *Revista da Abralin* 19(3). 936–949.

Stadt Wien. 2024. *Bevölkerungsstand. Statistiken.*

Stadt Wien. (n.d.). *Vienna's population 2024 – facts and figures on migration and integration.*
Vertovec, Steven. 2007. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6). 1024–1054.
Vicente, Renata Barbosa. 2014. *Iniciar é abstrato? É o lugar, é o tempo, é o espaço do caos cognitivo.* Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
Weltmuseum Wien. 2024. *Papagaio Brazilian Cultural Festival Vienna 2024: Indigenous Roots – Encounter of Nations.*

FORMAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA SE TORNAREM LEITORES

TRAINING YOUNG PEOPLE AND ADULTS TO BECOME READERS

Leonor Scliar-Cabral
PPLing da Univ. Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil
leonorsc20@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3163-5482

Resumo

A educação continuada de professores envolvidos com a formação de jovens e adultos para se tornarem leitores é exigência, pois a maioria deles não teve o embasamento suficiente, nos Centros de Educação. Tais cursos, em geral, carecem de disciplinas essenciais à formação de um educador, como Linguística, Psicolinguística, Neuropsicologia, Neurociência e Sociolinguística, lacunas a serem preenchidas pelo preparo continuado, para os alunos serem auxiliados em seus esforços de transpor as enormes dificuldades e se tornarem leitores. Na situação de ensino e aprendizagem e, mais que em todas, na formação de leitores, o processo deve obedecer a princípios fundamentais: 1) partir do já conhecido para plantar o novo; 2) ir ao encontro do aluno, no sentido da descoberta, isto é, motivá-lo; 3) aplicar o ensinamento de Vygotsky de que os conteúdos não sejam tão fáceis a ponto de o desinteressar, nem tão difíceis a ponto de o desencorajar; 4) articular a escola (jovens e adultos, professores e funcionários), com a família e com a comunidade; 5) educar jovens e adultos como um todo harmônico: cognição, percepção, sensações, movimentos, emoções e afetos, estética e sociabilidade; 6) integrar as disciplinas do currículo em prol do desenvolvimento dos jovens e adultos de forma coerente. As unidades de aprendizagem seguem uma ordem de complexidade crescente, iniciando pelos grafemas V, I, O, escolhidos porque não exigem que os neurônios da leitura tenham que assimetrizar os traços, nem da letra maiúscula, nem da minúscula do sistema latino. Além disto, os três grafemas representam fonemas cuja realização em sons pode ser produzida isoladamente. Não recomendo alfabetizar pelos nomes das letras e, sim, pelo valor dos grafemas, realizados por uma ou duas letras, no português escrito. Aproveita-se a sábia experiência, que deu certo com Montessori (1997), de reforçar o máximo de entradas sensoriais na aprendizagem.

Palavras-chave: formação de leitores; jovens e adultos; educação dos professores; valor dos grafemas.

Abstract

Continuing education for teachers involved in training young people and adults to become readers is a requirement, as most of them did not have sufficient grounding in Education Centers. Such courses, in general, lack subjects essential to an educator training, such as Linguistics, Psycholinguistics, Neuropsychology, Neuroscience and Sociolinguistics, gaps to be filled by continued preparation, necessary for students to be assisted in their efforts to overcome the difficulties to become readers. In the teaching and learning situation and, more than in all, in readers' training, the process must obey fundamental principles: 1) starting from what is already known, to plant the new; 2) meet students, in the sense of discovery, that is, motivate them; 3) apply Vygotsky's teaching that the content should not be so easy as to disinterest them, nor so difficult as to discourage them; 4) coordinate the school: young people and adults, teachers and staff, with the

family and 5) educate young people and adults as a harmonious whole: cognition, perception, sensations, emotions and affections, aesthetics and sociability; 6) integrate curriculum subjects for young people and adults development in a coherent way. The learning units follow an order of increasing complexity, starting with the graphemes V, I, O, chosen because they do not require the reading neurons to asymmetrize features, neither of the capital letter nor the lowercase letter of the Latin system. Furthermore, the three graphemes represent phonemes whose realization in sounds can be produced in isolation. I do not recommend teaching early literacy by letters names, but rather by the graphemes value, made up of one or two letters, in written Portuguese. We take advantage of the wise experience, which worked with Montessori (1997), of reinforcing as many sensory inputs as possible in learning.

Keywords: reader training; young people and adults; teacher education; graphemes value.

Introdução

Considero uma carga cognitiva excessiva propor a um jovem ou adulto que ainda não sabe ler que, simultaneamente, aprenda a reconhecer: quais, quantos, como se combinam os traços que formam as letras do alfabeto; quais os valores independentes e dependentes do contexto grafêmico; a atribuição do acento de intensidade; a compreensão da palavra, da frase, da oração, do período e do texto: tudo isto necessário à alfabetização para a leitura (Scliar-Cabral no prelo); e que também aprenda a planejar o que vai escrever, em qual situação comunicativa, com que finalidade e a escolher as palavras em seu léxico mental que revestirão suas ideias, para depois codificá-las em grafemas, e automatizar os esquemas motores que executarão os gestos para produzir as letras!

O processamento da leitura, além da motivação que nos leva a escolher esse ou aquele texto para ler, tem início quando os captores dos sinais impressos, no momento da fixação recolhem não mais do que três ou quatro caracteres à esquerda do centro do olhar, e sete ou oito à direita, sem, contudo, reconhecê-los.

Figura 1. *Span* para captura de caracteres.

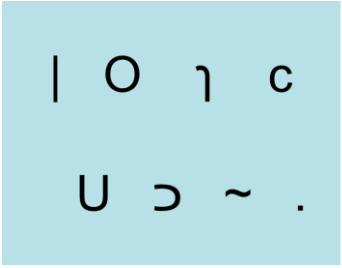


Fonte: autor

Tais sinais chegam às áreas primárias de recepção visual como manchas, desfeitas em miríades de pontos, depois refeitos em traços invariantes, como retas e curvas, se os neurônios da leitura foram reciclados (Dehaene 2012: 21).

Os traços invariantes primários das letras, no sistema latino de imprensa, são 8. O mais produtivo é a reta, que pode estar: na posição vertical, I; inclinada, V e horizontal, A. Letras com os demais traços primários são: O, m, C, U, i, ã, P.

Figura 2. Oito traços invariantes primários do alfabeto latino de imprensa



Fonte: autor

Conforme se pode observar, o 1º traço é a reta; o 2º é o círculo; o 3º é uma bengalinha; o 4º é o semicírculo; o 5º é a ferradura; o 6º é a semi-elipse; o 7º é o til e o 8º é o ponto.

Reciclagem neuronal

Os neurônios da leitura, que ficam numa área do cérebro, denominada occipital-temporal ventral esquerda, somente identificarão quais, quantos e como se combinam os traços invariantes que formam cada letra, se houver uma alfabetização adequada.

Os neurônios da visão não foram programados para reconhecer tais minúcias, particularmente, quando envolvem a direção para a esquerda oposta à direita, irrelevantes para reconhecer qualquer artefato ou dado da natureza (Dehaene 2012: 30).

Tanto faz a alça de uma xícara estar para a direita ou para a esquerda e a boca para cima ou para baixo, você reconhece-a como sendo a mesma xícara!

Figura 3. Reconhecer uma xícara independe da direção da alça.

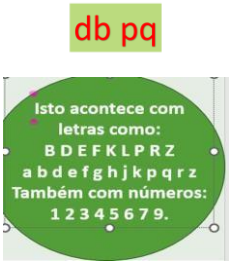


Fonte: autor

Mas, para reconhecer as letras, é preciso distinguir como elas se diferenciam entre si. É claro que, para você, que já está alfabetizado e automatizou esse reconhecimento, parece óbvio que as duas letras a seguir sejam diferentes: d / b. Mas para quem está aprendendo a ler, são idênticas, pois os neurônios da visão desprezam essa diferença, eles simetrizam a informação.

A direção ocupada por um traço, em relação ao eixo central, se para a esquerda ou direita, precisa ser ensinada aos neurônios da visão, mais precisamente, da leitura, processo que se denomina reciclagem neuronal (Dehaene 2012: 164-167).

Figura 4. Direção ocupada por um traço, em relação ao eixo central



Fonte: Autor

Pela falta de um trabalho sistemático, o aluno persiste alguns anos com a escrita espelhada, mas isto não significa que seja disléxico.

No Sistema Scliar de Alfabetização (Scliar-Cabral 2013), a introdução de cada letra é acompanhada pelos comandos do professor para que o aluno a trace com o dedo, ao mesmo tempo em que emite o som que realiza o fonema.

Desenvolvo a proposta de Montessori (1997) de acionar ao máximo as várias entradas sensoriais para vencer a batalha de reciclar os neurônios para que o aluno automatize a identificação dos traços invariantes que diferenciam as letras e os símbolos matemáticos entre si. As informações sensoriais processadas pela visão, pela audição, pelo tato e pela cinestesia se reforçam mutuamente.

Complexidade crescente

De acordo com Scliar-Cabral (2018), os grafemas devem ser ensinados um por um, seguindo uma complexidade crescente: i) simplicidade dos traços das letras; ii) o grafema poder representar um fonema cuja produção possa ser articulada isolada, como /v/; iii) considerar a relação biunívoca grafema-fonema: o grafema representar sempre o mesmo fonema e o fonema representar sempre o mesmo grafema, por exemplo, <v> □ /v/. diferentemente do <s>, que pode ter valores como /s/ em “sapo”, e como /z/ em “casa”; iv) evitar que o fonema representado pelo grafema apresente variantes determinadas pelo contexto fonético como em /d/ e /t/ antes de /i/, que ora se realizam como [tʃi] e [dʒi], ora como [ti] e [di] ou como o fonema /R/ que sofre variações sociolinguísticas.

As sílabas devem ser introduzidas partindo daquelas mais simples para as mais complexas (sílabas com estrutura consoante+vogal, como “vi” devem ser introduzidas antes das estruturas silábicas consoante+consoante+vogal, como “pra”.

O princípio da economia

O princípio da economia rege o funcionamento da comunicação linguística. O que significa? Informar o máximo, usando o mínimo de representações (significantes). Darei três exemplos, nos sistemas de escrita:

Quando se passou do sistema ideográfico, para o alfabético, foi a economia o fator determinante: ao invés de ter que memorizar milhares de ideogramas para saber ler, bastava memorizar as 22 consoantes e os valores que os grafemas tinham. Na verdade, hoje, seu

aluno tem que automatizar quais são e quantos, como se posicionam e combinam os traços invariantes que diferenciam uma letra das demais (reciclagem neuronal). Passo ao segundo exemplo.

Vianna foi o autor da Ortografia Nacional (1904). Proclamada a República Portuguesa, em 5 de outubro de 1910, a regulamentação da ortografia foi definida por uma Comissão Ortográfica, sendo Gonçalves Vianna seu Relator.

Profundo conhecedor do português, aplicou o seguinte princípio de economia ao sistema de escrita: as palavras com acento de intensidade mais frequentes não levariam acento gráfico, ou seja, as palavras paroxítonas que terminam pelos grafemas <a>, <e>, <o>, seguidos ou não do grafema <s>, ou que terminam pelos grafemas <e>+<m>, <e>+<n>+<s>, <a>+<m>, como em: “casa”, “escreves”, “livro”, “devem”, “homens”, “amam”.

Quanto ao terceiro exemplo, o máximo da economia também foi aplicado à automatização de quais, quantos, sua posição e como se combinam os traços invariantes que diferenciam uma letra das demais, como acontece no sistema latino (*script*) que é o da língua portuguesa escrita. Como visto, só com oito traços básicos invariantes, formamos todas as letras de imprensa maiúsculas e minúsculas, necessárias para o reconhecimento rápido e fluente na leitura: | O ɿ c U ɔ ~.

Dentro do princípio da economia, inclui-se a função cumulativa: um mesmo significante pode ter mais de um significado.

Assim, “a”, pode ser o artigo definido feminino, como em “a menina”; preposição, como em “Pedi a você”; pronome pessoal oblíquo, como em “João a ama de verdade”; pronome demonstrativo como em “Prefiro a que compraste ontem”. Essa homografia pode ser resolvida pelo princípio da distribuição, de que tratarei a seguir.

Quadro 1. Consoantes do português brasileiro

	+	ant, -cor, labiais	+ant, +cor anteriores	-ant, +cor palatais	-ant, -cor palatais	-cor posteriores
+obstruinte, -cont, oclusivas	-son, surdas, +son	p b	t d			k g
+cont, fricativas	-son +son	f v	s z	ʃ, chá ʒ, já		R rosa vibrante múltipla
-obstruinte, +nasal		m	n		ɲ vinho	
+vocálico +lateral -lateral -cons, semivogais			l, lado r, caro		ʎ, velha j, pai	W, teu

Fonte: Lopez (1979), mais as semivogais, exemplos e termos comparativos, seguindo Mattoso Camara Jr. (1975).

Dentro do princípio da economia, inclui-se o princípio da distribuição, emprestado da linguística norte-americana cuja corrente até se denominou *Distributional Linguistics* (Harris 1954), no português brasileiro, conhecida como Distribucionalismo, pela qual um mesmo significante pode pertencer a uma classe distinta conforme o contexto onde se

inserir, como, por exemplo, o grafema <c> terá valores distintos se depois dele vierem grafemas que representem as vogais [+posteriores] ou [-posteriores], como em “cacei”.

+ orais	-posterior, - arredondado, anteriores	+posterior, - arredondado	+posterior +arredondado
+alta	i		u
-alta, -baixa	e		o
+baixa	ɛ	a	ɔ
-orais (nasais)			
+alta	ĩ		ũ
-alta	ẽ		õ
+baixa		ã	

Fonte: Quicoli (1990), com acréscimo das vogais nasalizadas.
Quadro 2. Vogais do português brasileiro

Dois comentários importantes. Observe que, nos quadros das consoantes e vogais, a disposição dos fonemas de cima para baixo é dos mais fechados, para os mais abertos. Assim, na primeira linha das consoantes, constam as +obstruintes, -contínuas, isto é, as oclusivas, quando o obstáculo é total e, para serem produzidas e ouvidas, necessitam do apoio de uma vogal ou semivogal, como em “pá”. Na última linha constam as semivogais /j/, /w/, como em “pai”, “teu”, cuja emissão e percepção do som são idênticas às das respectivas vogais /i/, /u/, mas que entram no quadro das consoantes porque elas funcionam como consoantes: só podem ocupar a posição de margem na sílaba e nunca a posição de centro ou núcleo. Se ocuparem a margem direita, o ditongo é decrescente, como em “pai”; se ocuparem a margem esquerda, o ditongo é crescente, como em “piano”, também chamado de imperfeito, porque pode se transformar em hiato. No Quadro das vogais, na 1ª linha constam as vogais orais +altas e mais fechadas, /i/, /u/ e só na última linha das vogais orais, constam as vogais mais abertas, as vogais +bx /Ɛ/, como em “pé”; /a/, como em “pá” e /Ɔ/, como em “pó”. O outro comentário importante é o que diz respeito à diferença entre som e fonema. Depois que o aluno tiver trabalhado o reconhecimento de quais, quantos, sua posição e como se combinam os traços invariantes, ou seja, o reconhecimento da letra, o passo seguinte é trabalhar o reconhecimento do grafema que, no PB escrito, é constituído de uma ou duas letras (grafema dígrafo): assim, na palavra “venda”, temos 5 letras, mas 4 grafemas: <v>, <en>, <d>, <a>, que representam, respectivamente, os fonemas /v/, /ẽ/, /d/, /a/. Observe, no entanto, que, na palavra “carta” o 3º fonema /R/ pode ser realizado por sons muito diferentes, conforme a variedade sociolinguística do falante: [r, x, ɽ, ʁ, h]: o fato de produzir um ou outro de tais sons não altera o significado, pois o fonema é o mesmo e um só para todos os falantes do PB! Então, o fonema é uma representação mental que abarca todas as realizações de sons em um dado contexto, sejam quais forem as variedades sociolinguísticas, desde que o significado permaneça o mesmo.

Somente substituindo uma das 21 consoantes ou uma das 12 vogais por outra é que se altera o significado.

Aplicação em sala de aula

Apresentarei as orientações a serem desenvolvidas em sala de aula, ao trabalhar a Unidade 2, na página à esquerda do texto "IVO OUVE" (Scliar-Cabral No prelo), conforme o Quadro 3; na Unidade 2, são introduzidos as letras e grafemas V v, I i, A a, as palavraschave VIVIA vivia; as letras e grafemas E e, O o, U u, as palavras-chave E e, OUVE ouve e o número 2. Quando os alunos entrarem na sala, já devem estar escritos no quadro tais letras, palavras-chave e o número.

Quadro 3. Letras, grafemas e palavras-chave da Unidade 2

V v I i A a
VIVIA vivia E e O o
U u OUVE ouve 2

Fonte: autor

O professor, após saudar os alunos, inicia a aula, recordando o que foi tratado na Unidade anterior: "Hoje vamos começar recordando as letras, palavras e o número que estão na página à esquerda do texto "IVO" e que aprendemos a ler na última aula. Vamos dizer" (aponte na lousa para V) "[v]; vamos dizer" (aponte na lousa para I) "[i]; vamos ler" (aponte na lousa para O) "[u] ou [o]. Agora, vamos ler a palavra inteira" (aponte na lousa para IVO), "batendo palmas mais forte na penúltima sílaba, e mais fraco na última; ler" (aponte na lousa para VIVI), "batendo palmas mais forte na última sílaba e mais fraco na penúltima e, por fim, vamos ler o número" (aponte na lousa para 1).

"Observe que vamos introduzir também as letras minúsculas, pois, as maiúsculas usamos no início dos nomes das pessoas, dos lugares geográficos, dos títulos e, também, depois do ponto, ponto de interrogação, de exclamação.

A primeira letra maiúscula, vocês já conhecem: ela é igual à minúscula, que só é menor na mesma fonte" (aponte para **V v**, na lousa, sem dizer o nome da letra). "Vamos começar com o dedo indicador, só na minúscula, percorrendo de cima para baixo e de baixo para cima os traços inclinados da letra e, colocando o lábio inferior contra os dentes superiores, dizendo o som [v].

A segunda letra em maiúscula" aponte para I na lousa), "vocês também já conhecem, vamos para a minúscula" (aponte para **i**, na lousa): "traçar com o dedo a reta vertical de cima para baixo, dizendo o som [i]. Não esquecer o pingo em cima!

Vamos traçar as duas letras" (aponte para **vi**) "e dizer [vi]. A seguir, traçar novamente o" (aponte sem dizer o nome da letra v), e de baixo para cima as retas inclinadas da letra, dizendo o som [v].

Traçar e ler o verbo" (apontar para **VIVIA** na lousa). "Essa palavra se enquadra no padrão mais frequente do português, quando a sílaba mais forte é a penúltima, como vamos verificar a seguir, batendo palmas mais fraco na antepenúltima sílaba, mais forte na penúltima e mais fraco na última sílaba: é uma palavra paroxítona. Ocorre um hiato em **IA**.

Começar a traçar a segunda palavra" (aponte para **OUVE** na lousa): "com o dedo indicador percorrer o círculo" (aponte para **O**, na lousa, sem dizer o nome da letra) "e, ao mesmo tempo, dizer o som da vogal mais forte [o]. Agora, com o dedo indicador, vamos percorrer a ferradura" (aponte para **U**, na lousa, sem dizer o nome da letra), "de cima para baixo, e depois de baixo para cima, dizendo o som [u], observando, porém, que se trata de uma semivogal, pois, na sílaba, só pode constar uma vogal que é" (aponte em **OUVE** para **O**). "Traçar as duas letras" (aponte para **OU**) "e dizer a sílaba inteira: temos aqui um ditongo decrescente, o encontro de uma vogal com uma semivogal na mesma sílaba. Vamos para a sílaba seguinte" (aponte em **OUVE** para **V,** na lousa, sem dizer o nome da letra, dizendo o som [v]. "Esta letra vocês já conhecem bem, então, vamos para a letra ao lado" (aponte para **E**, na lousa: chame a atenção para a letra, sem falar o nome, enfatizando que ela é lida com muitos sons diferentes). "Cuidado! Essa letra é lida com muitos sons! Ela pode ser lida com um som fraco, quando estiver no final da palavra e não tiver acento gráfico em cima." (Quando eu der a opção de pronúncia (ou), escolha somente a que seus alunos falam). "Então, digam [i] ou [e]. A melhor forma é começar de cima para baixo, acompanhando a reta vertical com o indicador e, depois, suspender o dedo três vezes, seguindo as três retas horizontais da esquerda para a direita, sempre dizendo o som [i] ou [e]. Agora, vamos traçar as duas letras" (aponte para **VE**, na lousa), "dizendo a sílaba inteira [vi] ou [ve]).

"Essa palavra se enquadra no padrão mais frequente do português, quando a sílaba mais forte é a penúltima, como vamos verificar a seguir" (apontar para **OUVE** na lousa), "batendo palmas mais forte na penúltima sílaba e mais fraco na última.

Vamos trabalhar as mesmas letras e palavras-chave em minúscula". (Aponte para **ouve** e, depois, para **o** na lousa, sem dizer o nome da letra). "Essa letra vocês já conhecem bem, digam o som [o], então, vamos para a letra ao lado" (aponte para **u**, na palavra **ouve**, dizendo [u]). "Com o dedo indicador, vamos começar a percorrer a bengalinha pontacabeça do **u**, de cima para baixo e, depois, completar com uma reta vertical. também de cima para baixo, dizendo o som [u], observando, porém, que se trata de uma semivogal, pois, na sílaba, só pode constar uma vogal que é" (aponte em **ouve** para **o**).

"Traçar as duas letras" (aponte para **ou**) "e dizer a sílaba inteira, pois se trata de um ditongo, ou seja, o encontro de uma vogal com uma semivogal na mesma sílaba. Agora, passar para a segunda sílaba" (aponte para o **v** de **ouve** na lousa, produzindo o som [v]). "Esta letra vocês já conhecem bem, então, vamos para a letra ao lado" (aponte para **e**, em **ouve** na lousa). "Com o indicador percorrer, com o dedo da esquerda para a direita, uma pequena reta horizontal e depois subir e descer, fazendo um círculo quase completo, com uma pequena abertura, sempre dizendo o som [i] ou [e]. Traçar as duas letras" (aponte para **ve**, em **ouve**, na lousa), "dizendo a sílaba [vi] ou [ve].

Vamos aprender a ler o número **2**, mais abaixo" (aponte, na lousa, para o número **2**, acompanhando o traço enquanto dá os comandos).

"Trace com o dedo uma bengala inclinada: comece no topo, da esquerda para a direita e depois, de cima até em baixo e complete com uma pequena reta horizontal, da esquerda para a direita, dizendo "dois".

Ao final da página à esquerda do texto “IVO OUVE” está a ação: “Aos pares, um aluno conta uma história para o outro” e, no canto direito, está o número, ao lado da palavra “Unidade” (aponte, na lousa, para o número **2**). “Vocês devem ler.”

Quadro 4. Texto “IVO OUVE”

IVO OUVE
Ivo ouve histórias e depois conta para os amigos.

Fonte: autor

“Vamos ler junto a história de “IVO OUVE”. Eu leio as palavras que não estão negritadas e, quando as letras estiverem negritadas, vocês leem em voz alta todos juntos. Eu faço uma parada para vocês lerem: Comecem pelo título, que está negritado, todo o mundo”. Como se pode observar, trata-se da leitura interativa do capítulo “IVO OUVE”. Estão negritadas palavras cujas letras e grafemas já foram trabalhados em sala de aula. Depois da leitura interativa com os alunos, o professor deve ler com expressividade o capítulo, a começar pelo título, para que eles possam compreendê-lo, o que será avaliado a seguir.

1. Compreensão do texto:
   a) Como é o título da segunda história?
   b) Diga quantas ações Ivo executa.
   c) O que acontece primeiro, contar a história para os outros, ou escutá-la?

Quadro 5. Exercício “Conte quantas sílabas tem o vocábulo e diga quantas são as vogais”. O número de vogais coincide com o de sílabas.

	SÍLABAS	VOGAIS		SÍLABAS	VOGAIS
1.confusões	( )	( )	6. suas	( )	( )
2. muitas	( )	( )	7. mais	( )	( )
3. que	( )	( )	8. pois	( )	( )
4. feixe	( )	( )	9. inicia	( )	( )
5. gaúcho	( )	( )	10. ressoam	( )	( )

Fonte: autora

Outro exercício consiste em montar e ler frases com fichas móveis. Os alunos devem construir palavras e frases com as fichas que se encontram na Tabela 2. “Construção de Palavras e Frases: IVO 2”, que consta no livro “Ivo no mundo da leitura” (Scliar-Cabral, no prelo), atividade em que, embora não saibam escrever em letra cursiva, começam a produzir os seus primeiros textos.

Tabela 1. Construção de Palavras e Frases: IVO 2

A	E	U	U	a	e	u	u
A	E	U	U	a	e	u	u
A	E	U	U	a	e	u	u
A	E	U	U	A	e	u	u
A	E	U	U	A	e	u	u
A	E	E	U	a	e	e	u
A	E	E	U	a	e	e	u
A	E	E	U	a	e	e	u
A	E	E	U	a	E	e	u
A	E	E	U	a	E	e	u
A	A	E	U	a	a	e	u
A	A	E	U	a	a	e	u
A	A	E	U	a	a	e	u
A	A	E	U	A	a	E	u

Fonte: autor

Material: fichas com letras **A a**, **E e**, **U u**. Envelope para cada aluno, onde está escrito: IVO 2. Aproveitar as fichas de "IVO 1". Comandos: - Recortar as fichas da tabela; - Construir palavras e frases; - Ler para os colegas.

Quadro 6. Trabalhar a sílaba de intensidade

Paroxítonas
terminadas em
A, O, E vivia, Ivo, ouve

Fonte: autor

(aponte para **vivia**, na lousa, dizendo): "Ler, batendo palmas mais fraco na antepenúltima e última sílaba e mais forte na penúltima."
(aponte para **Ivo**, na lousa, dizendo:)
"Ler, batendo palmas mais forte na penúltima sílaba e mais fraco na última".
(aponte para **ouve**, na lousa, dizendo:)
"Ler, batendo palmas mais forte na penúltima sílaba e mais fraco na última". (aponte para **vivi**, na lousa, dizendo:)
"Ler, batendo palmas mais fraco na penúltima sílaba e mais forte na última".
"Na história "IVO OUVE", ler o monossílabo átono negritado que se escreve com uma só letra. É a conjunção coordenativa "e": funciona como +, somando palavras ou frases."

Considerações finais

Neste artigo, propus-me discutir os critérios que devem nortear a alfabetização de jovens e adultos. Argumentei sobre por que iniciar simultaneamente com o ensino da leitura e da escrita é uma carga cognitiva excessiva, em virtude da enorme complexidade de processamento que ambas envolvem.

A neurociência da leitura já comprovou de modo empírico que os neurônios da visão não foram programados para reconhecer diferenças que envolvam direção para a esquerda oposta à direita, nem para cima, oposta à para baixo. Mas, para reconhecer os traços invariantes que identificam pares de letras entre si, tais reconhecimentos são sobremodo exigidos, impondo a necessidade de reciclar os neurônios da leitura, com uma alfabetização adequada, que se vale de uma metodologia baseada em Montessori para acionar ao máximo as várias entradas sensoriais.

A metodologia também prescreve que os grafemas devam ser ensinados um por um, seguindo uma complexidade crescente, como a simplicidade dos traços das letras, o fonema representado ser articulado isoladamente, a relação biunívoca grafema-fonema e evitar que o fonema representado pelo grafema apresente variantes determinadas pelo contexto.

Aprofundei o princípio da economia que consiste em informar o máximo, usando o mínimo de representações (significantes), sendo exemplo, a validade do fonema, numa dada comunidade linguística, com a função de distinguir significados e não quaisquer sons que possam realizá-lo. Para entendimento dos leitores, disponibilizei os quadros com os fonemas consonantais e vocálicos do português brasileiro. Os fundamentos e a metodologia foram demonstrados com uma aplicação em sala de aula.

Referências

Dehaene, Stanislas. 2012. Os neurônios da leitura – como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Consultoria, tradução e supervisão por Scliar-Cabral, Leonor. Porto Alegre: Penso.

Harris, Zellig Sabbettai. 1954. *Distributional Structure*, *Word*, 10(2-3), 146-162, DOI: 10.1080/00437956.1954.11659520.

Lopez, Barbara Strodt. 1979. *The sound pattern of Brazilian Portuguese (Cariocan dialect). Ph.D Dissertation*, Los Angeles: Univ. of California.

Mattoso Camara Jr, Joaquim. 1975. Estrutura da língua portuguesa. Petrópolis: Vozes.

Montessori, Maria. 1997. *Basic ideas of Montessori's educational theory: extracts from Maria Montessori's writings and teachings*. Paul Oswald (ed.); GÃ/4Inter Schlz-Benesch. *Trans*. Lawrence Salmon. Oxford: Clio Press.

Quicoli, Antonio Carlos. 1990. *Harmony, lowering and nasalization in Brazilian Portuguese*. Lingua, 80, 295-331. Amesterdã: Elsevier.

Scliar-Cabral, Leonor. 2013. Sistema Scliar de Alfabetização – Fundamentos. Florianópolis: Editora Lili.

Scliar-Cabral, Leonor. 2018. Sistema Scliar de Alfabetização – Roteiros para o professor: Módulo 1. Florianópolis: Editora Lili.

Scliar-Cabral, Leonor. No prelo. Ivo no mundo da leitura. Florianópolis: Editora Lili.

Vianna, Aniceto dos Reis Gonçalves. 1904. Ortografia Nacional. Simplificação e uniformização sistemática das ortografias portuguesas. Lisboa: Livraria Editora Viúva Tavares Cardoso.

FORMAÇÃO DISCURSIVA EUCLIDIANA SOBRE A GUERRA DE CANUDOS, BAHIA (BRASIL): CONTRIBUIÇÕES NA ELABORAÇÃO DA RETÓRICA OFICIAL PARA JUSTIFICAÇÃO E DOMINAÇÃO

EUCLIDIAN DISCURSIVE TRAINING ON THE WAR OF CANUDOS, BAHIA (BRAZIL): CONTRIBUTIONS IN THE PREPARATION OF THE OFFICIAL RHETORIC FOR JUSTIFICATION AND DOMINATION

Maria Rosileide Bezerra de Carvalho
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Departamento de Ciências Exatas e da Terra, *Campus* II, Alagoinhas, Bahia, Brasil
mrbcarvalho@uneb.br
ORCID: 0000-0003-0313-6117

Resumo

O presente trabalho objetiva caracterizar o processo de formação do discurso euclidiano acerca da Guerra de Canudos, a influência das relações de poder em sua construção, e a sua repercussão sobre o discurso oficial vigente à época, como mecanismo de justificação para a barbárie empreendida. Para tanto, são utilizados os aportes teóricos de: Azpetia (2015); Baroni (2011); Cunha (1997, 2000, 2009); Foucault (1971); Galvão (2022); Indursky (2000); Pêcheux (1990), buscando inferir sobre os mecanismos de poder utilizados pelas classes dominantes, a partir das Formações Discursivas que embasam retóricas, que visam suprimir visões antagônicas. A análise se utiliza, como *corpus* de apoio, excertos da obra *Os Sertões*, e das reportagens produzidas enquanto correspondentes pelo Jornal o Estado de São Paulo, por Euclides da Cunha. Para a consecução dos objetivos propostos, a discussão está dividida em três partes: Na primeira seção, as Formações Discursivas de fontes históricas são abordadas segundo seu papel na reconstrução do passado, sua relação com a noção de ideologia, e quanto ao processo de transformação/reconfiguração. Na segunda seção são apresentados os contextos socioeconômico, político e cultural, subjacentes à Guerra de Canudos, bem como, a influência destes no processo de produção da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Na terceira seção discute-se o papel da imprensa na construção da memória coletiva, concernente à Guerra de Canudos, durante e após o conflito, bem como o processo de transformação/reconfiguração operado na Formação Discursiva de Euclides da Cunha entre as reportagens de Guerra e a obra *Os Sertões*. Os resultados apontam para a primazia do discurso oficial, muitas vezes equivocado, cuja retórica visava promover e manter as relações estratégicas e de poder, entre a igreja católica, os donos de terras e os políticos, em detrimento à realidade de resistência à ordem social, política e religiosa, imposta aos sertanejos pelas elites locais.

Palavras-chave: Formação discursiva; Guerra de Canudos; Discurso euclidiano.

Abstract

This paper aims to characterize the process of formation of the Euclidean discourse about the Canudos War, the influence of power relations in its construction, and its repercussion on the official discourse in force at the time, as a mechanism of justification for the barbarity undertaken. To this

end, the theoretical contributions of: Azpetia (2015); Baroni (2011); Cunha (1997, 2000, 2009); Foucault (1971); Galvão (2022); Indursky (2000); Pêcheux (1990), are used, seeking to infer about the mechanisms of power used by the dominant classes, from the Discursive Formations that support rhetoric, which aim to suppress antagonistic views. The analysis uses, as a supporting corpus, excerpts from the work Os Sertões, and from the reports produced while correspondent for the Jornal o Estado de São Paulo, by Euclides da Cunha. In order to achieve the proposed objectives, the discussion is divided into three parts: In the first section, the Discursive Formations of historical sources are addressed according to their role in the reconstruction of the past, their relationship with the notion of ideology, and the process of transformation/reconfiguration. In the second section, the socioeconomic, political and cultural contexts underlying the Canudos War are presented, as well as their influence on the production process of the work Os Sertões, by Euclides da Cunha. The third section discusses the role of the press in the construction of collective memory, concerning the Canudos War, during and after the conflict, as well as the process of transformation/reconfiguration operated in the Discursive Formation of Euclides da Cunha between the War reports and the work Os Sertões. The results point to the primacy of the official discourse, often mistaken, whose rhetoric aimed to promote and maintain strategic and power relations between the Catholic Church, landowners and politicians, to the detriment of the reality of resistance to the social, political and religious order imposed on the sertanejos by local elites.

Keywords: Discursive formation; Canudos War; Euclidean discourse.

1. Introdução

O presente trabalho objetiva caracterizar o processo de formação do discurso euclidiano acerca da Guerra de Canudos, a influência das relações de poder em sua construção, e a repercussão sobre o discurso oficial vigente à época e na contemporaneidade. Para tanto, foram utilizados os aportes teóricos de Santos (2021), Ribeiro (2015), Baroni (2011), Cunha (1997, 2000, 2009), Foucault (1971), entre outros., buscando inferir sobre os mecanismos de poder utilizados pelas classes dominantes, a partir das Formações Discursivas que embasam retóricas buscando suprimir visões antagônicas. A análise se utiliza, como *corpus* de apoio, excertos da obra *Os sertões*, e das reportagens produzidas, enquanto correspondente pelo jornal *O Estado de S. Paulo,* por Euclides da Cunha.

Para a consecução dos objetivos propostos, foram utilizados os métodos exploratórios e descritivo referentes à abordagem teórica acerca da Formação Discursiva e sua influência no discurso euclidiano sobre a Guerra de Canudos, Bahia. O presente artigo é dividido em três partes, além desta breve introdução. Na primeira seção, as Formações Discursivas de fontes históricas são abordadas segundo seu papel na reconstrução do passado, sua relação com a noção de ideologia, e quanto ao processo de transformação/reconfiguração. Na segunda seção, são apresentados brevemente, os contextos socioeconômico, político e cultural subjacentes à Guerra de Canudos, bem como, a influência destes no processo de produção da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha. Na terceira seção, discute-se o papel da imprensa na construção da memória coletiva, concernente à Guerra de Canudos, durante e após o conflito, bem como, o processo de transformação/reconfiguração operado na Formação Discursiva entre as reportagens de Guerra e a obra *Os Sertões,* de Euclides da Cunha.

2. As Formações Discursivas de fontes históricas e a reconstrução do passado

A reconstrução do passado a partir da interpretação de fontes históricas em suas formações discursivas, possibilita desvelar as relações de poder e interesses políticos e econômicos existentes nos discursos oficiais, bem como, identificar a formação dos discursos equivocados a partir do confronto de retóricas antagônicas produzidas. Os eventos passados não mudam, mas nossa compreensão sobre eles muda, sendo o presente a instância a partir da qual relatos, narrativas e memórias de fundo histórico são realizados (Silva, 2019).

Os estudos do Discurso buscam investigar os sentidos materializados nos textos e demais expressões culturais, os fatores intervenientes em suas produções, e as repercussões nas diferentes práticas sociais. Segundo Foucault (1971), uma Formação Discursiva se estabelece a partir de determinadas regularidades do tipo ordem, correlação, funcionamento e transformação. As regras de formação determinam condições de existência, coexistência, modificações e desaparecimento de uma dada repartição discursiva.

No quadro teórico da Análise do Discurso, segundo Pêcheux, ao contrário do que ocorre na Arqueologia de Foucault, não só é pertinente falar em ideologia, como é ela, juntamente com o sujeito, que é tomada como princípio organizador da formação discursiva (Indursky, 2000). Ademais, Pêcheux introduz a diferença e a divisão como características da ideologia, ou seja, ela é heterogênea e vive sob o signo da contradição (Pêcheux 1990: 195).

A transformação/reconfiguração de uma Formação Discursiva é resultante do encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história, no qual podem ocorrer tipos de falha no ritual: i) a primeira dá origem à entrada de novos saberes, anteriormente alheios a um determinado domínio de saber; ii) a outra falha no ritual pode significar não apenas a transformação/reconfiguração, mas a fragmentação da própria forma-sujeito; iii) uma outra falha no ritual pode resultar na instauração de uma nova posição-sujeito que traz para o interior da Formação Discursiva, saberes que aí causam estranhamento e introduzindo em seu interior ambiguidade ideológica e efeitos de divisão (Indursky, 2000). Continuando, a autora explicita que falha no ritual remete para uma falha na interpelação do sujeito, visto que o ritual é passível a falhas que o sujeito pode se contra identificar com os saberes de sua formação discursiva, passar a questioná-los e identificar-se com outra Formação Discursiva.

Ainda segundo Azpeitia (2015), para descrever o processo de produção de um discurso e, dessa forma, identificar as marcas que este processo deixou no texto, é preciso atentar para as condições de produção daquele texto. Esta informação extratextual encontra-se, preponderantemente, formada por outros textos. A leitura ideológica de qualquer texto sempre é possível, pois, tratando-se de uma dimensão relativa às condições de produção do dito texto, encontra-se as marcas da formação social onde o texto foi produzido.

Nesta perspectiva, na próxima seção, serão apresentadas as informações extratextuais que compõem o contexto histórico e ideológico em torno da Guerra de Canudos, e sua influência no processo de produção da obra *Os Sertões*, de Euclides da Cunha.

3. Guerra de Canudos: Formação Discursiva e leitura ideológica do conflito.

Segundo Azpeitia (2015), ao final dos anos 60 do século XX, o domínio da história encontrava-se dividido. O estruturalismo forjou uma geração de historiadores que prioriza processos de maior duração no tempo, em detrimento a fatos pontuais na história, buscando encontrar justificativa para especulações sobre a natureza do processo histórico. Assim, a atenção dos historiadores se voltou para longos períodos, e as atividades literária e historiográfica, começaram a ser observadas mais na procura dos seus pontos de coincidência, que como antagonistas. Sob a perspectiva estruturalista, o discurso histórico é considerado como sendo apenas uma estrutura verbal na forma de um discurso narrativo em prosa, e portanto, não se trata de um discurso verdadeiro com fundamentos científicos, mas sua análise, mantém a pretensão de objetividade científica, e sua ânsia classificatória delata tanto sua vocação estruturalista como seu interesse formalista.

Na pós-modernidade, a batalha político-ideológica encontrada nos livros de história para legitimar os vencedores, deslocou-se para outros âmbitos. O chamado "romance histórico" ocupa esta posição de influenciar fortemente o modo com que observamos os acontecimentos históricos, bem como a leitura que fazemos deles com relação ao momento presente.

A Guerra de Canudos, bem como, todo o seu contexto socioeconômico, político e cultural subjacente, é objeto de diversos estudos de historiadores, sociólogos, literatos, jornalistas e outros estudiosos brasileiros, e também estrangeiros, com destaque para Mario Vargas Llosa, escritor peruano, autor de *La guerra del fin del mundo*, publicado em 1981. Ademais, o conflito foi tema de diversas peças de teatro, filmes, documentários e uma minissérie da televisão brasileira.

A Guerra narrada por Euclides da Cunha em *Os Sertões* marca a historiografia brasileira, e traveste-se em denúncia sobre a grande injustiça perpetrada pelo Estado brasileiro, em uma luta desigual contra a população de Belo Monte, respaldada, muitas vezes, por falsas narrativas veiculadas pela imprensa da época. Importa ressaltar que "o primeiro contato de Euclides da Cunha com seu objeto viria através da participação na Guerra de
Canudos como enviado especial do jornal O Estado de São Paulo." (Galvão 2022: 2). Certamente, os artigos produzidos na função de correspondente serviram de fonte inicial na escrita de *Os Sertões*, lançado com imenso sucesso em 1902, cinco anos após o final da Guerra.

Segundo Azpeitia (2015), muito tem sido debatido acerca do gênero ao qual pertence *Os Sertões*. Escrita com estilo florido e rico em erudição, caracterizada como ensaio, tratado científico e, também, narrativa épica, especialmente, no capítulo *A luta*. *Os Sertões*, procura apresentar de forma minuciosa a verdade factual, transparecendo a influência positivista e cientificista, mas, também, traz a visão subjetiva do autor, como em um

romance de ficção. Assim, com sua riqueza linguística, narrativa e histórica, continua sendo a fonte inesgotável de estudo e pesquisa.

Ribeiro (2015), conclui que o interesse pelo estudo e pela representação da Guerra de Canudos resulta de comoção da população brasileira ao tomar conhecimento, notadamente ao final da guerra, da violência extremada empreendida contra a população de Canudos.

> [...] percebemos que esse choque se deu, principalmente, com o fim da guerra, pois nos principais jornais chegaram notícias do grande número de mortos e dos crimes cometidos pelas tropas federais, como a degola desnecessária dos prisioneiros, estando entre eles diversas crianças, mulheres e idosos. Os próprios jornalistas, muitos deles, indignaram-se com tais práticas e saíram do campo de batalha com opiniões sobre o Exército e a campanha bem diferentes daquelas que tinham no início da guerra. Grande exemplo disso foi Euclides da Cunha que, posteriormente, denunciou em sua epopeia, *Os sertões*, os erros e covardias do Exército e a bravura do povo de Belo Monte (Ribeiro 2015: 16).

A Guerra de Canudos se estendeu de novembro de 1896 a outubro de 1897. Nesse período, houve quatro expedições militares contra a cidade de Canudos, resultando em milhares de mortos e a destruição completa do arraial. Na história de ocupação dos sertões da Bahia, a constituição e extinção do arraial de Canudos são marcadas por fatos peculiares, compostos pelas questões políticas, econômicas, sociais, teológicas e outras (Calasans, 1987; Villa, 1995).

Quando começou a escalada do conflito com os habitantes de Canudos, em 1895, o país encontrava-se no sexto ano de governo republicano e há cinco anos do falecimento de Pedro II, inviabilizando qualquer tentativa de restauro da monarquia. Entretanto, a República ao tentar recolher impostos, obrigar declaração de propriedades, e a organização do comércio segundo as leis do capitalismo, levou a população local à reação instintiva de refugiar-se no sistema anterior (Azpeitia, 2015).

Em *Os Sertões*, segundo Galvão (2022), são apresentados fatores vinculados à República recém-instalada, que corroboraram para a eclosão do conflito:

> Tentando elucidar a origem da Guerra de Canudos, Euclides mostra como o advento da República acarreta alterações que perturbam o ânimo dos conselheiristas: novos impostos, separação entre Igreja e Estado, liberdade de culto e instituição do casamento civil, que contradizia frontalmente um sacramento católico (Galvão 2022: 4).

A realidade socioespacial descrita, associada a outras, configurou em fatores de perseguição e extermínio do arraial e povos, culminando em quatro expedições militares organizadas pelo Estado, entre novembro de 1986 e abril de 1987. Além dos jagunços canudenses, que batalhavam contra as tropas federativas, existiam as feições vegetais da caatinga em favor do arraial, pois eram consideradas as companheiras do povo de Canudos e inimigas das tropas militares, que gastavam tempo e esforços físicos para cruzar os caminhos (Cunha, 2009). Ao descrever o bioma Caatinga, Euclides expressa a indissociabilidade entre o espaço/sujeito ou *A Terra* e *O Homem:*

> Ao passo que a caatinga o afoga; abrevia-lhe o olhar; agride-o e estonteia-o; enlaça-o com as folhas urticantes, como espinho com os gravetos estalados em lanças; e desdobra-se-lhe na frente léguas e léguas, imutável no aspecto desolado: árvores sem folhas, de galhos

> estorcidos e secos, revoltos, entrecruzados, apontando rijamente no espaço ou estirando-se flexuosos pelo solo, lembrando um bracejar imenso, de tortura, da flora agonizante (Cunha 2009: 51).

Conforme o autor supracitado, após a segunda expedição, com o recuo, abandono, fuga dos militares e vitória dos jagunços, cresceu a importância social e fama do arraial de Canudos, que experimentou um aumento populacional de centenas. A fama, também, impulsionou medidas mais drásticas de combate militar, político e econômico aos ideais preconizados no arraial. Com isso, uma nova expedição, a terceira, foi realizada. Novos caminhos foram traçados, novas experiências fracassadas, novas provas de desconhecimento do território experimentaram, resultando no insucesso da expedição militar. Em 1897, é preciso uma nova expedição militar para arrasar com o arraial de Canudos. Na quarta investida militar, destruíram Canudos com incêndios do arraial e grande parte da população foi dizimada de forma bárbara.

Em seguida serão discutidos o papel da imprensa e de suas narrativas ideologizadas na formação da opinião pública, consubstanciando a depreciação de Antônio Conselheiro e seus seguidores, que culminou na escalada do conflito e o extermínio dos opositores.

4. Imprensa e a Guerra de Canudos: a narrativa cientificista para validação da barbárie

O papel da imprensa na época da Guerra de Canudos, enquanto partícipe do sistema de formação de opinião, confirma a importância que a narrativa desempenha na construção da memória coletiva, buscando respaldar a escalada do conflito e seu bárbaro fim.

Segundo Ribeiro (2015), o século XIX foi um período de grandes mudanças e conquistas para a sociedade brasileira. A imprensa foi instaurada no País e uma esfera pública e uma opinião pública foram se formando na sociedade, influenciando o desenvolvimento e consolidação de movimentos sociais, principalmente nos grandes centros urbanos, que resultaram na proclamação da independência, libertação dos escravos e, na proclamação da República, cuja instauração foi considerado um ato libertador, que modernizaria e tornaria a nação igualitária. Assim, a imprensa, ao longo do século XIX, participou como instrumento de divulgação de ideias e formação de opinião em diversas etapas importantes da história da sociedade brasileira.

Noções cientificistas importadas da Europa, como o positivismo e o evolucionismo, eram utilizadas pela elite intelectual formada nas universidades e centros de pesquisa do País, bem como, por militares, para explicar e interpretar a realidade do País. Circulavam entre esses intelectuais ideias de que havia sociedades mais evoluídas, as ocidentais, e as menos evoluídas incluíam aborígenes, indígenas, negros, entre outras sociedades consideradas primitivas. Ademais, conceitos do “darwinismo social”, no qual, a raça e o meio eram considerados fatores que influenciavam evolução ou a estagnação social. Assim, a personalidade e o caráter de um povo eram moldados pelo ambiente e determinados pela raça. O desenvolvimento da ciência era outro critério definidor, pois sociedades que não

utilizavam conhecimentos científicos a fim de se organizarem eram consideradas primitivas, bárbaras e incivilizadas (Ribeiro, 2015; Schwarcz, 1993).

Segundo Castro, (1995), os princípios positivistas foram difundidos na Escola Militar da Praia Vermelha, centro formador dos militares que idealizaram a proclamação da República brasileira. Vejamos:

> [...] Basicamente, os princípios positivistas, oriundos dos ensinamentos difundidos por Comte, concebiam o intelectual brasileiro como responsável e missionário pelo futuro do País. Cabia a ele civilizar os bárbaros e lutar por uma nação justa, igualitária e evoluída. Essas metas só seriam alcançadas, segundo esses ideais, por meio do regime republicano. A Monarquia, nesse contexto, era identificada com o autoritarismo e o retrocesso (Ribeiro 2015: 18-19)

Euclides da Cunha, como muitos intelectuais e cientistas, acreditavam e utilizavam ideias cientificistas, positivistas e deterministas com o propósito de respaldar princípios democráticos, abolicionistas e republicanos. Evidentemente, nem todos estavam imbuídos de sentimentos de justiça social e igualitária, pois objetivos econômicos eram sempre subjacentes.

Importante ressaltar, que tal contexto levou à vinculação da comunidade em Canudos ao movimento monarquista, e Antônio Conselheiro e os seus seguidores. a serem identificados como degenerados, retrógrados e incivilizados, justificando, assim, sua destruição. Identificamos, assim, a noção de formação discursiva conforme as considerações teóricas em Pêcheux, ou seja, concebida em vinculação com a noção de ideologia. Os enunciados discursivos compõem um domínio do saber e representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente, regulando o que pode e deve ser dito.

Os discursos veiculados pela imprensa da época tinham como objetivo desmoralizar e criminalizar o movimento sertanejo e apoiar a sua destruição. Porém, havia argumentos que identificavam, basicamente, o movimento como um grupo de revoltosos que intencionavam deflagrar um golpe restaurador, e havia outros discursos que não os consideravam monarquistas, mas como um perigo ao desenvolvimento do País. Vejamos:

> Essa guerra foi um marco na história da imprensa nacional devido a seu impacto fora do comum: pela primeira vez no país procedeu-se a uma cobertura jornalística em bloco no palco dos acontecimentos, viabilizada pela recente instalação de linhas de telégrafo sulcando o sertão. As principais folhas de Rio, São Paulo e Bahia criaram uma coluna especial, quase sempre intitulada “Canudos,” dedicada exclusivamente ao assunto, por toda a duração da guerra. Além disso, estampavam qualquer coisa: invencionices, pareceres dogmáticos de militares de partido previamente tomado, documentos forjados, cartas falsas. A divulgação de todos esses materiais tinha por objetivo comum reforçar a ideia de uma iminente restauração monárquica (Galvão 2022: 2).

O interesse da imprensa pela Guerra é confirmado em vituude da grande quantidade de material publicado sobre o assunto, bem como pelo envio de correspondentes especiais à Bahia por parte dos jornais. As principais cidades que esses correspondentes atuaram foram Salvador, Cansanção, Queimadas, Monte Santo e Canudos. Esses correspondentes foram enviados à Bahia no decorrer da Quarta expedição, pois, após a derrota da Expedição Moreira Cesar, houve interesse e preocupação em âmbito nacional. Ademais, as classes

dominantes não aceitaram a possibilidade de quebra do monopólio da terra, mediante uma revolta armada no campo.

O jornal *O Estado de S. Paulo*, além de ter publicado os artigos de Euclides da Cunha, colaborador habtual desde 1888, divulgou diversos artigos, cartas e telegramas oficiais do governo ou do Exército. Dentre estas publicações, ganhou destaque dois artigos publicados por Euclides com o mesmo título de *A nossa Vendeia*, O primeiro em 14 de março de 1897 - após o fracasso da terceira expedição e morte do general Moreira César, e o segundo em 17 de julho do mesmo ano, com o envio da quarta expedição (Galvão, 2022; Baroni, 2011).

Os artigos buscaram estabelecer conexões entre o conflito no sertão da Bahia e a Guerra de Vendeia, na França (1793 - 1796). "Num conciso sintagma de três termos, transpunha para o coração do Brasil a revolta monarquista católica coligando campesinato e nobreza (1793) em reação contra a Revolução Francesa, democrática, laica e republicana." (Galvão 2022: 9). Esta comparação foi aceita e adotada amplamente. Estes dois artigos foram produzidos antes da partida de Euclides da Cunha à Canudos, portanto seus conhecimentos a respeito do meio e do homem dos sertões foi baseado em seus estudos e pesquisas.

No primeiro artigo, Euclides da Cunha escreve sobre o solo, a vegetação e o clima da região de Canudos. Segundo Baroni (2011), já é possível identificar a tentativa de compreensão sobre o sertanejo e sua intrínseca relação com a terra, além da identificação desta última, como elemento protagonista para a luta. Não há cisão entre o homem e a natureza, que eram descritos em sintonia, como exposto a seguir: "[...] esses nossos patrícios do sertão, de tipo etnologicamente indefinido ainda, refletem naturalmente toda a inconstância e toda a rudeza do meio em que se agitam." (Cunha 2000: 50-51). O vínculo homem e solo é também utilizado por Cunha para justificar, "[...] sob um ponto de vista geral, *a aproximação histórica expressa no título do artigo*" (Cunha, 2000: 50-51, destaque nosso).

Ao identificar o sertanejo como homem fanatizado, ingênuo, simples e sob influência monarquista, Euclides da Cunha, traça paralelos entre o fanatismo sertanejo e o dos *chouans* de *Vendeia,* além de destacar o papel protagonista exercido pelo meio que habitam, nos dois conflitos.

No artigo de 17 de julho de 1897, além de descrever mais detalhadamente o meio físico do sertão, Euclides da Cunha busca compreender a tática de guerra dos sertanejos, comparando-a com os conflitos entre as forças inglesas contra os *zulus* e os *afghans*, com o conflito francês em Madagáscar e com as forças italianas contra os abissínios (Baroni, 2011).

Como integrante da quarta expedição, exercendo as funções de repórter e adido ao Estado Maior do ministro da Guerra, Euclides da Cunha enviou para o jornal *O Estado de São Paulo,* a série de correspondências que levaria o título de *Diário de uma Expedição* (Cunha, 2000).

> Da leitura dessas correspondências, depreende-se como Euclides se encaminhou para Canudos presa da mesma lavagem cerebral que as forças armadas e os demais jornalistas, tomados todos de entusiasmo republicano e de fervor sacrifical. Encontravam-se prontos a dar a vida pela República que tanto prezavam, não sem antes extirpar do mundo a ameaça

> monarquista. É ao longo do desenrolar das reportagens que o leitor pode entrever dúvidas incipientes a se insinuarem no espírito do escritor, *que dá os primeiros sinais de desconfiar da propaganda maciça.* Essas dúvidas serão depois intensamente elaboradas em *Os Sertões* (Galvão, 2022: 6, destaque nosso).

As reportagens começaram a bordo do navio Espírito Santo, que conduzia tropas no percurso Rio-Bahia. Em Salvador, capital da Bahia, cabe destaque para a narrativa de Euclides acerca do interrogatório de um jagunço de catorze anos feito prisioneiro, que negara o que os interrogadores sugeriam.

> Euclides observa: "... não mentem, não sofismam e não iludem, naquela idade, as almas ingênuas dos rudes filhos do sertão." Esse é o primeiro sinal de que a inteligência de Euclides está prestes a captar algum engano no ar. Penetrando no sertão e chegando até Canudos, o escritor vai gradativamente intensificando esses sinais, e mitigando o entusiasmo patriótico que no início demonstrara, sem, todavia, perdê-lo de vez (Galvão 2022: 9).

O poderio bélico da quarta expedição, com abundância de homens, armas e munições, não tardou a aquebrantar a resistência canundense. O arraial foi colocado sob bombardeio durante vários dias, tendo suas casas completamente incendiadas.

> O arraial se calou, sem se render, a 5 de outubro de 1897. Os últimos resistentes, calcinados numa cova no largo das igrejas, não eram mais que quatro, dos quais dois homens, um velho e um menino. Sempre lembrado, esse final inglório tornou-se representativo daquela que foi uma guerra de extermínio contra uma população indefesa (Galvão 2022: 7)

Ao término da Guerra de Canudos, tornou-se evidente que não ocorrera conspiração ou apoio logístico partindo de monarquistas aos sertanejos. Posteriormente, a partir de denúncias e testemunhos, foi possível constatar que houvera clara manipulação da opinião pública, mediante narrativas formuladas pela classe dominante e sustentadas e veiculadas pela imprensa da época.

Neste sentido, identifica-se a primazia do discurso oficial e muitas vezes equivocado, cuja retórica visava promover e manter as relações estratégicas e de poder entre a igreja católica, os donos de terras e os políticos, em detrimento à realidade de resistência à ordem social, política e religiosa imposta aos sertanejos pelas elites locais.

A contraposição ao discurso oficial só ocorreria após o final do conflito, sendo protagonizada pelos principais jornais ao noticiarem o grande número de mortos e os crimes cometidos pelas tropas federais, incluindo a prática da degola em prisioneiros rendidos, incluindo crianças, mulheres e idosos. Assim, a participação da imprensa, através da veiculação de narrativas, foi decisiva para justificar o temor e combate aos conselheiristas, bem como, para influenciar a defesa dos mesmos pela opinião pública após o término da Guerra. Posteriormente, a denúncia seria realizada por Euclides da Cunha em *Os Sertões*:

> Não se fez uma guerra, subordinada a preceitos invioláveis - fez-se uma diligência policial com oito mil homens. [...] Perdido no deserto, jungido a provações imensas, muitas vezes sem os mais elementares recursos e sob o ataque persistente e traiçoeiro do inimigo, o soldado brasileiro jamais patenteará abnegação maior (Cunha 2000: 79-80). [...] Dificilmente se encontra, folheando a história inteira, um exército que, já quase faminto de

> véspera e extenuado de combates, se bate durante catorze horas, da madrugada à noite, sem tomar sequer uma gota de água (Cunha 2000: 80).

Segundo Calasans (1997), seguiu-se uma onda de esquecimento após o final da Guerra, que foi rompido pela publicação da obra *Os Sertões*, em 1902. O historiador Marco Antônio Villa também atribui à obra de Euclides da Cunha a grande visibilidade auferida ao conflito até os dias atuais (Villa, 1998). Assim, é necessário reconhecer o mérito de Cunha em impedir o apagamento de valores e memórias, bem como, o silenciamento das vozes dos canudenses barbaramente massacrados. Nesta perspectiva, a obra assume seu papel vingador[276] ao condenar as ações brutais do Exército republicano em suas investidas contra o Arraial e empreender iniciativas na defesa aos sertanejos. Galvão (2022), aponta a mudança forjada a partir das reportagens à publicação de *Os Sertões*:

> Cinco anos, ou um pouco menos computando os trâmites editoriais, foram necessários para a verdadeira metamorfose que vai das reportagens a *Os Sertões*: cinco anos e uma grande ambição. A massa de informações científicas e históricas acumuladas no livro aponta para o risco da dispersão. Mas, ali reunidas, ganham uma certa unificação, que lhes é conferida pelo estilo naturalista, então predominante na literatura brasileira, junto com um tratamento parnasiano da paisagem (Galvão 2022: 10).

Tomando por base Indursky (2000), pode-se inferir que a transformação/reconfiguração da Formação Discursiva das reportagens para *Os Sertões* é resultante do encontro do sujeito do discurso, Euclides da Cunha, com a linguagem e a história. A adição de novos saberes, oriundos sobretudo do testemunho ocular do conflito, além das pesquisas nos vários domínios do saber, como antropologia, botânica, zoologia, geologia, entre outros, resultou em falhas no ritual, que por sua vez originaram não apenas a transformação/reconfiguração, mas a instauração de uma nova posição-sujeito revelada na sua Formação Discursiva.

Assim, utilizando os mesmos sintagmas do protótipo *A nossa Vendeia*, Euclides da Cunha publica, em 1902, sua obra literária e histórico-jornalística dividida em três partes: *A Terra*, *O Homem* e *A Luta*. Com relação à *Terra*, encontra-se a descrição do ambiente do sertão, para tanto, são mobilizados textos e autores de diversas áreas de conhecimento (geologia, meteorologia, botânica, zoologia, física e química), compondo um verdadeiro estudo geográfico da região. Observa-se uma antropomorfização dos seres da natureza. Em *O Homem*, há a descrição da vida e dos costumes do sertanejo, sendo este determinado pela tríade meio, raça e história. Configura-se em estudo antropológico e sociológico do sertão nordestino, ao utilizar escritos de história da colonização, de folclore, de psiquiatria, de neurologia, de sociologia, de etnologia. Ao abordar a resistência do povo sertanejo à terra, caracterizou Antônio Conselheiro, desde sua genealogia, aos propósitos enquanto líder do movimento de Belo Monte. Assim, "O determinismo, o cientificismo, o evolucionismo, a

[276] Em carta, datada de 21 de abril de 1902, enviada ao amigo Francisco Escobar, Euclides de Cunha assumia a postura de defensor dos canudenses: "Serei um *vingador* e terei desempenhado um grande papel na vida - o de advogados dos pobres sertanejos assassinados por uma sociedade pulha, covarde e sanguinária..." (Cunha 1997: 133, grifo nosso).

noção de linearidade do progresso tido como inelutável, as preocupações ligadas aos fatores hereditários, tudo isso tem frequentemente voz ativa na narrativa." (Galvão 2022: 26).

Ainda segundo a autora supracitada, a utilização de antíteses, antinomias e contradições ao longo de *Os Sertões*, ocorreu pela dificuldade em lidar com os vários domínios do saber.

Na parte *A Luta* o autor descreve o conflito entre o Exército Brasileiro e os sertanejos conselheiristas ao abordar as quatro expedições realizadas pelo Exército contra o Arraial de Canudos. Para tanto, são utilizadas suas próprias reportagens e cadernetas de campo, reportagens dos outros correspondentes, bem como, ordens-do-dia do Exército aos relatórios de governo (Galvão, 2022; Ribeiro, 2015).

Com o final da Guerra de Canudos, consolida-se o regime republicano no Brasil, a partir do massacre do Arraial e resultante intimidação a uma suposta restauração monárquica.

5. Considerações finais

As formações discursivas em fontes históricas possibilitam desvelar as relações de poder, interesses políticos e econômicos existentes nos discursos oficiais, bem como, identificar a formação de discursos equivocados a partir do confronto das retóricas antagônicas produzidas. A transformação/reconfiguração de uma Formação Discursiva é resultante do encontro do sujeito do discurso com a linguagem e a história. Assim, conhecer as condições de produção de um texto possibilita sua leitura ideológica, visto que nele são impressas as marcas da formação social de onde o texto foi produzido.

O papel da imprensa na Guerra de Canudos, enquanto partícipe do sistema de formação de opinião, confirma a importância que a narrativa desempenhou na construção da memória coletiva, buscando justificar a escalada do conflito e seu bárbaro fim. Os discursos veiculados pela imprensa da época tinham como objetivo desmoralizar e criminalizar o movimento sertanejo e apoiar a sua destruição. Porém, havia argumentos que identificavam, basicamente, o movimento como um grupo de revoltosos que intencionavam deflagrar um golpe restaurador, e outros discursos que não os consideravam monarquistas, mas como um perigo ao desenvolvimento do País.

A Guerra narrada por Euclides da Cunha em *Os Sertões* marca a historiografia brasileira, e traveste-se em denúncia sobre a grande injustiça perpetrada pelo Estado brasileiro, em uma luta desigual contra a população de Belo Monte, respaldada, muitas vezes, por falsas narrativas veiculadas pela imprensa da época. A obra foi publicada em 1902, cinco anos após o final do conflito. Os artigos e reportagens produzidos por Cunha na função de correspondente do jornal *O Estado de São Paulo*, serviram de fonte inicial na escrita de *Os Sertões*. O discurso subjacente a estes escritos era embasado por ideias cientificistas, positivistas e deterministas, que por sua vez, respaldavam princípios democráticos, abolicionistas e republicanos, ou seja, os enunciados discursivos relacionavam-se com a ideologia vigente e dessa forma regulavam a retórica. Assim, associadas às medidas belicosas adotadas contra a população de Canudos, empreendeu-se medidas discursivas massivas objetivando depreciá-la enquanto fanática, mística,

monárquica, e portanto, retrógrada e contrária à ordem e progresso da recém-instaurada República Brasileira. Construiu-se, assim, todo o cenário para justificar o aniquilamento de Antônio Conselheiro e seus seguidores.

Identifica-se a primazia do discurso oficial cuja retórica visava promover e manter as relações estratégicas e de poder vigentes, além de suprimir a leitura de mundo adversária, que criaria o embate necessário entre as visões antagônicas conselheirista e governamental.

A contraposição ao discurso oficial só ocorreria após o final do conflito, sendo protagonizada pelos principais jornais ao noticiarem o grande número de mortos e os crimes cometidos pelas tropas federais. Dessa forma, a participação da imprensa foi decisiva para justificar o temor e combate aos conselheiristas, bem como, para influenciar a defesa dos mesmos pela opinião pública após o término da Guerra. Posteriormente, a denúncia seria realizada por Euclides da Cunha em *Os Sertões*, confirmando uma transformação/reconfiguração da Formação Discursiva empregada nas reportagens produzidas na função de correspondente do jornal *A Folha de São Paulo*. Identificam-se, assim, formações discursivas diversas, forjadas no palco dos acontecimentos, como o fanatismo em relação aos ideais republicanos e a barbárie da degola protagonizados pelos soldados, e narrados apenas em *Os Sertões*.

Nesta perspectiva, Euclides da Cunha reconstruiu o passado, mediante a transformação/reconfiguração de Formações Discursivas pré-concebidas sob ideais cientificistas, positivistas e deterministas, a partir do seu encontro com a linguagem e a história no palco da Guerra. Apesar dessa reconstrução do passado desvelar as relações de poder e interesses políticos e econômicos existentes nos discursos oficiais, prevalecem na contemporaneidade, retóricas que buscam silenciar vozes, apagar valores e memórias. em detrimento à realidade de resistência à ordem social, política e religiosa imposta aos sertanejos pelas elites locais.

Referências

Azpeitia, Juan Ignacio. 2015. *Espelhos de Canudos na Guerra de Vargas Llosa*. Dissertação (Mestrado em Estudo de Linguagens). Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens, Departamento de Ciências Humanas, *Campus* I. Universidade do Estado da Bahia, Salvador.

Baroni, Alice. 2011. A Guerra de Canudos e a construção discursiva euclidiana. *Revista Rumores.* V. 5, n. 9.

Calasans, José. 1987. Canudos - origem e desenvolvimento de um arraial messiânico. *Revista da Academia de Letras da Bahia.* Salvador, n. 34, 47-63.

Calasans, José. 1997. *Cartografia de Canudos*. Secretaria da Cultura e Turismo, Conselho Estadual da Cultura, Salvador: EGBA.

Castro, Celso. 1995. *Os militares e a república: um estudo sobre cultura e ação política*. Rio de Janeiro: J. Zahar.

Cunha, Euclides da. 1997. *Correspondência de Euclides da Cunha (1890-1909).* Walnice Nogueira Galvão e Oswaldo Galotti (Org.) São Paulo: EDUSP.

Cunha, Euclides da. 2000. *Diário de uma expedição.* São Paulo: Companhia das Letras.

Cunha, Euclides da. 2009. *Os sertões: campanha de Canudos.* 3ª. ed. São Paulo: Ediouro.

Foucault, Michel. 1971. *A arqueologia do saber*. Petrópolis, Vozes.

Galvão, Walnice Nogueira. 2022. Os Sertões, um olhar sobre seus 120 anos. *Pontos de Interrogação*, v. 12, n. 2, jul-dez. 17-27, https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/16399/11127 (4 de julho de 2024).

Indursky, Freda. 2000. A fragmentação do sujeito em análise do discurso. In: *Discurso, memória, identidade (*Col. Ensaios, 15). Porto Alegre: Sagra-Luzzatto.

Pêcheux, Michel. 1990. A análise do discurso: três épocas (1983). In: Gadet, Françoise. & Hak, Tony.(org.). *Por uma análise automática do discurso.* Campinas: Ed. da UNICAMP.

Ribeiro, Ester Sanches. 2015. *Desordem e retrocesso: os discursos científicos e cientificistas acerca da Guerra de Canudos na imprensa.* Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) - Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 350 f.

Santos, Frederico Rios C. Dos. 2021. O que se entende por Retórica da Guerra Cultural**.** *Domínios de Lingu@gem.* Uberlândia. vol. 15, n.1, jan. - mar. 180-227.

Schwarcz, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil - 1870 - 1930.* São Paulo: Companhia das Letras.

Silva, Glaydson José da. 2019. Guerra étnica, guerra cultural, guerra total: a interpretação de dados históricos e arqueológicos sobre a antiguidade pela Revista de extrema direita francesa *Terre et Peuple* (1999-2016). *PHOÎNIX*, Rio de Janeiro, 25-2: 167-189.

Villa, Marco Antônio. 1995. *Canudos: o povo da terra*. São Paulo: Ática.

FORMAÇÕES ALGORÍTMICAS E DEEPFAKE: DESCAMINHOS DEMOCRÁTICOS

ALGORITHMIC FORMATIONS AND DEEPFAKE: DEMOCRATIC DETOURS

Renata de Oliveira Carreon
Nudecri, Unicamp (FAPESP 2021/07055-1), Campinas, Brasil
renatacarreon@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1945-1904

> *[...] o voto da maioria obriga sempre os demais - é uma consequência do próprio contrato.*
> Rousseau
>
> *A noção de governo se simplifica: apenas o número faz a lei e o direito. Toda política se reduz a uma questão de aritmética.*
> Tocqueville

Resumo
Sociólogos e historiadores, em estudos recentes, têm se debruçado sobre a questão das metamorfoses da democracia. A legitimidade do poder democrático, cuja base é o voto, ampara-se na firmeza da crença de que a maioria (que votou no candidato eleito) vale pelo todo e, além disso, ainda repousa na ficção de que o vínculo estabelecido entre eleitor e representante no ato eleitoral permaneça efetivo durante o mandato. Essa "dupla ficção fundadora" leva, nas últimas duas ou três décadas, à erosão da legitimidade eleitoral, pois a "univocidade do povo" transforma-se em um coletivo de minorias que não se vê mais representada e, portanto, desamparada. É a partir da hipótese sobre a fadiga dos rituais democráticos de sociólogos e historiadores que nos interessa, no âmbito da Análise de discurso materialista, entender de que forma as deepfakes políticas têm cooperado para a erosão da democracia como a entendemos, a partir da compreensão de que o algoritmo textualiza sentidos inscritos na história e que, assim sendo, ele antecipa e regionaliza dizeres filiados a uma memória digital. Para isso, analisarei a deepfake do Jornal Nacional divulgada por Jair Bolsonaro e seus apoiadores como vetor de coesão a um discurso populista de direita que, erodindo os processos democráticos, leva a práticas discursivas antidemocráticas, tal como a invasão do Planalto. Para tal empreendimento, mobilizarei os dispositivos de análise da Análise do discurso digital (Dias, 2018) produzida no Brasil e que permitem, a partir do espectro da Análise de discurso, compreender o discurso político digital e a circulação como "ângulo de entrada no processo de produção dos sentidos".

Palavras-chave: Análise de discurso; Discurso político; Discurso digital; Deepfake.

Abstract
Recent studies by sociologists and historians have focused on the question of the metamorphosis of democracy. The legitimacy of democratic power, whose basis is the vote, is based on the firm belief that the majority (who voted for the elected candidate) is worth the whole and, furthermore, rests on the fiction that the bond established between voter and representative in the electoral act remains effective during the term of office. In the last two or three decades, this "double founding

fiction" has led to the erosion of electoral legitimacy, as the "univocity of the people" is transformed into a collective of minorities that no longer see themselves represented and are therefore helpless. It is based on the hypothesis of sociologists and historians about the fatigue of democratic rituals that we are interested, within the framework of materialist discourse analysis, in understanding how political deepfakes have contributed to the erosion of democracy as we understand it, based on the understanding that the algorithm textualizes meanings inscribed in history and that, as such, it anticipates and regionalizes sayings affiliated with a digital memory. To this end, I will analyze the Jornal Nacional deepfake disseminated by Jair Bolsonaro and his supporters as a vector of cohesion for a right-wing populist discourse that, by eroding democratic processes, leads to anti-democratic discursive practices, such as the invasion of the Planalto. To do this, I will use the analytical devices of digital discourse analysis (Dias, 2018) produced in Brazil, which, from the perspective of discourse analysis, allow us to understand digital political discourse and circulation as an "angle of entry into the process of meaning production".

Keywords: Discourse analysis; Political discourse; Digital discourse; Deepfake.

1. Caminhos introdutórios

Segundo Rosanvallon (2024: 38), "a democracia se funda numa ficção sentida como necessária, a assimilação da maioria à unanimidade". Tal ficção fundadora da democracia é o que faz acreditar, como denota a epígrafe, que a vontade da maioria vale pelo todo, o que inicialmente, em oposição a regimes despóticos ou aristocráticos, fortaleceu a ideia de "povo" como conjunto da sociedade. Nesse sentido, os rituais democráticos estavam condicionados a uma *legitimidade de estabelecimento* que é a consagração do eleito por meio das urnas. Isto, *a priori*, era o suficiente para assegurar as políticas que seriam implementadas, bem como a governabilidade do eleito pela "maioria".

No entanto, a partir de 1980 tal "generalidade social" (p. 18) – de que o maior número vale pelo todo – passa a não representar o povo, que deixa de ser uma massa homogênea e cada vez mais passa a ser representado por um conjunto de minorias. Tal fragmentação do povo, mais disperso de uma totalidade, faz com que a base da democracia, entendida por Rousseau e Tocqueville como uma questão numérica, se dissolva. A maioria não representa mais o "povo".

É nessa esteira de acontecimentos que outras formas de legitimidade democrática surgem, como a *legitimidade de proximidade* que está ligada a "um conjunto de expectativas sociais relativas ao comportamento dos governantes" (Rosanvallon, 2024: 35). A partir disso, a legitimidade de um governo passa a estar muito centrada na figura do próprio governante, em um processo cada vez maior de espetacularização da política. Os cidadãos anseiam em se fazer ouvidos e, de alguma forma, estarem próximos aos seus eleitos. Surge, assim, grandes investimentos em campanhas políticas na televisão, há algumas décadas, e nas redes sociais, atualmente. As figuras políticas passam de *showmen* a *influencers* digitais.

As redes sociais amplificam a circulação de discursos que passam a chegar cada vez até mais pessoas. A circulação de discursos na web é reticular (Paveau, 2021) e, de certa forma, imprevisível, o que faz com que se crie um efeito de repetibilidade devido

ao excesso de compartilhamentos que, no digital, tem a quantidade como estruturante (Dias, 2018). Se há muito tempo o político falava às massas de seu palanque, em seguida passa a falar pelo rádio, depois pela televisão e, agora, passa a comunicar-se com seu eleitorado pelo uso de plataformas cada vez mais acessíveis ao grande público. É o potencial de espalhamento das redes, junto à regionalização de dizeres própria ao algoritmo que aduba as condições de emergência do discurso político digital. Um exemplo disso é o uso das redes sociais que faz Jair Bolsonaro. Em uma forma inédita de utilização, o ex-presidente desinstitucionalizou a comunicação política, uma vez que esta, comumente, é feita por meio de uma assessoria de imprensa. Ao fazer uso das redes sociais para publicar sua vida íntima, mas também "prestar contas" por meio de *lives*, o político aproxima cada vez mais seu eleitor que, ansioso de ser ouvido, cada vez mais o legitima por proximidade. Por meio do uso das redes sociais sem assessoria e com *posts* tão próximos, tão íntimos, cria-se a gestão de um grupo coeso de apoiadores, hoje conhecidamente como "bolsonarismo" no Brasil.

O vínculo do grupo solidifica-se por uma série de fatores, como o ressentimento conservador à ascensão de pautas minoritárias, deficiências econômicas resultantes da inflação e má gestão da pandemia – que não são associadas pelo grupo a Bolsonaro –, perda de poder aquisitivo em detrimento do que se considera uma política "assistencialista" para os pobres, além da deturpação de valores morais e éticos ligados à esquerda.

É a forte ligação do grupo, junto às fadigas do ritual democrático que há algumas décadas não representa mais um governo de maioria, que faz com que, em 2022, ao se candidatar à reeleição como presidente e perder, o resultado não seja aceito. A desconfiança política, enraizada no país por meio de dois *impeachments* presidenciais, levou o próprio candidato a atacar a credibilidade das urnas eletrônicas por 183 vezes, segundo estudo da Universidade de São Paulo. Bolsonaro então afirmou que "*não podemos mais enfrentar eleições sob o manto da desconfiança*", fortalecendo o ressentimento e incitando o questionamento da viabilidade do resultado. Trava-se, assim, uma guerra de narrativas que reclama sentidos em torno das eleições, mas, sobretudo, da própria democracia. Por um lado, a maioria elegeu Luís Inácio Lula da Silva como presidente, por outro, a minoria ressentida clamava por intervenção militar devido à fraude nas urnas. Sabe-se, como dito acima, que a totalidade do povo é uma ficção que, agora, é entendido como um conjunto fragmentado e disperso de minorias.

Como tenho afirmado em trabalhos anteriores (2023a, 2023b), na raiz do ressentimento e da ascensão do populismo de direita no Brasil está a divulgação de *fake* news políticas e, mais recentemente, de *deepfakes*. O discurso de ódio da minoria ressentida é inflamado por dizeres mentirosos que circulam na web, muitas vezes, compartilhado pelo próprio presidente, e outras vezes, por seus apoiadores. Tais dizeres, cujo efeito de verdade inegável fala aos corações do bolsonarismo brasileiro são, para mim, o ponto nevrálgico para compreender a fadiga dos rituais democráticos brasileiros na história do presente do Brasil.

Em razão disso, neste artigo objetivo compreender como a circulação de *deepfake* política está erodindo a democracia brasileira. Para tal, valho-me do conceito de formação

algorítmica (Ferragut, 2022) para discutir a regionalização desses dizeres mentirosos promovida pelo algoritmo, que antecipa a formação discursiva dos sujeitos na web. Como material de análise, mobilizo a deepfake do Jornal Nacional circulada ostensivamente em grupos bolsonaristas em 2022, durante a disputa eleitoral entre Jair Bolsonaro e Luís Inácio Lula da Silva.

2. O discurso digital e as formações algorítmicas

Como afirmei em trabalho anterior (Daniel; Carreon, 2024), há injunção à interpretação. Há uma injunção na trajetória de sentidos que será tomada como evidente pelo sujeito. Para Orlandi (2020), esse efeito de evidência dos sentidos se dá pela ideologia, pois "parece ao sujeito, no efeito da interpretação, que o sentido, para ele, só pode ser aquele" (Orlandi, 2020: 156). Assim, o real da língua e o real da história encontram-se na materialidade do discurso e, sendo o discurso a materialidade específica da ideologia, tem-se a abertura ao simbólico, à falha, ao equívoco.

É nessa esteira de sentidos e é considerando os novos objetos da contemporaneidade (Orlandi, 2017) que surge a necessidade de se tomar o discurso digital como um objeto da Análise de discurso. A proposta de uma Análise do discurso digital (doravante ADDigital) é empreendida pela pesquisadora brasileira Cristiane Dias (2018), que afirma que "é preciso compreender a exterioridade constitutiva do discurso digital, as relações e os meios de produção capitalista, os processos da constituição de sentidos e suas condições de produção [...] (Dias, 2018: 27). Assim, a ADDigital materialista produzida no Brasil é arcabouço teórico e metodológico para a pesquisa que venho empreendendo e que tem se preocupado, dentre outras questões, com a textualização de sentidos pelo algoritmo.

Entre o real da língua e da história – espaço de equívocos – há ainda o real da máquina: possibilidade de furo na estrutura totalizante da máquina e sua pressuposta eficácia, o que faz com que haja sentidos inscritos na história, materializados pela ideologia, que se textualizam pelo digital. Assim, o discurso digital é materialidade específica da ideologia, mas nessa materialidade (co)operam outras formas materiais de textualização que levam à injunção na trajetória de sentidos. E os sentidos, em sua trajetória, são atravessados em sua formulação pela máquina, mas também em sua circulação. O discurso se formula ao dizer, e a máquina diz. "Se, como tenho dito com insistência, ao significar o sujeito significa, o gesto de interpretação é o que - perceptível ou não para o sujeito e/ou para os seus interlocutores - decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (do sujeito) direção" (Orlandi, 2020: 21). Se ao dizer, o sujeito se significa, como pensar, então, os sentidos produzidos pela máquina, cujo sujeito é tido em sociedade como nulo mas que, muito mais frequentemente, é apenas oculto: há injunção à interpretação pela máquina. E entre o real da língua e o real da história, o real da máquina é atravessamento – fonte de equívocos – necessário para a compreensão do digital na Análise de discurso.

A partir disso, é preciso pensar no que venho chamando de "regionalização de sentidos" por meio da formação algorítmica (Ferragut, 2022). Para Ferragut (2022),

formação algorítmica (FA) “é tudo o que pode e deve ser digitado, pesquisado, clicado, acessado, compartilhado, falado, ouvido, assistido e/ou lido pelo digital”. (p. 121, tradução minha). Assim, se por um lado os discursos se regionalizam em diferentes lugares do interdiscurso por meio da filiação das formações discursivas à memória discursiva, por outro, são regionalizados, antecipadamente, pelo próprio algoritmo que, estando constitutivamente ligado à circulação de discursos pelo digital, não deixa de afetar a formulação a nível intradiscursivo. Isso faz com que o discurso digital se filie a uma memória digital e seja regionalizado por uma certa formação algorítmica e não outra em seu lugar. Tal fenômeno tecnolinguageiro (Paveau, 2021) – que é da ordem da língua, mas também da máquina – pode ser observado, hoje, em qualquer uma das plataformas que se utilizam dos dados fornecidos pelos usuários para “sugerir” “preferências personalizadas”: é o caso do Facebook, Instagram, TikTok, YouTube, que não só fornecem conteúdos aos usuários, mas lhe antecipam também as preferências de anúncios, sugestões de usuários etc. O que é vendido travestido de “preferência personalizada” nada mais é do que i) a regurgitação de dados fornecidos pelo usuário, capitalizados pelas plataformas e ii) a regionalização de sentidos pela máquina, que passa a antecipar a própria inscrição do sujeito a determinada formação discursiva, encarcerando o sujeito aos seus dados. É assim que entendo sujeito de dados (Dias, 2018): encarceramento digital voluntário, no qual os dados passam a fazer parte da produção de subjetividades sociais. Estrangulamento massivo de individualidades. Nesse sentido, “com efeito, para nós, [as formações algorítmicas] funcionariam como um novo mecanismo antecipatório, já descrito antes, ou seja, as FA atuam diretamente no que Pêcheux (2014) chamou de referente. (Ferragut, 2022: 125, tradução minha)”.

Assim, partindo de Ferragut (2022), entendo como formação algorítmica o processo antecipatório que inscreve os sujeitos a determinadas formações discursivas, usando seus dados como corda para o estrangulamento de suas preferências. Como dito anteriormente, isso se materializa de diferentes formas nas plataformas, porém, aqui, interessa observar que tal regionalização de dizeres é condição necessária para a circulação – e potencial viralização – de dizeres mentirosos na web. É sabido que *fake news* negacionistas, por exemplo, tem maior potencial de espalhamento dentro de sua própria comunidade e que pouco alcançam os não negacionistas, a menos que haja furo nessa circulação. É assim que alguém que visualiza vídeos sobre terraplanismo passa a cada vez mais receber conteúdos desse tipo, ainda que tal conteúdo seja da ordem da mentira ou do não factível. O algoritmo prevê que do interior da formação discursiva negacionista, que se filia a uma rede de memória (onde se encontram os discursos de negação à ciência, à educação, às normas sanitárias etc.), haverá sempre um sujeito pretensamente disposto a permanecer em território confortável do dizível e antecipa a ele mais dizeres, em uma saturação infinita produzida pela máquina.

É nesse ponto em que se encontram a produção e a circulação de *deepfake*: na saturação de sentidos produzidos no interior dos discursos bolsonaristas e de extrema direita, na iminência de golpe, no ressentimento democrático, na desconfiança dos rituais democráticos. Tudo isso atravessado pelo algoritmo, combustível do ódio.

3. *Deepfake*: objeto para a ADDigital

A *deepfake* pode ser compreendida como um vídeo ou áudio que sofre adulteração de imagem e/ou som por meio de Inteligência Artificial. Segundo Mirsky e Lee (2020), pode-se definir "deepfake" como uma "mídia crível gerada por uma rede neural[277] profunda" (p. 13). Nesse sentido, a *deepfake* pode ser compreendida como uma técnica de manipulação de mídia, sobretudo vídeo e áudio, que utiliza algoritmos avançados de Inteligência Artificial (IA) e aprendizado profundo (*deep learning*) para criação ou modificação de conteúdos, emulando o real. A qualidade dessa mídia tem avançado rápido, enquanto seu combate ainda é lento, promovendo implicações éticas e sociais a toda a sociedade, que se vê diante do espalhamento massivo de desinformação, além de ataques à segurança e criação de conteúdo danoso à imagem, como é o caso das *deepfakes* pornográficas. Assim, a *deepfake*, em maior ou menor grau, passa por processos de edição/criação que emulam a verdade, mas diferentemente das *fake news*, emulam a verdade por meio da evidência do olhar: o dizer mentiroso passa a ter corpo e voz. Como isso não poderia ser verdade?

Seguindo com a linha de raciocínio que empreendi anteriormente (no prelo, 2025), para compreender o funcionamento discursivo de uma *deepfake* é preciso compreender de que forma elas constroem efeito de verdade que, social e historicamente, conduz as pessoas a não só tomá-las como verdadeiras mas, também, a compartilhá-las.

Para mim, o efeito de verdade das deepfakes são operados por:

a. Uma **torção discursiva** que faz com que o dizer mentiroso emule a verdade;

b. Um **regime de repetibilidade** que se beneficia do potencial de espalhamento do digital;

c. Um **efeito de autoridade** advindo da posição-sujeito regulada pela dimensão do afeto: engajamento e compartilhamento estão ligados às políticas de afeto entre sujeitos;

d. Uma **inscrição a uma formação algorítmica** que determina o que pode e deve ser clicado, compartilhado etc.;

e. Um **efeito de evidência** ligado à primazia do visual: se eu vejo e eu escuto, só pode ser real.

Este artigo, portanto, debruça-se sobre a dimensão específica de sua inscrição a uma formação algorítmica, o que faz com que certos sujeitos estejam mais suscetíveis a recebê-las.

4. Deepfake: descaminhos democráticos

Como em 2018, as eleições presidenciais de 2022 no Brasil foram marcadas pela polarização política, com o país dividido entre dois principais candidatos: o então presidente Jair Bolsonaro (PL) e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT). A eleição

[277] "Redes neurais são modelos não lineares para prever ou gerar conteúdo com base em uma entrada. Elas são compostas de camadas de neurônios, onde cada camada é conectada sequencialmente por meio de sinapses" (Mirsky; Lee, 2020: 15).

foi marcada por uma série de fatores econômicos, sociais e políticos que moldaram a disputa. O primeiro turno foi realizado no dia 2 de outubro de 2022 e seu resultado evidenciava a paridade dos candidatos e a disputa de narrativas, com Lula obtendo 48,43% dos votos válidos e Bolsonaro 43,20%. O segundo turno ocorreu no dia 30 de outubro de 2022 e foi ainda mais pareado, marcando a vitória de Lula com 50,90% dos votos válidos, enquanto Bolsonaro obteve 49,10%**.** A maioria numérica venceu, o que levou, nos anos subsequentes, à "minoria" vencida a questionar o resultado das urnas e, inclusive, saquear o Palácio do Planalto em 8 de janeiro de 2023. Como dito na introdução, a fadiga dos rituais democráticos é evidenciada pelo ressentimento eleitoral de que a maioria não vale mais pelo todo.

É nesse ponto da disputa de narrativas em uma corrida presidencial tão acirrada que os dizeres mentirosos assumiram protagonismo, tendo as *fake news* e as *deepfakes* circulação ostensiva, sobretudo no que tange a macular a confiança do eleitorado em ambos os candidatos. Esta passa a ser a primeira eleição brasileira com a divulgação de *deepfake*, o que fez com que se promovesse ainda mais a desconfiança da opinião pública em relação à mídia e ao processo eleitoral, o que foi inflamado pelas alegações de fraude e ataques à legitimidade das eleições por parte de Bolsonaro. Dentre as deepfakes[278] circuladas, uma que viralizou, e que analiso abaixo, é a do Jornal Nacional anunciando que Bolsonaro liderava as pesquisas no dia 12 de setembro de 2022.

O vídeo inicia com o apresentador dizendo: (i) O Ipec divulgou uma nova pesquisa contratada pela TV Globo sobre a intenção de voto para as eleições presidenciais. A disputa segue estável. (ii) **Jair Bolsonaro tem 46%, e Lula tem 31% das intenções de voto**[279]. (iii) A margem de erro é de dois pontos percentuais para mais ou para menos. Como mídia adulterada, a criação de uma *deepfake* se vale de dados reais de usuários para que possa emular a verdade. Nesta em análise, (i) e (iii), de fato, são enunciados proferidos pelo apresentador durante seu programa transmitido na televisão. Sua fala é clara e sem cortes, os lábios acompanham a pronúncia de cada palavra, o que é indicativo de não adulteração. Já em (ii), adulterado, apresenta uma troca entre as palavras "Jair Bolsonaro" e "Lula". O enunciado com adulteração de voz, feita por meio de *software* de emulação de voz, passa a simular uma possível vitória de Bolsonaro. Tal adulteração é observável pelo descompasso entre a boca e o áudio.

[278] Analisei em detalhes essa *deepfake* em outro trabalho intitulado *Por uma abordagem discursiva da deepfake (no prelo)*. Naquele artigo, objetivei compreender de que modo podemos, como analistas, pensar uma abordagem discursiva para esse objeto de análise, tendo como fio condutor as cinco características que operam os efeitos de verdade das *deepfakes*, trazidas neste artigo também. Aqui, tomo o mesmo material para analisar mais especificamente a sua relação com as formações algorítmicas e a fadiga dos rituais democráticos.

[279] Os enunciados adulterados foram destacados em negrito.

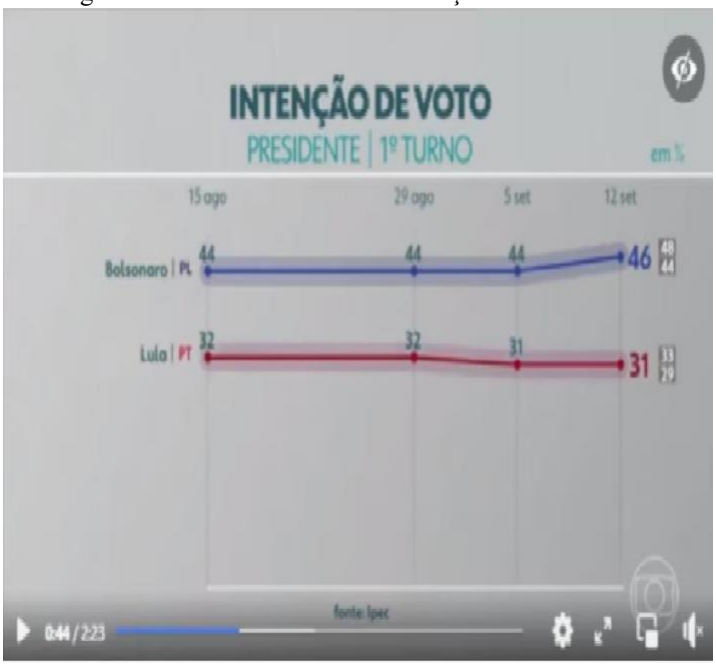
Figura 1: William Bonner anuncia Bolsonaro à frente



Fonte: *Screenshot* do YouTube[280]

Em seguida, o vídeo apresenta um gráfico (figura 2) narrado pelo apresentador, que diz: (iv) Jair Bolsonaro do PL apareceu com /(v) **44%** (vi) nas três primeiras pesquisas. Com a margem de erro, tem de 44 a 48. Luís Inácio Lula da Silva do PT teve (vii) **32%** (viii) nas duas pesquisas iniciais, oscilou para 31, agora permanece com 31. Com a margem de erro tem de 29 a 33. Mais uma vez, a porcentagem de intenção de votos nos candidatos é trocada, sendo (iv), (vi) e (viii) enunciados de fato proferidos pelo apresentador, enquanto (v) e (vii) são adulterações, perceptíveis por meio de sutis cortes e pausas na fala.

Figura 2: Gráfico adulterado de intenção de votos

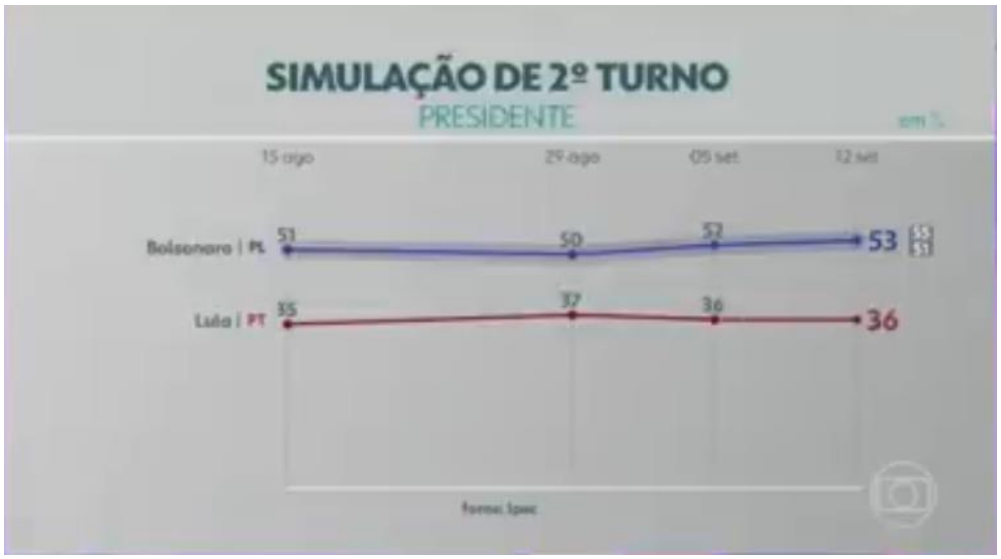


Fonte: *Screenshot* do YouTube

[280] Não é possível fornecer o *link* do vídeo pois, por se tratar de um vídeo falso, foi retirado das plataformas.

Depois do gráfico, Renata Vasconcelos, também apresentadora do programa, anuncia que (ix) o IPEC perguntou em quem os eleitores votariam no segundo turno entre Lula e Bolsonaro. Na primeira pesquisa (x) **51% disseram que em um segundo turno votariam em Jair Bolsonaro**, (xi) depois 50, 52, agora 53. Com a margem de erro de 53 a 55. (xii) **35% declararam que votariam em Lula**, (xiii) depois 37, 36, agora novamente 36. Com a margem de 34 a 36. Mais uma vez, a adulteração troca os dados dos candidatos, simulando uma possível vitória de Bolsonaro em segundo turno (figura 3).

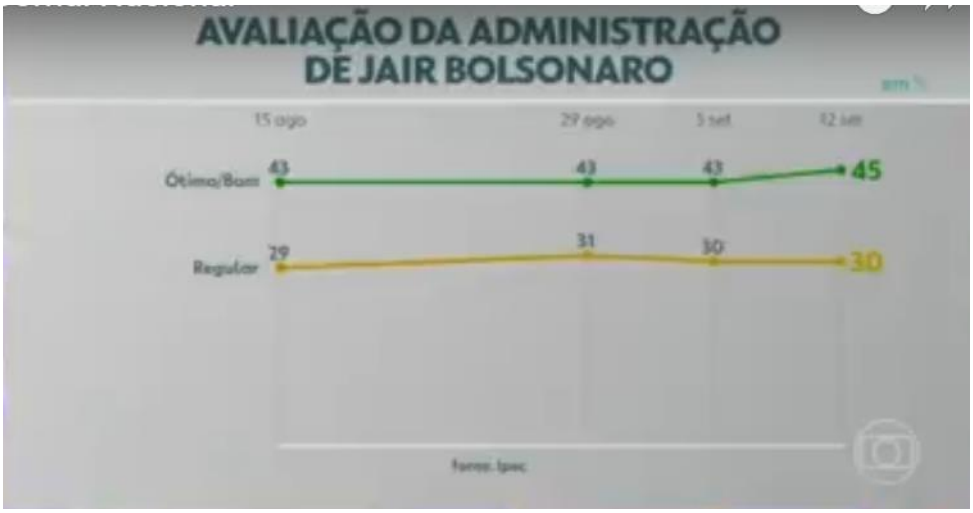
Figura 3: Gráfico adulterado de simulação de 2º turno



Fonte: *Screenshot* do YouTube

William Bonner torna a falar: (xiv) O instituto pediu aos eleitores que avaliassem a administração de Bolsonaro. 43% avaliavam a administração de Bolsonaro como (xv) **ótima ou boa**, (xvi) E nas três primeiras pesquisas agora 45. Regular, 29%, depois 31, 30 e de novo 30. Consideraram a gestão Bolsonaro (xvii) **ruim ou péssima** (xviii) 26%, 24, 25 agora 23. Dessa vez, a adulteração, perceptível pelas quebras na cadência de fala, ocorre pela troca entre "ótima ou boa" e "ruim e péssima". Assim, a pesquisa demonstra, falsamente, que boa parte do país avalia como boa a gestão Bolsonaro (figura 4).

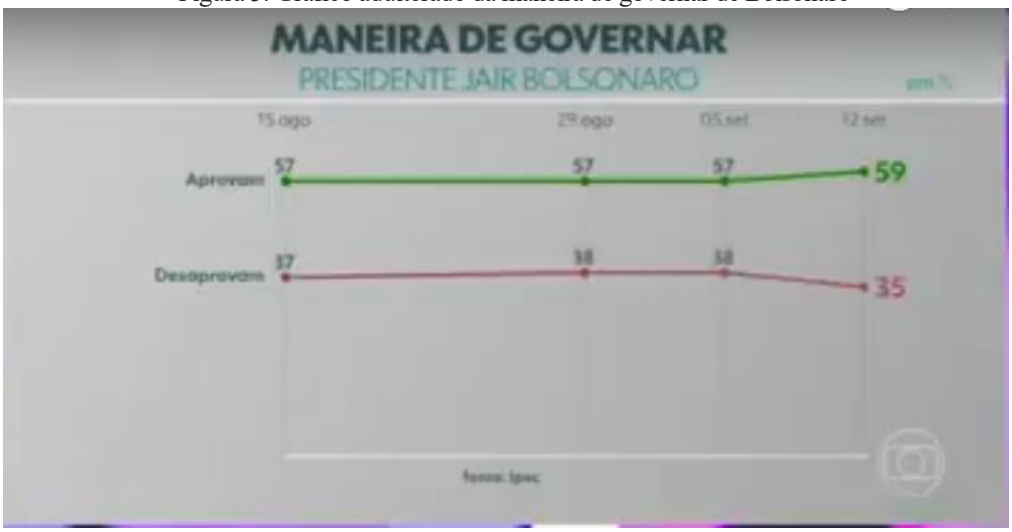
Figura 4: Gráfico adulterado da avaliação de administração de Jair Bolsonaro



Fonte: Screenshot do YouTube

Renata finaliza: (xix) O instituto perguntou se os brasileiros aprovam ou desaprovam a maneira como Jair Bolsonaro governa o país. 57% (xx) **aprovavam** (xxi) nas três primeiras pesquisas, agora 59%. 37% (xxii) **desaprovavam** (xxiii) a maneira de Jair Bolsonaro governar, 38 nas duas rodadas seguintes, agora 35. O IPEC entrevistou 2.512 eleitores em 158 municípios de sexta-feira até ontem. Da mesma forma que a anterior, as palavras "aprovavam" e "desaprovavam" são trocadas, demonstrando, falsamente, a aprovação da população a sua forma de governar (figura 5).

Figura 5: Gráfico adulterado da maneira de governar de Bolsonaro



Fonte: Screenshot do YouTube

A partir dessa breve descrição, é possível afirmar que se trata de uma *deepfake*, já que utiliza de adulteração de voz e imagem para emular o real. Tais adulterações do voz foram observadas sobretudo quando houve a troca de sintagmas ou enunciados, gerando pausas ou descompasso em relação aos movimentos da boca. Já as adulterações de imagens foram produzidas em todos os gráficos analisados, nos quais os dados foram alterados de forma

a:

a) Bolsonaro estar à frente de Lula nas pesquisas; b) Bolsonaro apresentar maior intenção de votos em segundo turno; c) A administração de Bolsonaro ser considerada boa ou ótima por grande parte da população; d) Sua maneira de governar ser aprovada por grande parte da população. Tais dados adulterados e supostamente divulgados por um dos maiores telejornais do país constroem efeitos de sentido que são da ordem da evidência tanto discursiva quanto visual.

Por um lado, o efeito de verdade da *deepfake* é da ordem da evidência discursiva amparado pela construção de um silogismo: I. Candidatos queridos do povo costumam ganhar as eleições; II. A administração e a forma de governar de Bolsonaro são aprovados por grande parte da população; III. A conclusão lógica é a de que Bolsonaro está à frente das pesquisas de intenção de votos. Tais premissas e conclusão dialogam com aquilo que é da ordem da memória do eleitorado bolsonarista e que atribui sentidos verdadeiros a esse falso silogismo. Na injunção à interpretação, a filiação a certa formação discursiva faz com que esses enunciados sejam considerados como verdadeiros, ainda que falsos, ainda que filiados a uma memória fabricada (Carreon, 2023a).

Por outro lado, o efeito de verdade da *deepfake* repousa em seu efeito de evidência ligado à primazia do visual: no vídeo em questão, é possível *ver* os apresentadores falando o que falam, é possível *ver* os gráficos mostrando uma possível vitória de Bolsonaro. E isso se sustenta em dois pontos fundamentais: (i) as pessoas não costumam duvidar do que veem, o *ver* é da ordem do real; (ii) socialmente, números e dados são discursos considerados verdadeiros, não se costuma duvidar daquilo que certo dado comprova. Nesse sentido, a emulação técnica ampara as vontades de verdade de uma parte da população que, geograficamente inserida em certa zona do interdiscurso, lhe atribui sentidos da ordem do verdadeiro.

E este é só o começo da problemática. O vídeo em si caminha na direção do que venho afirmando que as *fake news* (e agora *deepfakes*) são o sustentáculo do populismo de direita do país (Carreon, 2023b), amparado firmemente na fadiga dos rituais democráticos. Porém, o que nos interessa aqui é pensar sua circulação – ordem do discurso digital – que é viabilizada pela regionalização de dizeres promovida pelo algoritmo. A *deepfake* do Jornal Nacional circulou massivamente nas plataformas, sobretudo no Facebook e YouTube, além de plataformas de mensagens como WhatsApp e Telegram. A circulação e potencial viralização está diretamente relacionada ao compartilhamento de usuários entre si, mas também e sobretudo à "personalização de preferências" das plataformas. Ainda que o usuário não tenha recebido a *deepfake*, ele encontra com ela em uma das plataformas sob a forma de "sugestão de conteúdo", uma vez que o algoritmo entende que aquele vídeo adulterado em questão faz parte de uma série de outros vídeos que o usuário tem preferência por assistir. Considerando a premissa de que a formação discursiva bolsonarista (que está muito distante de ser uma FD de direita ou de esquerda) produz e faz produzir discursos sobre a elegibilidade de Bolsonaro, a formação algorítmica lhe antecipa a inscrição: entrega ao usuário um vídeo que dialoga com sua vontade de verdade (Foucault, 2011).

Nesse sentido, embora o sujeito tenha a ilusão de que é senhor de si (Pêcheux, 1975) e de que controla não só os seus sentidos, mas também aquilo que clica, esta é uma ilusão de autonomia, porque ele já foi lido e encarcerado pelo algoritmo que lhe é algoz.

Refém de seus dados, sempre passível de clicar na próxima sugestão, o sujeito é cada vez mais estrangulado por sua inscrição a certas regiões da formação discursiva que volta a ele como formação algorítmica. É evidente que em razão do real da máquina – sempre passível de furo – os sujeitos sempre poderão clicar em algo que escapa à formação algorítmica que lhe estrangula, mas este é um fenômeno tecnolinguageiro bem menor: o costumaz é aceitar seus dados regurgitados como sugestões.

É nesse ponto que se interliga a circulação de *deepfake*, regionalizada pela formação algorítmica, aos grupos ressentidos que não confiam nos processos democráticos em curso na história. Esses vídeos adulterados assentam a desconfiança da população:

> Desta forma, não é difícil concluir que, a exemplo do blockchain, mas de outra maneira, a deepfake também contribui, mesmo que de modo fragmentado e que, a rigor, deve ser analisado caso-a-caso, para o aprofundamento da crise de confiança que já abala o mundo. (Santaella; Salgado, 2021: 101)

A desconfiança política, junto do ressentimento, têm sido combustível para uma série de fenômenos políticos e sociais no Brasil, como tentativa de golpe militar, invasão ao Planalto e, até, elaboração de plano de assassinato de Lula. *Fake news* e *deepfakes* políticas, nesse caso, são o fósforo dessa combinação incendiária para uma população que já está coberta de gasolina pela fadiga dos rituais democráticos. Como dito na introdução deste texto, a democracia repousa na ficção de que a maioria é unanimidade e que, portanto, a minoria deve aceitar a escolha da maioria. A ilusão da univocidade da escolha, junto à fragmentação das minorias e a perda de poder por parte do Estado, tornou o ritual democrático impraticável. Cada vez mais as necessidades cidadãs foram se interpondo ao fazer político e, para Safatle (2023), o desemparo passa a ser o motor da relação político- cidadão. Para ele,

> O que temos em Freud é uma maneira de pensar os caminhos da afirmação do desamparo, com sua *insegurança ontológica* que pode nos levar à consequente redução de demandas por figuras de autoridade baseadas na constituição fantasmática de uma força soberana ou mesmo por crenças providenciais a orientar a compreensão teleológica de processos históricos. O desamparo nos mostra como a ação política é ação sobre o fundo de insegurança ontológica. (Safatle, 2023: 54)

Nesse sentido, sendo a ação política a ação sobre o fundo de insegurança ontológica, vemos que o desamparo proveniente dessa ação se materializa na ânsia dos sujeitos em se fazerem ouvidos, gerando o que o historiador Rosavallon (2024) intitula "política de proximidade". Diante disso, a plataformização da vida e a capitalização dos dados fazem com que esses sujeitos, ansiosos de proximidade política e desamparados, se convertam em vetor necessário para a circulação de diferentes discursos na web. No caso específico aqui analisado, que parte da formação discursiva bolsonarista para observar sua antecipação pela formação algorítmica que, por consequência, leva ao compartilhamento de *deepfake*, os sujeitos estão sempre suscetíveis de terem suas inseguranças ontológicas convertidas em mineração de dados.

5. Por uma via de conclusão

Portanto, a erosão da democracia – que muitos historiadores e sociólogos vêm apontando – pode ser compreendida do âmbito da ciência da linguagem de diversos ângulos. Aqui, tomo um fenômeno tecnolinguageiro ainda pouco estudado pela Análise de discurso – as *deepfakes* – para compreender de que forma não só o ressentimento e desamparo dos sujeitos está levando ao fim da democracia, mas como a circulação pelo digital tem amplificado tais questões, sobretudo ao promover a regionalização de dizeres antecipadamente, estrangulando as preferências do sujeito que, agora, é refém de seus dados.

Ainda há muito a ser estudado. Sabemos todos, como cidadãos e analistas, que a história em curso presentifica não só a fadiga dos rituais democráticos, mas sobretudo evidencia a disposição dos sujeitos aos rituais antidemocráticos. No entanto, como analistas, cabe a nós compreender a materialização da ideologia que, agora, passa a ser textualizada pelo algoritmo. É romper com a ilusão da eficácia e da neutralidade da tecnologia. É lançar luz de que a história do presente está sendo feita com dados.

Referências

Carreon, Renata de Oliveira. (no prelo). *Por uma abordagem discursiva da deepfake.*

Carreon, Renata de Oliveira. 2023a. Um ensaio sobre fake news e fabricação de memória. In Carreon, Renata de Oliveira, Marco Antonio Almeida Ruiz & Lígia Mara Boin Menossi de Araujo (eds.), *Análise do discurso digital: perspectivas teóricas e metodológicas*, 61–72. Araraquara, SP: Letraria.

Carreon, Renata de Oliveira. 2023b. As fake news como base do populismo de direita brasileiro: entre o político e o digital, o algoritmo. *Revista Latino-Americana de Estudos do Discurso* 2. 129–146.

Daniel, Bárbara & Renata de Oliveira Carreon. 2024. Regionalização de dizeres negacionistas no YouTube: um ensaio sobre o funcionamento das formações algorítmicas. In Renata de Oliveira Carreon & Roberto Leiser Baronas (eds.), *Estudos discursivos do Monjolinho: questões em torno do digital.* Campinas, SP: Editora da Abralin.

Dias, Cristiane. 2018. *Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo.* Campinas, SP: Pontes Editores.

Ferragut, Guilherme. 2022. *Mouvements souciaux et sens de la ville: la circulation du discours urbain par le numérique.* Tese de Doutorado. Programa de Doutorado em Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, cotutela com Universidade de Gênova.

Foucault, Michel. 2011. Entrevista com Michel Foucault. In M. Foucault, *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina: Ditos & escritos VII*, 157–168. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Mirsky, Yisroel, & Wenke Lee. 2020. The creation and detection of deepfakes: a survey. *ACM Computing Surveys* 1(1). Article 1.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2017. *Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia.* Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, Eni Pulcinelli. 2020. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* 5ª ed. Campinas: Pontes.

Paveau, Marie-Anne. 2021. *Análise do discurso digital: dicionário das formas e das práticas.* São Paulo: Pontes Editores.
Pêcheux, Michel. 1995 [1975]. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Campinas: Editora da Unicamp.
Rosanvallon, Pierre. 2024. *A legitimidade democrática: imparcialidade, reflexividade, proximidade.* Rio de Janeiro: Ateliê de Humanidades Editorial.
Safatle, Vladimir Pinheiro. 2023. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo.* Belo Horizonte: Autêntica.
Santaella, Lúcia & Maurício de Mattos Salgado. 2021. Deepfake e as consequências sociais da mecanização da desconfiança. *TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas* 23. 90–103.

O FORRÓ DE MANÉ VITO: A INTERAÇÃO DO CIDADÃO VULNERÁVEL EM ESPAÇOS DE RELAÇÕES DE PODER

O FORRÓ DE MANÉ VITO: THE INTERACTION OF THE VULNERABLE CITIZEN IN SPACES OF POWER RELATIONS

Tadeu Luciano Siqueira Andrade[281]
Departamento de Ciências Humanas, Colegiado de Direito, Universidade do Estado da Bahia, Jacobina, Brasil
tadeu.luciano@bol.com.br
ORCID: 0000-0001-6384-564X

Resumo
A linguagem exerce um papel imprescindível na vida em sociedade. Ao mesmo tempo que possibilita a interação entre os sujeitos com o meio em que se encontram e com os seus semelhantes, a depender do contexto, dos objetivos dos interlocutores, a linguagem pode servir como uma forma de opressão para a defesa de direitos. Dessa forma, a linguagem exerce uma dupla função: tanto serve como liberdade, quanto opressão. Zedantas, na sua obra, buscou na geografia do sertão nordestino, sobretudo no Sertão do Pajeú, o cotidiano do sertanejo, a sabedoria popular, os conflitos sócio-políticos, a inspiração de sua obra, a exemplo do poema *O Forró de Mané Vito*, que mostra a força da argumentação nos contextos do poder, onde a linguagem apresenta suas peculiaridades semânticas, discursivas, lexicais. Nos espaços de poder, há relações assimétricas e um sujeito vulnerável do ponto de vista sociolinguístico e cultural, conforme analisa Zedantas no referido poema. A partir da foça argumentativa da linguagem, o sertanejo apresenta fundamentos no seu depoimento, configurando legítima defesa. Este artigo, partindo de uma obra literária, dialogam com a linguagem e o Direito, analisa a maneira pela qual o sertanejo defende seus direitos e sua honras em situações de conflitos.

Palavras-chaves: acesso à justiça; argumentação; contexto; interação; política; sertanejo.

Abstract
Language plays an essential role in life in society. At the same time as it enables interaction between subjects with the environment in which they find themselves and with their peers, depending on the context and the objectives of the interlocutors, language can serve as a form of oppression for the defense of rights. In this way, language performs a double function: it serves both as freedom and as oppression. Zedantas, in his work, sought in the geography of the northeastern hinterland, especially in the Sertão do Pajeú, the daily life of the country people, popular wisdom, socio-political conflicts, the inspiration for his work, such as the poem *O forró by Mané Vito*, which shows the strength of argumentation in contexts of power, where language presents its semantic, discursive and lexical peculiarities. In spaces of power, there are asymmetrical relationships and a vulnerable subject from a sociolinguistic and cultural point of view, as Zedantas analyzes in the aforementioned poem. Based on the argumentative power of language, the countryman presents grounds in his testimony, configuring self-defense. This article, based on a literary work, dialogues with language and Law, analyzes the way in which country people defend their rights and honors in conflict situations.

Keywords: access to justice; argumentation; context; interaction; policy; countryside.

[281] Endereço para acessar o CV: http://lattes.cnpq.br/3812911976476004

1. Introdução

A linguagem é o meio de que o homem dispõe para comunicar-se, expressar seus sentimentos, interagir com os diversos grupos sociais no meio onde se encontra. Mediante a linguagem, praticam-se todos os atos indispensáveis à convivência social e à interação. O sujeito obedece, na interação, a regras responsáveis pelo fluxo comunicativo. Por isso, a linguagem é uma prática social. Para uns interlocutores, é uma forma de liberdade e de dizer-se ao mundo. Para outros, uma forma de dominação ou opressão, sobretudo nos espaços onde há relações de poder. A interação social caracteriza-se pela argumentatividade, uma vez que comunicar não é apenas expressar o pensamento, mas também agir na explicitude linguística.

Na interação, o interlocutor diz algo mediante os atos de fala, considerando os seus objetivos, pois todo dizer é uma fazer e mostra algo, a partir dos argumentos. Assim, retratou o poeta Zedantas[282] na composição *O Forró de Mané Vito*, em que o fato relatado ao delegado não consiste apenas em dizer o que ocorreu, mas fazer com que o argumento do narrador convença o seu interlocutor.

À proporção que o sujeito interage obedece a regras responsáveis pelo fluxo comunicativo. Essas regras variam conforme a cultura, o espaço sociogeográfico, o assunto a ser tratado e o próprio contexto discursivo. Em determinadas ambientes, as interações caracterizam-se pelas relações de poder advindas do papel social dos sujeitos no fluxo interacional. Neste artigo, analisa-se a argumentação de um cidadão comum em uma interação institucional. O ambiente é uma delegacia, onde se averiguam a materialidade e autoria de um delito.

O artigo está estruturado em três seções. Na primeira, faz-se um esboço da obra de Zedantas e sua importância para os estudos linguísticos. Na segunda, abordam-se as interações em contextos de relações de poder. Na terceira, analisa-se do ponto de vista argumentativo, o poema *O Forró de Mané Vito*. Em seguida, apresentam-se as considerações finais.

2. A obra de Zedantas: De Carnaíba – Pernambuco – Brasil ao mundo

José de Souza Dantas Filho, popularmente Zédantas, nasceu em Carnaíba – PE, microrregião do Sertão do Alto Pajeú, em 12 de fevereiro de 1921, faleceu no Rio de Janeiro em 11 de março de 1962. Era considerado um estudioso da cultura sertaneja.

Apesar de residir na capital pernambucana, sempre esteve ligado ao Sertão. Sua obra é o retrato falado e cantado do sertanejo, abordando a vida diária, a cultura, o amor telúrico, a relação sertanejo/natureza e as relações de poder no contexto sociopolítico.

[282] A grafia Zedantas é a maneira como consta no encarte do CD *Luiz Gonzaga canta seus sucessos com Zedantas*, BDM

2.1. Aspectos da obra de Zedantas

A obra de Zedantas ancora-se em três aspectos que se inter-relacionam. Considerando o espaço geográfico, descreve as interações humanas e as interações do homem com o sertão, dando à sua obra um cunho geográfico, socioantropológico e político, Zedantas, à proporção que descreve, narra, critica e contextualiza sua literatura nos cenários nacional e internacional, apresentando sua obra em três aspectos.

2.1.1. Aspectos linguísticos

Não se preocupando com as normas da gramática tradicional, Zedantas descreve o linguajar do sertanejo em diversos contextos de interação. Utiliza a função poética da linguagem para descrever a vida no sertão, a realidade geográfica, cultural, política e social, divulgando tradições, crenças e valores sertanejos desconhecidos pelas regiões Sul e Sudeste brasileiras, segundo Ferreti (2007). Na obra de Zedantas, encontram-se processos criticados pela gramática normativa, mas mostram a realidade linguística do sertanejo. A título de exemplo, seguem alguns versos:

Vem morena, considerando os fragmentos: "Esse seu suó sa**r**gado é gostoso e tem sab**ô**[283]/o corpo suado cu'esse chêro de fulô/Tem o gosto temperado dos tempero dos amô" (Dantas 1998: 3) apresenta os seguintes processos: a) o rotacismo, a troca de um fonema por outro, por exemplo, /l/ por /r/ em *sargado* em vez de sa**l**gado; b) o apagamento da consoante /r/ em final de sílaba (rótico) e manutenção da tonicidade na vogal, como ocorre em *fulô* (flor), *sabô* (sabor); c) a epêntese vocálica, intercalação de um fonema, como em *fulô* (flor); d) a monotongação, a perda do ditongo /ey/em *chero* (cheiro).

A volta da asa branca mostra dois processos linguísticos: a) a despalatização ou a perda de traço palatal na articulação de um fonema, por exemplo, em *mu**i**é séria e dos homim traba**i**ador*, o fonema /i/ apagou a palatização /lh/; b) a não concordância entre o substantivo e o adjetivo, como em *das muié séria e dos homim traba**i**adó*.

No poema *O xote das meninas*, Zedantas inter-relaciona cultura e linguagem, faz uma abordagem linguístico-antropológica, segundo a hipótese Sapir-Whorf. A língua de uma comunidade organiza sua cultura, sua visão de mundo, mediante as categorias gramaticais e semânticas de sua língua. Portanto, há uma interdependência entre linguagem e cultura (Marcondes 2010)

Para Andrade (2002), nesse poema, há uma metáfora associativa entre o mandacaru florando na seca como prenúncio de chuva, e entre o enjoo da menina e a boneca significando a transição da puberdade para a juventude. Retratando a sabedoria popular, o poeta escreveu: mandacaru quando fulora na seca/é o sinal que a chuva chega no sertão/ toda menina que enjoa da boneca/ é siná que o amô já chegou no coração". (Dantas 1998: 5).

[283] Para manter a originalidade da fala do sertanejo, procuramos transcrever os fragmentos da obra de Zedantas conforme a grafia e a concordância presentes nos poemas constantes no encarte do CD. Não se trata de uma transcrição fonético-fonológica, mas de uma mera adaptação grafofônica.

A volta da Asa branca evidencia a relação entre a sabedoria popular e a natureza, quando o autor compara as trovoadas com a volta da asa branca, significando, para o sertanejo, chuva. Assim, escreveu Zedantas: "já faz três noites/que para o norte relampeia/a asa branca/ouvindo o ronco do trovão/já bateu asas/e voltou para o meu sertão" (Dantas 1998: 6). O nome *Asa Branca* refere-se a uma ave que possui natureza migratória, muito conhecida no Nordeste brasileiro.

ABC do Sertão descreve o processo fonético-fonológico das consoantes e a forma como esses fonemas são articulados. Dizer *o* j é *ji*, o l é *lê*, o s é *si* e o r é rê não é errado, é mostrar o processo articulatório por que passam esses fonemas nos usos. Os processos analisados nesses poemas mostram que a variação linguística é a riqueza semântico-lexical e morfossintática presente nos contextos discursivo-pragmáticos e mostra ainda os diversos usos linguísticos, que a escola deve adotar para mostrar a articulação da linguagem, servindo, assim, para erradicar o preconceito linguístico.

2.1.2. Aspectos sociogeográficos e antropológicos

Zedantas descreve as interações humanas e a relação do sertanejo com o espaço natural, em um tom bucólico e nostálgico, lembrando o aboio do vaqueiro na caatinga, o cantar dos pássaros distantes da terra civilizada, o som do chocalho, o retorno da asa branca como anúncio das primeiras chuvas, as farinhadas, a fala do sertanejo, a sabedoria popular e os forrós como forma de diversão do povo sertanejo. Em *Riacho do Navio,* há uma intertextualidade com o provérbio *as águas só correm para o mar* na descrição do percurso do Riacho do Navio: "Riacho do Navio/Corre pro Pajeú/O rio Pajeú vai despejá/no São Francisco/O rio São Francisco/ Vai batê no meio do mar" (Dantas 1998: 5). O que o povo produz deve ser examinado em seu contexto, visando a identificar as circunstâncias das interações e a realidade que representa, segundo Ferreti (2007).

Para Andrade (2002), Zedantas escreveu para o povo e sobre o povo. Sua obra é, sem dúvida, uma ida ao povo com suas crenças, sabenças e experiências diárias, por exemplo, em *Acauã*, elegia sertaneja, (denominação nossa), o autor reflete o medo e a tristeza causados pela seca, simbolizados no canto de mau agouro[284] do acauã.

2.1.3. Aspectos políticos

A seca é um problema constante no sertão. Faltam políticas públicas que possibilitem condições de o sertanejo viver no semiárido. Em Vozes *da Seca*, considerada a primeira música de protesto gravada no Brasil, retrata a voz do Nordeste dirigida ao Governo Federal, a polifonia dos sertanejos que têm fome, sede de água, de justiça social, de trabalho e de sobrevivência. *Vozes da Seca* foi considerada como o hino do Nordeste, afirma Zedantas, segundo Ferreti (2007). Esse poema é uma crítica às medidas adotadas pelo governo para combater a seca. O autor exige medidas urgentes e

[284] O substantivo *acauã* pode ser usado tanto no masculino quanto no feminino. Portanto, pode-se dizer *a acauã* ou *o acauã*.

eficazes, conforme dizem os versos: “Dê serviço a nosso povo, encha os rios e barragens/Dê comida a preço bom, não esqueça a açudagem/livre assim, nós da esmola/que no fim desta estiagem/lhe pagamo inté os juros sem gastar nossa coragem” (Dantas 1998: 4). Devido à crítica presente em *Vozes da Seca*, o então Presidente da República Getúlio Vargas procurou conhecer pessoalmente Zedantas. (Bandepe 1989).

O poema *Paulo Afonso* narra o trabalho e a bravura do sertanejo na construção da usina de Paulo Afonso – Bahia. Nos versos, “olhando pra Paulo Afonso/Eu louvo nosso cassaco/Caboclo bom verdadeiro” (Dantas 1998: 4). O poeta destacou o cassaco, trabalhador braçal que, com sua coragem, enfrentando a força do rio São Francisco, concretizou a ideia de Delmiro Gouveia, a usina de Paulo Afonso. Assim disse o poeta: “Vejo a indústria gerando riqueza/Findando a seca/salvando a pobreza/Ouço a usina feliz mensageira /Dizendo na força da cachoeira/ O Brasil vai” (Dantas 1998: 5).

Em *A Profecia*, apresenta-se uma ironia, anunciando um futuro de abundância, de riqueza e livre da pobreza, alcançado por meio do desaparecimento dos pobres, mortos por inanição: “Pro gosto dos doutô/ Vai o pobre se arrasá/ Pra cuzinhá/ Pra prantá todo esse chão/ Prô doutô comê feijão/Quem será que vai ficá?” (Dantas, *apud*. Pernambuco 2020: 3). Essa canção é uma crítica social em relação à tendência política da época (Pernambuco 2020). As músicas de protesto foram censuradas porque criticavam o sistema sociopolítico da época. A temática desse poema ainda reina no contexto social brasileiro com as políticas assistencialistas adotadas pelos governantes.

3. A interação em contexto de relações de poder:

Nos contextos onde há relações de poder, a linguagem tem uma dupla função: i) comunicação entre os interlocutores como forma de expressão e de interação, adaptando-se às regras situacionais e desempenham papeis sociais diferentes (Goffman 2018) e ii) e forma de estabelecer relações de poder. O cidadão comum, nesses contextos, fica prisioneiro em mundo distante de sua realidade. Há uma língua que escraviza e uma que sufoca, sendo *conditio sine qua non* para a manutenção da hegemonia dos opressores. Dessa forma, a língua, segundo Carboni & Maestri (2007), é palco privilegiado da luta de classes, é expressão e registro dos valores e sentimentos contraditórios de exploradores e explorados.

Tendo em vista a institucionalização do contexto, o jogo de papéis, a disparidade e assimetria dos poderes, a presença de um mediador da interação (Carapinha 2016), a linguagem pode ser um obstáculo na defesa de direitos. O depoimento como um evento institucional tem suas regras interacionais pré-definidas e, às vezes, de forma autoritária, restando aos interlocutores apenas segui-las.

Em *O forró de mané Vito*, observa-se uma formalização no discurso e uma relação assimétrica, por exemplo, o narrador usa a forma de tratamento em *Seu delegado, digo a Vossa Senhoria*. O delegado, por sua vez, tenta silenciá-lo, com o vocativo: *Tá conversando, sujeito*! Esse distanciamento entre o narrador e o delegado não impede que aquele defenda seus direitos e constitua sua argumentação. Os versos: “ai, doutor/ fiz ou não fiz direitinho, doutor? mas juro pro senhor sou filho de boa famia, doutor/faça isso

não, doutor" (Dantas 1998: 5) mostram uma interação em que o sertanejo tenta convencer o delegado.

O cidadão comum, nos ambientes forenses, depara-se com diversos obstáculos, sobretudo linguísticos, uma vez que é comum o uso de uma linguagem hermética, difícil e incompreensível, conforme Andrade (2021). O profissionalismo linguístico propicia um distanciamento entre o jurisdicionado e os profissionais do Direito. Nesse contexto, o cidadão comum sente-se aprisionado em um mundo distante de sua realidade sociolinguística. O sujeito deixa de ser autor do processo, passando a ser réu ou objeto, argumenta Sousa Santos (2014). Jamais existirá acesso à justiça enquanto não houver uma interação entre as autoridades e o cidadão comum. A Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (1996) positiva que o cidadão deve ter sua linguagem em qualquer ambiente público ou privado de forma que garanta a sua interação com o meio, tanto o social quanto o espacial, em que se encontre.

3.1. *O forró de Mané Vito*: a linguagem como instrumento de defesa

A palavra *forró*, segundo Houaiss (2011), é uma redução do termo *forrobodó* (origem obscura) e significa baile popular, confusão, tumulto. No entanto, esse sentido não prevalece nos usos linguísticos do brasileiro. O forró é um ritmo popular que caracteriza uma dança popular do Nordeste brasileiro.

O sertanejo costuma comemorar a sua de alegria em vários momentos, nas vaquejadas, nas farinhadas, nas cantorias de repentes e viola, nas novenas dos santos de sua devoção e proteção, onde se juntam o sagrado e o profano. Homens e mulheres se reúnem para comemorar suas tristezas e esquecer as atrocidades da vida, dançam ao passo miúdo e recatado ao embalo da sanfona, como dizia Humberto Teixeira (1968).

Neste contexto, Zedantas compõe *O forró de Mané Vito,* relatando um forró, onde o sertanejo diverte-se, bebe uma pinga (cachaça), namora, ciúma da mulher e, em defesa da honra e da moral, pode resultar em confusão. Esse poema é uma narração na delegacia, retrata um depoimento de um sertanejo acusado de envolver-se em uma briga seguida de morte, que faz *o samba se acabar* (Pernambuco 2020).

Para Andrade (2002), o sertanejo vive castigado pela seca e pelas forças geopolíticas sob um sol inclemente, mas é pacífico. Quando o perturbam, age com bravura e defende sua honra. Nos anos 40, por isso, era comum a expressão *a honra deve ser lavada com sangue*. Assim, registrou Zedantas: "Se ninguém bulir comigo/Num sou homem pra brigá/ [...]. Tive que pegá na arma/Pois não gosto de apanhá" (Dantas 1998: 5). Por esse discurso, evidencia-se que o narrador teve sua face violada. O acusado, usando a linguagem persuasiva, apresenta sua defesa, preserva sua face e justifica a motivação do crime, pois tinha apanhado. Afirma Zedantas acerca de *O forró de Mané Vito*:

> O matuto nordestino habitualmente é calmo e respeitador, aparentando na sua postura desgraciosa aviltante humildade. Não obstante, vivendo numa terra onde a ausência de grandes latifundiários fez de cada indivíduo um pequeno proprietário independente e altivo, quando agredido, agiganta na revolca, exibindo coragem bravia (Zedantas 1959).

O sertanejo, desconhecendo os aspectos formais determinados pela gramática, adaptando a linguagem ao contexto, expressa seus sentimentos e defende seus direitos. Segundo Goffman (2018), nas interações, o homem age conforme uma determinada linha de conduta mediante um padrão de comportamento verbal, como mostra o diálogo entre o sertanejo e o delegado em *O forró de Mané Vito*. Na delegacia, apesar de não ser um ambiente jurídico propriamente dito, é recorrente o uso da linguagem formal e autoritária, onde "os homens do poder", confirme diz o sertanejo, usam a força repressiva do Estado pela linguagem.

3.2. *O forró de Mané Vito*: a linguagem como argumentação

A argumentação possibilita ao locutor influenciar seu interlocutor, levando-o a concordar com seus argumentos. Nesse contexto, há uma interação focada (Goffman 2018) em que os interlocutores se juntam e cooperam para manter um foco de atenção. Em O *forró de Mané Vito,* o sertanejo/narrador justifica a sua participação no delito, usando a linguagem compatível com o contexto discursivo. Segundo Plantim (2018), a argumentação é construída no plano linguístico. O indivíduo produz enunciados que projetam o que vai dizer em seguida. É a capacidade projetiva do enunciador. O sertanejo inicia sua argumentação justificando: "Dançava com Rosinha quando o Zeca de Sianinha me proibiu de dança/seu delegado, sem encrenca, eu num brigo/se ninguém bulir comigo, num sou homem pra briga" (Dantas 1998: 5). A argumentação é um encadeamento de enunciados que levam a uma conclusão (Fiorin 2017). Os argumentos do narrador dão a entender que ele agiu para defender sua honra que fora violada pelo desafeto. O valor argumentativo das palavras é a direção que essas palavras possibilitam ao discurso, defende Ducrot (1987).

Em *Vozes da Seca*, a argumentação, os jogos de palavras levam a dedução de que o sertanejo defendeu sua honra.

A seleção lexical, em *O forró de Mané Vito*, fundamenta a excludente de ilicitude, conhecida no direito brasileiro como legítima defesa. A argumentação é constituída de proposições destinadas a admitir uma dada tese. Assim fez Zedantas, quando o enunciador (sertanejo) a partir de seu discurso (argumentação) defendeu a legítima defesa a fim de convencer o enunciatário.

Na linguagem, está fundamentada uma construção que ocorre nas dimensões: identidade social do autor e as diferentes linguagens, identidade social do receptor e os elementos do contexto da comunicação, conforme diz Bright (*apud* Pretti 2000: 16).

Os argumentos do sertanejo se enquadram nos requisitos da legítima defesa definidos pelo Código Penal Brasileiro (Artigo 25): Agressão injusta é uma atividade exclusiva do ser humano: "mas o cabra não é mole/quis partí pra me pegá" (Dantas 1998:5). Essa agressão deve ser injusta, atual ou iminente, como justifica o narrador: "Tive que pegá nas arma/pois num gosto de apanhá" (Dantas 1998:5). Deve ser repelida com os meios que o agente tem à sua disposição, com o se verifica na expressão: "Puxei do meu punhá (Dantas 1998:5). Os meios devem moderados e suficientes para afastar a agressão injusta: "Eu num matei o homem, não/só dei uns risquinho". (Dantas 1998:5).

A partir da argumentação, como um recurso, por excelência, linguístico, o sertanejo defende sua honra e constrói sua própria defesa, subsumindo os fatos aos

requisitos legais.

4. Considerações finais

Por intermédio da linguagem, os indivíduos interagem, defendem seus direitos. Enfim, constituem-se como sujeitos. Por isso, pode-se afirmar que a linguagem é argumentativa. Nenhum discurso, nenhuma palavra é neutra, pois toda e qualquer palavra usada na argumentação tem um valor morfossintático e, sobretudo semântico-pragmático. Ao usar a linguagem, o locutor busca a adesão de seus interlocutores à sua tese, conforme ocorreu em *O forró de Mané Vito*. Mediante uma construção argumentativa, o narrador construiu sua defesa acerca do delito, visando a persuadir o delegado.

Na construção da linha argumentava, os sujeitos se apropriam da linguagem não somente com o objetivo de expressar suas ideias e sentimentos, mas também com a finalidade de convencer o seu interlocutor. Zedantas assim o fez. Partindo da realidade cultural do sertanejo, construiu o discurso em que, unindo o linguístico e o jurídico, o narrador mostrou ao delegado que agira para defender a honra, devido à humilhação por que passara diante da coletividade. Associando as propriedades situacionais ao fato ocorrido, configuram os requisitos da excludente de ilicitude caracterizada pela legitima defesa definida pela dogmática penal brasileira, haja vista uma agressão injusta e eminente os meios necessários para reprimi-las.

Zedantas apresenta a realidade cultural, social, linguística e política do sertão nordestino brasileiro em que a opressão, além de ser política, é linguística, em que a língua é um recurso para os opressores manterem-se no poder. Nos contextos permeados pelas relações de poder, a língua deve servir como interação, não como exclusão. Possibilitar ao sujeito expressar-se na sua própria língua é necessário para a interação e defesa de direitos.

Estudar a obra de Zedantas nos diferentes aspectos consiste em uma visão macro do sertão nordestino em que o linguístico, o social, o político e o cultural se entrecruzam e mostram os vários sertões em um mesmo espaço sociogeográfico. Espera-se que, a partir de *O Forró de Mané Vito*, outros sertanejos, nos contextos de relação de poder, possam expressar-se na sua linguagem, interagir e defender seus direitos, reconhecendo-se como sujeitos de direitos.

Referências

Andrade, Tadeu Luciano Siqueira. 2021. *A Vulnerabilidade Comunicativa em Audiências nas Varas de Relações de Consumo: Uma Análise à Luz da Ecolinguística*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.

Andrade, Tadeu Luciano Siqueira. 2005. A Obra de Zedantas de Carnaíba ao mundo do lingüístico ao social. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*. Ano IX n.7. p. 58-71. http://www.filologia.org.br/ixcnlf/Cad%20CNLF,%20IX-

01%20-%20LIVRO%20DE%20RESUMOS%20E%20PROGRAMA%C7%C3O.htm (10 de agosto, 2024).

Brasil. 1940. Código Penal. Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. http://www.planalto.gov.br/cpenal.htm (10 de novembro 2024).

Carnaíba. (1989, outubro). Vozes da seca e da beleza. Jornal *O Bandepe* – Banco do Estado de Pernambuco. Recife.

Carapinha, Conceição. 2016. Desacordo e conflito: uma análise pragmática das estratégias de descortesia em tribunal. In Rosalice Pinto, Ana Lúcia Tinoco Cabral & Maria das Graças Soares Rodrigues (orgs). *Linguagem e Direito: Perspectivas teóricas e práticas,* 67–91, São Paulo: Contexto.

Carboni, Florence & Mário Maestri. 2006. *A linguagem escravizada: Língua, história, poder e luta de classes*. São Paulo: Expressão Popular.

Dantas, José. 1998. *Luiz Gonzaga canta seus sucessos com Zedantas*. São Paulo: RCA–BMG. 1 CD remasterizado.

Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. n.d. https://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/a_pdf/dec_universal_direitos_linguisticos.pdf (1 de maio, 2024).

Ducrot, Oswald. 1987. *O dizer e o dito*. Campinas, SP: Pontes.

Ferratti, Mundicarmo Maria Rocha. 2007. *Baião dos dois: Zedantas e Luiz Gonzaga*. Recife: CEPE.

Fiorin, José Luiz. 2017. *Argumentação*. São Paulo: Contexto.

Goffman, Erving. 2018. *Comportamentos em lugares públicos*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gonzaga, Luiz. 1968. *Meus sucessos com Humberto Teixeira*. CD. Catálogo CALB 5192. 1 LP. São Paulo: RCA Camden,

Pernambuco. Assembleia Legislativa. 2020. *Projeto de Lei Ordinária nº 001301/2020*. Adota o compositor José de Souza Dantas Filho (Zé Dantas) como Patrono dos Compositores Pernambucanos da Música Regional Nordestina. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco. Poder Legislativo*, Recife, 1º de julho de 2020, Ano XCVII, nº 110, p. 16.

Plantin, Christian. 2008 [2005]. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. Marcos Marcionilo (trad.). São Paulo: Parábola.

Pretti, Dino. 2000. *Sociolingüística: os níveis de fala*. São Paulo: Edusp.

Santos, Boaventura de Sousa. 2014. *O direito dos oprimidos: sociologia crítica do direito*. São Paulo: Cortez.

FRACASSO ESCOLAR: UMA DIFICULDADE A SER REFLETIDA

SCHOOL FAILURE: A CHALLENGE TO BE ADDRESSED

Viviane Martins De Sousa Pereira
Secretaria Municipal de Educação (SME)
vivianemsousa96@gmail.com

Adriana Azambuja Contreira
Secretaria Municipal de Educação (SME)
adrianacontreira@outlook.com

Resumo

Este estudo tende a indicar possíveis causas do fracasso da leitura no contexto escolar. Tem como principal objetivo avaliar quais as medidas os professores do 4º Ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal do Município de Barra do Garças - MT, tem tomado para atender crianças com dificuldade de aprendizagem na leitura, já que este despreparo contribui para o aumento deste insucesso. Sendo assim, esta pesquisa de cunho qualitativo, privilegiará as seguintes técnicas: entrevista semiestruturada, análise documental e aprendizagem, discutidas, estudadas e pesquisadas. Visa novas teorias que substituem observações do cotidiano escolar. Tendo as como embasamento teórico as contribuições dos culpados, a comunidade escolar deve-se unir em prol de melhorias do ensino e aprendizagem, o que abolirá o tão discutido fracasso escolar. A formação dos educadores, a participação das famílias e a tomada de consciência da sociedade, são fatores indispensáveis para reverter este quadro. As contribuições que esta pesquisa ira partilhar são inúmeras, pois, a intenção é trazer reflexões teóricos: Oliveira, Campos e Sampaio, dentre outros. Diante de tudo isso, sem procurar sobre as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Palavras-chave: Fracasso; leitura; aprendizagem.

Abstract

This study aims to identify possible causes of reading failure in the school context. Its main objective is to evaluate the measures taken by 4th grade teachers at a municipal school in Barra do Garças, Mato Grosso, to assist children with reading difficulties, since this lack of preparation contributes to the increase in failure rates. Therefore, this qualitative research will focus on the following techniques: semi-structured interviews, document analysis, and learning, which will be discussed, studied, and researched. It aims to develop new theories that replace observations of everyday school life. With the contributions of those responsible as its theoretical basis, the school community must unite in favor of improvements in teaching and learning, which will abolish the much-discussed school failure. The training of educators, the participation of families, and the awareness of society are indispensable factors in reversing this situation. The contributions that this research will share are numerous, as the intention is to bring theoretical reflections: Oliveira, Campos, and Sampaio, among others. In light of all this, without looking into the student's learning difficulties.

Keywords: Failure; reading; learning.

1. Introdução

Segundo Hoffmann (1992): "(...) A imprecisão e a injustiça ocorrem justamente devido ao uso equivocado da medida em educação (...)" (30), dessa forma, o fracasso escolar está aumentando cada vez mais devido a forma de avaliação nas escolas, nas quais, muitas vezes são imprecisas, atribuindo a isso, preconceitos em fatores como os econômicos, sociais e étnicos para o desenvolvimento da aprendizagem.

Entende-se fracasso escolar ~~é~~ como sendo tudo aquilo que não é alcançado conforme as expectativas do aprendente (educando) e, principalmente do ensinante (educador). Assim sendo, para se ter uma noção de verificação de aprendizagem, não é correto nos determos exclusivamente nos instrumentos avaliativos como provas orais e/ou escritas, portfólios, fichas individuais, etc. Para obtermos os resultados deste processo, seja em forma de números ou conceitos, pois, se assim fosse, estaríamos deixando de lado um dos aspectos mais importantes desse processos, o da avaliação qualitativa.

Ainda se falando em fracasso escolar, até hoje, busca-se o verdadeiro culpado dessa falha e, a partir daí, percebe-se um jogo de empurra- empurra onde ora se culpa a criança, ora a família, ou o sistema econômico, político e social. Segundo Sampaio (2009:60) o fracasso escolar "são problemas que, de fato, contribuem muito para desencadear a dispersão, a falta de concentração a baixa auto estima, e o desinteresse pela aprendizagem [...] e ai fica mais fácil para a escola que se isenta de qualquer responsabilidade".

O papel do professor e da escola é criar propostas que inclua os alunos e os tornem autônomos em sua forma de aprender, utilizando-se para isso, recursos adequados, respeitando o tempo, a individualidade e a especificidade de cada um. É responsabilidade da escola e do professor contribuir para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem significativa e a construção da identidade do aluno, como mediação e não apenas reprodução.

O interesse pelo tema surgiu a partir das discussões e dificuldade enfrentada em sala de aula, reflexões desencadeadas durante o cotidiano.

A partir da preocupação com os paradigmas atuais de educação, a pesquisa teve como objetivo avaliar quais as medidas os professores do 4º ano do Ensino Fundamental em uma Instituição Municipal da cidade de Barra do Garças – MT observada, têm tomado para atender as crianças com dificuldade de aprendizagem, considerando que o despreparo da instituição e do docente, podem contribuir para o aumento do fracasso escolar.

Dessa forma, compreende-se ser necessário ter uma suposição da resposta que a pesquisa pretende encontrar. Segundo Chaves, (2004: 59) "a hipótese propõe uma solução para o problema levantado pelo pesquisador, e constitui uma interpretação provisória, antecipada, que a pesquisa vai confirmar, contestar ou informar". A hipótese levantada neste trabalho é analisar se as medidas utilizadas pelos professores por meio de suas práticas pedagógicas têm contribuído para o aumento ou para a redução desse tão discutido, o fracasso escolar.

Convém ressaltar que o fracasso escolar vem se arrastando ao longo dos anos, ou seja, tornando-se parte do processo de ensino aprendizagem e o "eixo central" de discussões na comunidade científica educacional. Tornando-se assim primordial detectar

as causas das necessidades educativas especiais e as dificuldades de aprendizagem na escola observada.

Esta pesquisa tem cunho qualitativo por coletar informações detalhadas. De acordo com as questões que se investigou, a pesquisa qualitativa foi ideal para obtenção de dados.

Desta forma para se obter informações fundamentadas na prática, foram utilizadas como ferramentas principais para obtenção de dados os seguintes procedimentos metodológicos: observação, análise documental e entrevista semi-estruturada.

Quando se fala em fracasso supõe algo que foi afetado e não reage ao que é esperado. Segundo o Ferreira (2004. P.416) "O fracasso é definido como mau êxito, uma ruína ou uma coisa que falhou ou caiu". Em se tratando da cultura escolar, o fracasso é visto como algo que não corresponde às expectativas sociais.

Seguindo a linha de pensamento de Jussara Hoffman (2006), o ato de avaliar deve ser contínuo. Em relação ao baixo nível de aprendizagem, o professor deve buscar novas formas de ensino, tendo sempre um olhar multidimensional. O ideal seria esquecer um pouco dos conteúdos, a das avaliações, reprovações e lembrar mais um pouco do aluno. Claro que isso não depende só do professor, mas de todos os envolvidos no processo de educação.

Os métodos e instrumentos de avaliação estão fundamentados em valores morais, concepções de educação, de sociedade e de sujeito. É preciso que o professor adapte sua avaliação de acordo com a necessidade e particularidade do aluno. Quem sabe, até, mudar a sua estratégia de avaliar. Não limitar um tempo "x" para o aluno aprender determinado conteúdo. Pois, as formas tradicionais de avaliação muitas vezes contribuem para o fracasso escolar.

Na escola o profissional docente deve considerar o conhecimento prévio do aluno, o que não acontece na maioria das vezes. Quando este conhecimento é considerado, ou seja, através da avaliação mediadora, o aluno é visto na sua totalidade, a sua cultura e seu meio passa a ser compreendido e isso colabora com a aprendizagem significativa, por estimulá-lo ~~a~~ perceber que o que se aprende na escola pode ser aplicado no seu mundo, não estando alheia a sua realidade. Esse é o ideal de educação que se almeja. A sociedade espera da escola um ensino de qualidade.

A chave que abre as portas do aprendizado escolar e tenta fechar a do fracasso escolar está na alfabetização, pois, esta é a base do saber pedagógico. Sabemos que são dez da educação infantil que se inicia a alfabetização da criança. É nessa fase que se deve uma maior atenção aos iniciantes educandos. "As crianças não estão sendo alfabetizadas no tempo e com a competência que deveriam, porque não se constituem para elas espaços efetivos de aprendizagem entendida em sua concepção multidimensional. Muitas vezes a criança de classe baixa não tem recursos nem condições para que seja alfabetizada num ambiente favorável e harmônico. Sabendo que o espaço físico é altamente eficaz e grande colaborador no processo ou efeito do aprender.

A competência no âmbito escolar está debilitada, contribuindo para uma má formação educacional. E isto deve ser combatido com preponderância. Segundo Meira (2002: 01) "a busca incansável e imediata pela perfeição leva a rotulação daquele que não se encaixa nos parâmetros impostos". Isto significa que existem muitas causas e não só um fator para o fracasso escolar; são diversas deficiências ou dificuldades de

aprendizagem tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem ou deficiência mental. São fatores que podem ser permanentes ou temporários, mas que, em grande parte, se transforma em rótulos que interferem na vida do aluno. A autora aponta ainda que a rotulação conhecida como *bulling*, dentre outros fatores sociais, também tem grande influência na aprendizagem. Sabemos que mesmo tendo problemas, nada impede a construção do conhecimento desde que seja respeitado o tempo, o ritmo e o modo de aprender de cada um. O docente (muitas vezes despreparados para esta realidade) costuma relacionar dificuldades a distúrbio de aprendizagem em sala de aula. Todavia a escola deve ser flexível as mudanças, tendo que se adequar a olhares diferentes buscando melhorias para atender os diversos tipos de alunos, repensando suas ações, de forma que venham contribuir com a comunidade local. Entende-se que a finalidade da educação é contribuir com a formação de um sujeito critico reflexivo e atuante no meio o qual pertence.

2. Pesquisa na escola

Abrimos olhar para estre tema devido um grande número de alunos da zona rural por perceber a carência devido à grande diversidade social e cultural no âmbito educacional.

A referida escola situa-se em um bairro afastado do setor central da cidade, o qual atende alunos do bairro e de vários outros bairros circunvizinhos, inclusive, de chácaras. Atualmente, a escola oferece a Educação Infantil e o Ensino Fundamental na modalidade Regular do 1º ao 5º ano. Seus professores são maioria contratados.

A dificuldade de aprendizagem deve ser entendida como ato de aprender diferenciado que muitas vezes para o aluno é penoso. O Aprender é uma ação que supõe dificuldades naturais; o não saber é um passo para aprender, a dificuldade faz o individuo crescer intelectualmente, o obriga a pensar o pensar, estimula a buscar recursos e soluções para problema que o cotidiano impõe.

Atualmente, busca-se descobrir as causas das dificuldades de aprendizagens e os fatores que levam ao fracasso escolar, bem como as soluções para o problema. Primeiramente, uma das formas de combater o fracasso é ter a consciência de que de um modo geral todos integrantes do processo ensino aprendizagem direta ou indiretamente contribuem para que isso ocorra. As rotulações dentro da sala de aula do próprio docente ou até as dos coleguinhas de classe acabam promovendo a exclusão. Segundo Campos (1993: 2) “Acreditamos que a utilização de rótulos na escola é um fator dificultador para que esta cumpra sua função: socializar conhecimentos historicamente acumulados”. Outro fator relevante é que a escola perdeu sua identidade de ser a promovedora da construção social do discente. Pois a instituição de ensino é uma das maiores responsáveis na inclusão do individuo não só letrado, mas dentro da sociedade como cidadão que possui deveres e direitos, cuidando também da promoção intelectual, que abrange fatores pessoais que são a construção da criticidade e da participação cidadã.

De acordo com o Ministério da Educação: “Uma escola comporta vários tipos de projeto político pedagógico definidor de sua proposta”. (Brasil 2007: 11) Para isso, é

preciso buscar conhecer e aplicar o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que norteia todo o trabalho pedagógico da unidade escolar. E ainda o Plano de Ensino, no caso específico, do 4ºAno do Ensino Fundamental, o qual contempla conteúdos e metodologia a serem desenvolvidos e aplicados como também o plano de aula do professor, busca adequar à realidade do educando, mas o que se percebeu na prática foi outra realidade.

A escola visa vários projetos, para sanar ação diferenciada a ser trabalhado com alunos com maiores dificuldades. Segundo relato da professora a escola trabalha com um método diferenciado na recuperação paralela desses alunos, pois mesmo freqüentando a sala do quarto ano, alguns alunos ainda se encontram em fase de alfabetização. Afirmando ainda, a mesma professora, que professores e coordenadores trabalham juntos buscando a recuperação desses alunos. Essas aulas consistem em trabalhar com esses alunos separados dos demais e levandoos á outra sala onde há uma outra professora que busca amenizar essas dificuldades. Ainda segundo as professoras entrevistadas, nessas aulas são utilizados vários recursos pedagógicos como: jogos lúdicos e ortografia, leitura, informática, livros e didáticos, sacola viajante, tendo como maior objetivo alfabetizá-los.

De acordo com a proposta do PPP da escola é possível realizar didaticamente a prática colocada na teoria, desde que o professor participe efetivamente na sua elaboração e tenha consciência do que e o que está sendo colocado na teoria. Por isso, ao construí-lo é necessário que conheça o espaço físico, os limites, a clientela, as condições materiais e financeiras da escola.

A professora afirma que através dos projetos implantados na escola, foi possível alfabetizar um grande ides de alunos “embora suas ações sejam diferenciadas devido à faixa etária, foi alcançado o resultado esperado. Mesmo com os obstáculos que criança é criança e, se vem de uma família que não ensina valores e respeito, como é o caso das crianças da zona rural, cabe a escola fazer isso. ~~Pois~~ uma vez que, se acredita que a escola deve ser o segundo lar da criança.

Acredita-se que uma solução para o problema é que o professor se prepare com aulas atrativas, diversificadas e desenvolva a afetuosidade com essas crianças, buscando ainda metodologias adequadas para o sujeito que esta aprendendo participe de forma bem prazerosa, natural e produtiva. Sampaio diz: **“**Para que a construção do conhecimento aconteça no sujeito aprendiz, é necessário que quem ensina tenha formando com ele um vínculo positivo e vice-versa**”** (Sampaio 2009: 62)

A relação da escola com á família dos alunos com dificuldade de aprendizagem, segundo os professores entrevistados, é razoável; poderia ser melhor se os pais não dessem mais importância ao trabalho do que seus filhos, afirmando ainda que alguns pais não trabalham, mas não importam em acompanhar o desenvolvimento de seus filhos a escola e a família devem caminhar juntas para formação da criança. Nota-se que, os alunos de zona rural, no caso específico, são os mais indisciplinados, talvez por não terem apoio da família, apresentando ainda mais deficiência de aprendizagem, chegando alguns, até mesmo, voltar para a alfabetização, Para Sampaio:

> O contexto que a família imprime suas marcas no sujeito, moldando-o conforme acreditam serem corretos os seus juízos de valor. Estas marcas, no entanto, poderão vir carregadas de

> frustrações, atribuindo ao filho a responsabilidade de ser o que estes pais não conseguiram, ou de continuar uma tradição familiar. (Sampaio 2010: 70)

É normal que uma criança enfrente problemas com a leitura, escrita nos primeiros anos escolares, mas após esse período, ela deve atingir um nível básico de aprendizagem. Se a criança continuar a encontrar dificuldades no quarto ano, ela pode estar com alguma dificuldade específica de aprendizagem. Cabe a professora estar atenta à percepção dessas dificuldades, pois quanto mais cedo tais dificuldades forem detectadas, mais fácil será o trabalho. O professor deverá observar se a leitura da criança está lenta, com erros, se ao ler ela consegue formar história baseada nas ilustrações dissimulando dificuldades, ou ainda tentar adivinhar palavras de forma desordenada ou incapaz de soletrar as palavras em sua ortografia, e mesmo que se esforcem às palavras podem permanecer imaturas ou ilegíveis, apesar de grande esforço da criança. Outro sinal é quando a criança escreve muito de vagar. Se suas habilidades com a matemática estiverem afetadas, a criança parece confusa para fazer cálculo que se pede esperando sempre a resposta da professora ou de algum colega, ela pode ter grandes dificuldades para entender o significado das operações, como adição subtração e multiplicação. Outra indicação de que a criança pode ter uma dificuldade específica de aprendizagem é a lentidão da fala.

3. Considerações finais

Existem muitos fatores que contribuem para o fracasso escolar a dificuldade de aprendizagem é apenas um deles, além disso, não há de fato, um conhecimento verdadeiro das condições de vida de cada aluno, também, o governo veem investido, em formações continuadas na educação, sendo assim, formam professores alfabetizadores competentes em para práticas de sala de aula.

Muitas crianças ~~que~~ param de estudar para ajudar seus pais na fazenda, ou até mesmo na cidade, outros perdem o interesse por falta de incentivo da família, por morarem muito longe de escola e terem que levantar muito cedo, tem criança que sai de casa quatro horas da manha para ir à escola por mais que ela aprenda haverá um momento que vai se cansar dessa rotina.

Sabemos que são inúmeros os fatores que interferem na aprendizagem do aluno, sabemos também, que nem sempre o professor é o culpado, muito menos, a própria criança. Reprovar o aluno, a meu ver, não seria uma solução viável, pois, fazer o aluno repetir tudo de novo, seria injusto e até desumano. Usar a avaliação como única ferramenta de julgamento, indicando se o aluno aprendeu ou não, também não seria muito correto. Não se pode medir o conhecimento do aluno em quantidade, em números, ou até mesmo em relatórios, mas sim, pela qualidade, pela veracidade dos fatos, pela sua condição, respeitando sempre os seus limites. A escola não pode ser entendida como um campeonato entre as melhores ou piores notas, mas sim, como um espaço para crescer.

Neste contexto, as metodologias utilizadas pelos professores, às aulas atrativas, bem planejadas, servirão como estímulos, como reforço ou recomeço, não esquecendo jamais de considerar todos os tipos de grupos culturais e sociais.

Esta pesquisa é de grande importância porque, além de responder a hipótese proposta no início desse trabalho, nos abre caminho para trilhar novos estudos, novas pesquisas e descobertas, confirmando que realmente as metodologias inadequadas utilizadas pelo professor, impostas ou não pelo currículo, podem ser fatores ~~que~~ contribuintes para o fracasso escolar do educando. O docente deve ser capaz de criar propostas metodológicas inovadoras que inclua principalmente os alunos que tenham dificuldade, ou que de alguma forma foram excluídos do meio escolar e social, porque incluir, não é apenas inserir o aluno no meio da sala com os outros colegas, mas sim, contribuir para o seu crescimento, ajudando e respeitando as suas especificidades e nunca delimitar um tempo para se ensinar ou se aprender. O aprendizado deve ser mútuo, colaborativo.

Referências

Barbosa, Laura Monte Serrat. 2001. *A psicopedagogia no âmbito da instituição escolar*. Curitiba: Expoente.

Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. 2007. *Ensino Fundamental para crianças de nove anos: orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade*. Brasília: Leograf – Gráfica e Editora LTDA.

Campos, Luciana M. Lunardi. A rotulação de alunos como portadores de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem: uma questão a ser refletida. http://www.crmariocovas.sp.gov.br-pdf-ideias28p125-140cpdf.

Chaves, Marco Antonio. 2004. *Projeto de pesquisa: guia prático para monografia*, 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 2005. *Miniaurélio da língua portuguesa: o dicionário da língua portuguesa*, 6ª ed., revista e atualizada do minidicionário Aurélio da língua portuguesa, 4ª impressão. Curitiba: Positivo.

Hoffmann, Jussara. 1992. *Avaliação: mito & desafio – uma perspectiva construtivista*, 6ª ed. Porto Alegre: Educação & Realidade.

Meira, Michelle de Castro. 2002. *Fracasso escolar: de quem é a culpa?* Minas Gerais: Universidade de Ensino Superior de Minas Gerais.

Oliveira, Marta Kohl. 1997. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In Julio Groppa Aquino (org.), *Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus.

Sampaio, Simaia. 2010. *Dificuldades de aprendizagem: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola*, 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak.

GÊNERO DISSERTAÇÃO-ARGUMENTATIVA: UMA ANÁLISE DE ENUNCIADOS DA PROPOSTA DE REDAÇÃO DO PROGRAMA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (PAES)

DISSERTATIVE-ARGUMENTATIVE GENRE: AN ANALYSIS OF THE PROMPTS IN THE WRITING PROPOSALS OF THE UNIVERSITY OF MARANHÃO'S HIGHER EDUCATION ACCESS PROGRAM (PAES)

Nayara da Silva Queiroz
IEL/UNICAMP-Campinas/Brasil
nayaraqueiroz01@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-9356-2816

Resumo

Este trabalho tem por objetivo analisar os enunciados das propostas de redação aplicadas em exames vestibulares (PAES/UEMA) no período de 2019 e 2020. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica do quadro teórico-metodológico dos estudos relacionados ao ensino de língua portuguesa na educação básica, mobilizando conceitos de autores como: Antunes (2010), que aponta para os principais conceitos sobre as competências linguísticas desenvolvidas no ensino de línguas (compreensão, a própria análise e os usos da fala e da escrita); Koch (2004), com a contribuição de que é preciso compreender a leitura como a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e interacionais); Bakhtin (2008) com a concepção de que todo texto é composto de várias vozes, evidenciando a polifonia como parte primordial em toda e qualquer enunciação; Brandão e Micheletti (2011), sobre o uso de recursos multisemióticos como parte do conteúdo dos textos de apoio aos alunos para estabelecer intertextualidade; dentre outros que tratam sobre construção enunciativa. Também foi revisitado o conceito de gênero dissertação - argumentativa com a finalidade de estabelecer relação conceitual com o que posto nas propostas de vestibular da UEMA. Para constituir o corpus, essa proposta foi escolhida por não se enquadrar no padrão Enem e por considerar uma estrutura discursiva própria considerando as práticas sociais locais. Os resultados apontaram que existe uma relação não só entre as diversas habilidades, conhecimentos que fazem parte do repertório de vivência sistematizados em campos de atuação do sujeito respondente de uma proposta de redação, mas também que a forma como essa proposta é pensada atende parcialmente ao contexto sociocultural.

Palavras-chave: Gênero dissertação-argumentativa; Proposta de redação; Enunciados discursivos.

Abstract

This study aims to analyze the statements of the essay prompts applied in university entrance exams (PAES/UEMA) during the period of 2019 and 2020. A bibliographic review was conducted on the theoretical-methodological framework of studies related to the teaching of the Portuguese language in basic education, mobilizing concepts from authors such as Antunes (2010), who

highlights the main concepts regarding the linguistic competencies developed in language teaching (comprehension, analysis itself, and the uses of speech and writing); Koch (2004), who contributes the idea that reading must be understood as the mobilization of a vast set of knowledge (linguistic, encyclopedic, and interactional); Bakhtin (2008), with the conception that every text is composed of multiple voices, emphasizing polyphony as a fundamental part of any enunciation; Brandão and Micheletti (2011), on the use of multisemiotic resources as part of the content of the support texts provided to students to establish intertextuality; among others that address enunciative construction. The concept of the argumentative dissertation genre was also revisited to establish a conceptual relationship with what is presented in UEMA's entrance exam prompts. To constitute the corpus, this proposal was chosen because it does not conform to the Enem standard and is considered to have a distinctive discursive structure, taking into account local social practices. The results indicated that there is not only a relationship between the various skills and knowledge that are part of the systematically structured experiential repertoire within the respondent's fields of action in an essay prompt, but also that the way in which this prompt is conceived partially meets the sociocultural context.

Keywords: Dissertative-Argumentative Genre; Writing Proposal; Discursive Prompts.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar os enunciados das propostas de redação aplicadas no Programa de Acesso ao Ensino Superior da Universidade Estadual do Maranhão (PAES) durante os anos de 2019 e 2020. Essa análise se insere no contexto das discussões sobre o ensino de língua portuguesa na educação básica, em especial no que tange às habilidades de leitura, compreensão e produção textual demandadas em situações avaliativas formais. Para isso, recorre-se a um referencial teórico que abrange autores como Antunes (2010), que explora as competências linguísticas no ensino de línguas; Koch (2004), que destaca a leitura como mobilização de conhecimentos diversos; Bakhtin (2008), que introduz a noção de polifonia textual; e Brandão e Micheletti (2011), que discutem o uso de recursos multisemióticos como elementos de intertextualidade.

A pesquisa parte da compreensão de que a transição para o ensino superior representa, além de um marco acadêmico, um desafio em relação à adaptação às práticas de leitura e escrita. Segundo Lea e Street (2006), no contexto dos Novos Estudos de Letramento, essa transição implica a aquisição de novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento. Nesse sentido, reconhece-se que os letramentos acadêmicos não integram o repertório inicial de muitos estudantes e demandam intervenções pedagógicas específicas. Assim, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas no ensino básico dialogam com o processo de letramento acadêmico como também parte da compreensão de que essas práticas são mobilizadas pelos estudantes no processo seletivo, vestibular.

A escolha do PAES como objeto de estudo justifica-se por sua especificidade estrutural, que difere do padrão adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e pela inserção de práticas sociais locais no contexto avaliativo. A metodologia adotada baseou-se na análise de enunciados e textos motivadores das propostas de redação, assim como na revisão de critérios avaliativos previstos em editais. Dito isso, foi conduzida uma investigação sobre as concepções de gênero dissertativo-argumentativo e suas implicações para a formação de sujeitos autônomos na produção textual.

Os resultados indicam que as propostas de redação do PAES contemplam uma ampla gama de habilidades e conhecimentos, exigindo dos candidatos não apenas a compreensão e análise dos textos de apoio, mas também a articulação autônoma de ideias e argumentos. Observa-se que os enunciados das questões buscam dialogar com o contexto sociocultural dos estudantes, enquanto preservam um padrão de formalidade condizente com o caráter seletivo do exame.

Além dessas considerações iniciais, este trabalho organiza-se em diferentes seções: a primeira explora a fundamentação teórica sobre a leitura e sua relação com o contexto educacional; a segunda aprofunda a discussão sobre gêneros textuais e práticas discursivas no âmbito acadêmico; a terceira analisa as especificidades das propostas de redação do PAES em diálogo com o contexto local; e, por fim, apresentamos as considerações finais, destacando as contribuições e os desdobramentos deste estudo para o ensino de língua portuguesa e a formação de sujeitos críticos.

Pressupostos teóricos

A análise dos enunciados das propostas de redação do PAES contempla aspectos como a formação de competências linguísticas e o uso de gêneros textuais como práticas sociais. Nesse sentido, Antunes (2010) argumenta que o ensino de língua portuguesa deve priorizar três competências fundamentais: compreensão, análise e uso da linguagem em contextos diversos. Tais competências são essenciais para que os estudantes possam interagir de forma eficaz em situações comunicativas e avaliativas. Ao enfatizar práticas discursivas, Antunes destaca a necessidade de integrar essas habilidades às atividades escolares cotidianas, promovendo uma formação mais completa.

Complementando essa abordagem, Koch (2004) entende a leitura como um processo interativo que mobiliza conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. A autora sublinha que os sentidos construídos em um texto dependem não apenas de sua materialidade linguística, mas também do repertório de experiências do leitor.

> [...] estratégias de uso do conhecimento. E esse uso, em cada situação, depende dos objetivos do usuário, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, bem como de suas crenças, opiniões e atitudes, o que torna possível, no momento da compreensão, reconstruir não somente o sentido intencionado pelo produtor do texto, mas também outros sentidos, não previstos ou mesmo não desejados pelo produtor. (Koch, 2003:35).

Segundo a autora, a compreensão e a profundidade na leitura de um texto estão intimamente ligadas ao perfil do leitor e ao seu percurso de letramento. Como já mencionado, os estudos sobre letramento acadêmico, entendido como uma prática situada, destacam a influência dos aspectos sócio-históricos nas práticas de leitura e na construção de sentidos. Essa perspectiva destaca como os textos motivadores das propostas do PAES são elaborados para dialogar diretamente com o contexto sociocultural dos candidatos, promovendo uma leitura crítica e engajada.

Nesse contexto, estudos mais recentes ressaltam a historicidade da disciplina de Língua Portuguesa no Brasil. De acordo com Schwartz, Dalvi e Ramalhete (2020), as práticas pedagógicas ao longo do tempo refletem diferentes concepções de língua e sujeito, que, por sua vez, moldam as diretrizes atuais do ensino. Essa compreensão amplia a relevância do diálogo entre as práticas escolares e as demandas avaliativas em exames como o PAES.

Bakhtin (2008), por sua vez, introduz a noção de polifonia textual, sustentando que todo enunciado carrega múltiplas vozes provenientes de diferentes campos do saber. Essa multiplicidade, segundo o autor, é fundamental para a formação de sujeitos críticos, capazes de construir argumentos e sentidos de forma autônoma. No caso das propostas do PAES, essa diversidade de vozes é evidente, criando oportunidades para que os estudantes estabeleçam conexões e reflexões a partir dos textos apresentados.

Brandão e Micheletti (2011) ampliam essa discussão ao explorar o papel dos recursos multisemióticos na construção de significados. Gráficos, imagens e trechos de textos diversos, frequentemente utilizados no PAES, não apenas diversificam os estímulos oferecidos aos candidatos, mas também facilitam a intertextualidade e o desenvolvimento de análises mais ricas. Esses recursos, ao interagirem com as experiências prévias dos estudantes, permitem uma construção de sentido mais colaborativa e contextualizada.

Outra questão bastante cara para nossa discussão diz respeito ao processo de mobilização de vozes. Essa prática nos exames de redação, é vista quando os candidatos são incentivados a articular argumentos fundamentados em múltiplas vozes textuais (Silva e Kleiman, 2016). No contexto dos Novos Estudos de Letramento, Lea e Street (2014) destacam a importância de uma mediação pedagógica que favoreça a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento de habilidades de escrita acadêmica. Essa abordagem é particularmente relevante para compreender como as propostas do PAES desafiam os candidatos a articular ideias e argumentos de maneira crítica e contextualizada, refletindo a complexidade inerente aos letramentos acadêmicos.

Além disso, Pietri (2019) analisa a produção discursiva sobre o ensino de Língua Portuguesa, evidenciando como as concepções teórico-metodológicas influenciam diretamente as práticas escolares. Essa perspectiva reforça a necessidade de um alinhamento entre o ensino básico e as exigências avaliativas em exames seletivos. As redações dissertativo-argumentativas exigidas pelo PAES, por exemplo, demandam domínio de habilidades como coesão, coerência e articulação de ideias. Essas demandas promovem o que Bazerman (2005) e Marcuschi (2008) tratam como práticas sociais orientadas por propósitos comunicativos específicos.

Análise do enunciado da proposta de redação do PAES 2020[285]

Inicialmente gostaria de situar esta análise a partir do enunciado da proposta de produção textual, o que recobre a perspectiva teórica e avaliativa do Programa de Acesso ao Ensino Superior da Universidade Estadual do Maranhão (PAES) que ainda não aderiu

[285] https://www.paes.uema.br/wp-content/uploads/2019/11/12-PRODUÇÃO-TEXTUALP2020.pdf. Acesso em: 6 de dezembro de 2024.

a divisão do vestibular ao exame nacional - ENEM. O PAES indica para os estudantes a leitura de livros literários que dão suporte para verificação de leitura, de gêneros, de domínio cultural, como também visa que os alunos sejam autorais de sua construção da temática na produção de texto. Cabe destacar que estes livros indicados para leitura privilegiam a interdisciplinaridade com as disciplinas que compõem a avaliação de acesso ao curso superior.

Em se tratando das situações e conhecimentos envolvidos no processo de leitura, a proposta de produção textual evidencia textos literários e textos motivadores do tema de redação que tem por objetivo a avaliação de compreensão e escrita dos alunos e ainda envolve o que prescrevem as instruções publicadas em edital para o vestibular. Nesse sentido, parte-se da preocupação de que os alunos utilizem os textos indicados para que possam demonstrar domínio de leitura e escrita autônoma sem fórmulas preestabelecidas de esquemas de cursinhos e propostas de intervenção. A prova de produção textual que será apresentada a seguir, foi aplicada no ano de 2019 e seguiu as instruções previstas em Edital n.º 42/2019 - GR/UEMA[286], em que consta os procedimentos e as normas para realização do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior - PAES 2020, cujo objetivo consiste em selecionar candidatos para o primeiro e segundo semestre do ano de 2020.

A prova de produção textual trouxe o seguinte comando de uma situação definida:

⇒ Enunciado da Questão:

> Os textos - o do filósofo grego, o da revista Cult, o do poema de Manuel Bandeira e a da letra da música de Milton Nascimento - dialogam entre si. Conforme se depreende da leitura desses textos, a brincadeira, o lazer, o entretenimento sugerem o direito de privilegiar atividades lúdicas (caráter de divertimento) que estimulem a criatividade e uma saudável diversão, "uma espécie de relaxamento porque não podemos trabalhar continuamente" e perder de vista o sentido do prazer e quais são suas consequências.
>
> Com base na leitura dos textos, escreva um texto dissertativo-argumentativo, com clareza e argumentação pertinente, em prosa, de, no mínimo, 15 linhas, acerca do tema "A importância do brincar e do divertir-se para o pleno desenvolvimento humano"

Fonte: PAES (2020).

Como se pode observar na questão é esperado pela banca avaliadora que o enunciado apresente uma situação bem definida e clara para que não dê margem a ambiguidades ou duplo sentido. Parte-se, assim, da preocupação de que a questão deve evidenciar com muita objetividade um sentido único, utilizando recursos textuais que possam demonstrar tal característica, como por exemplo o uso do modo imperativo dos verbos que denotam uma certa instrução. Nota-se também uma tentativa de que os textos de apoio à produção textual tenham uma certa relação com as práticas cotidianas de forma

[286] https://www.uema.br/wp-content/uploads/2019/07/EDITAL-PAES-2020-n.º-42_2019GR_UEMA1.pdf. Acesso em: 6 de dezembro de 2024.

bastante objetiva e quanto à impessoalidade, já que se trata de um seletivo público, caracterizando, portanto, uma situação de formalidade, como também ao mesmo tempo há uma tentativa de aproximar ou mesmo adequar a linguagem à realidade dos estudantes da educação básica.

Devido a essa preocupação com a adequação ao ensino básico, cabe mencionar que segundo Antunes (2010) o trabalho com os textos na escola deve estar acrescido pela análise, que tem por finalidade desenvolver as três competências: compreensão, a própria análise e os usos da fala e da escrita. Interessa aqui particularmente a compreensão, visto que as habilidades de leitura concorrem para a construção da competência leitora. O texto, nesse sentido, é tomado no espaço das ações de interlocução e cumpre funções sociais, bem como os gêneros organizam atividades e pessoas.

A partir da noção de que a leitura é, um processo desencadeado por um individuo social e historicamente situado, e por isso, esse sujeito constrói sentidos do texto, a proposta de redação do PAES considera não só os elementos coesamente organizados na materialidade linguística, mas também o que Koch (2004) define como a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos (linguísticos, enciclopédicos e interacionais).

Sendo assim, a proposta teórica presente no enunciado da produção textual, sinaliza para uma teoria de base textual que se dedica ao estudo das propriedades gerais da língua escrita já que a análise durante as correções levará em consideração os seguintes critérios: tema, elementos da textualidade, tipologia textual, domínio da norma padrão e manutenção temática. Esses aspectos já publicados em edital são elementos da produção e da avaliação, cujos critérios perpassam pelos níveis de competências e habilidades na prática de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação básica previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM).

Levando em conta de que todo texto é composto de várias vozes e de acordo com Bakhtin (2008) a polifonia é parte primordial em toda e qualquer enunciação, consideramos, desse modo, que no enunciado como todo da proposta de redação ocorrem a presença de várias vozes. Nota-se também no enunciado da questão, uma interação entre os interlocutores, principalmente nos verbos instrucionais, evidenciando assim a posição entre quem organiza a prova e institui a posição da segunda pessoa no discurso enunciativo quando enfatiza por meio da flexão verbal no modo imperativo “escreva”. Por outro lado, cabe evidenciar nesta análise que não existe um apagamento da voz do locutor quando como podemos observar a seguir,

> (...) os textos - o do filósofo grego, o da revista Cult, o do poema de Manuel Bandeira e o da letra da música de Milton Nascimento - dialogam entre si. Conforme se depreende da leitura desses textos, a brincadeira, o lazer, o entretenimento sugerem o direito de privilegiar atividades lúdicas (caráter de divertimento) que estimulem a criatividade e uma saudável diversão, “uma espécie de relaxamento porque não podemos trabalhar continuamente” e perder de vista o sentido do prazer e quais são suas consequências. (trecho retirado do enunciado da prova de produção textual do PAES 2020)

A presença de múltiplas vozes nos textos de apoio marca uma certa legitimação sobre o que é dito com relação ao contexto de produção textual que é solicitado: a voz

da ciência, dos conhecimentos de língua portuguesa, das pesquisas realizadas por outros pesquisadores do meio acadêmico, a voz do senso comum, a voz de quem elabora e que tem o poder sobre o saber que está sendo avaliado e a voz do candidato. Para apresentar essa distribuição das vozes aos sujeitos (outros enunciadores) que não o produtor do texto desse tipo de prova, é comum de acordo com Brandão e Micheletti (2011:18) "o uso de recursos multisemióticos (tabelas, gráficos, imagens etc.)" e no nosso caso, uso de trechos de textos de fontes diversas como recurso para esta finalidade, como se pode observar abaixo.

TEXTO 1

"Mas divertir-nos para trabalhar ainda mais, como diz Anácarsis, parece correto, pois o entretenimento é uma espécie de relaxamento porque não podemos trabalhar continuamente. [...] E pensamos que a felicidade depende do lazer, pois trabalhamos para ter direito ao lazer, como fazemos guerra para poder viver em paz."

ARISTÓTELES. Os pensadores. São Paulo: Ed. Nova Cultural LTDA, 1996. (Adaptado)

TEXTO 2

Por que não brincamos mais?

Há crianças que não sabem o que fazer com os brinquedos que encontram dentro dos embrulhos. Perdem o interesse assim que conseguem abri-los. [...] Usar e reutilizar, atos que implicariam a criatividade própria das brincadeiras, está fora de questão. [...] Precisamos nos perguntar sobre o sentido da utilidade e da inutilidade para a vida. Sabemos que não se pode viver sem ela. Quando positiva, a inutilidade corresponde ao reino do lúdico. Forjada pelo capitalismo, ela se torna negativa. A proliferação das bugigangas vem nos mostrar que a brincadeira foi deturpada no reino dos descartáveis, no qual vivemos uma grande alucinação.

TIBURI, M. RevistaCult. Nº 231, Ano 21, fevereiro 2018. Editora Abril. (Adaptado)

TEXTO 3

Camelôs

Abençoado seja o camelô dos brinquedos de tostão:
O que vende balõezinhos de cor
O macaquinho que trepa no coqueiro
O cachorrinho que bate com o rabo
Os homenzinhos que jogam boxe
A perereca verde que de repente dá um pulo que engraçado E
as canetinhas-tinteiro que jamais escreverão coisa alguma.

BANDEIRA, M. Libertinagem. São Paulo: Global, 2013.

TEXTO 4

Há um menino há um moleque
morando sempre no meu
coração toda vez que o adulto
balança ele vem pra me dar a
mão...

Milton Nascimento e Fernando Brant. Bola de meia e bola de gude. (adaptado)

A ideia é que a partir do conteúdo dos textos de apoio os alunos estabeleçam uma certa intertextualidade que sirva de pressuposto para acionar conhecimentos de mundo e estes sintam-se motivados a construir argumentos em outras vozes que circulam em diferentes práticas sociais. Outra possibilidade de análise teórica, nos encaminha para o que postula Ducrot (1980, 1984), ao evidenciar que a polifonia é um fato constante no discurso e que existe um movimento de incorporação de múltiplas vozes (a voz dos autores dos textos) que marcam no discurso o não comprometimento da voz de quem elabora o enunciado, cuja responsabilidade o locutor não assume diretamente, como podemos observar no excerto do enunciado da questão "*Conforme se depreende da leitura desses textos".* Há neste sentido, um descomprometimento entre o locutor e a proposição do enunciado, mesmo tendo em vista que o conteúdo proposto será considerado como ponto de partida para a avaliação da produção de texto.

Uma consideração relevante refere-se às vozes instrucionais que induzem ou esclarecem ao respondente sobre como prosseguir os movimentos retóricos de escrita da proposta de produção textual. Essas vozes indicam uma tentativa de interação entre o locutor e o interlocutor, ou seja, os textos dos alunos podem até parafrasear, mas não ser reescrita dos textos presentes na proposta temática do enunciado. Jurado e Rojo (2006, p.39) indica que "a leitura/compreensão e produção de sentido que tem implicações na resposta do leitor o que lê" e diante disso, os textos de apoio se constituem como base instrucional, ou como uma concepção de interpretação e análise discursiva dos textos.

A fim de se efetivar o que é pedido, o enunciado da questão se apoia nos efeitos de sentido dos textos, dando espaço para que o enunciado da questão seja um texto que delimite o objeto, transcrito em prova, como por exemplo indicando quantidade de linhas e outras indicações de marcas textuais que devem estar presentes no texto escrito pelo respondente.

Como aqui nesta análise busquei apenas fazer um recorte das habilidades e competências leitoras (texto e leitura) da proposta de produção textual do PAES, que é pautada na concepção de base textual, pode-se ter como hipótese que a banca espera que os alunos tenham a capacidade de agir de forma proficiente em um determinado tipo de situação, apoiados em conhecimentos, mas sem se limitar a eles. Esta hipótese pode estar relacionada à ideia de que o trabalho na escola com o ensino dos usos da língua e as formas de comunicação escrita e oral estão centradas no contexto da compreensão, condições de produção para entender e bem produzir textos.

O termo habilidade é usado aqui para indicar "saber fazer algo" como forma de acionar ou realizar ações linguísticas, sociais e cognitivas mentais. Concordo que a escola, segundo Marcuschi (2008), tem como missão primária levar o aluno a desempenhar de

forma proficiente a escrita, mas entendo também que a escrita deve ser vista para mais além, como um processo contínuo que mobiliza diversas habilidades, conhecimentos que fazem parte do repertório de vivência sistematizados em campos de atuação desse sujeito respondente de uma proposta de redação.

Visão geral da grade de correção utilizada pelo PAES

As propostas de redação do vestibular do PAES solicitam, em edital, a elaboração de dissertações de caráter argumentativo, em que é esperado que o candidato demonstre capacidade de escrita em língua portuguesa, com uso da norma culta padrão, apresentando de modo claro conhecimentos e opiniões pertinentes ao tema proposto. Além disso, em um dos itens do edital é sinalizado que o candidato argumente de forma coerente, adequada e articule com eficiência as partes do texto produzido. A estrutura composicional prototípica das dissertações é conter introdução, desenvolvimento e conclusão, partes essas que se entrelaçam tendo em vista o propósito argumentativo.

A grade de correção utilizada pela banca examinadora do PAES, considera os seguintes critérios para a correção textual: a) atendimento ao tema proposto; b) coesão das partes do texto; c) coerência dos argumentos; d) atendimento ao tipo de texto proposto; e) domínio do padrão culto escrito da língua. A pontuação total prevista é de 10 pontos e as medidas de avaliação de produção textual total levam em consideração o domínio que o candidato tem em relação ao uso textual dissertativo argumentativo, com foco especial no modo como o candidato deixa claro os conhecimentos e opiniões pertinentes ao tema proposto.

Conhecer esses critérios, implica dizer que grande parte dos estudantes ao frequentarem cursinhos preparatórios, nas aulas de produção textual nas escolas ou mesmo em seus estudos individuais focam sua atenção neles. Nesse sentido, é muito comum durante essas correções as bancas encontrarem nas escritas dos candidatos marcas textuais e linguísticas recorrentes. Uma hipótese possível para que essas marcas textuais sejam recorrentes e similares nas produções textuais dos candidatos, seja devido a alguns cursinhos preparatórios, especificamente nas cidades de São Luís e Imperatriz, para vestibulares por meio de “aulões” com turmas com grande número de alunos oferecer revisão específica para o PAES.

Análise de um exemplo de redação do PAES

A redação que será analisada foi avaliada como sendo boa[287], por conta da forma coerente e articulada em que os argumentos estão presentes no texto produzido. O texto que recebe a pontuação de bom avaliado, apresenta na construção textual argumentos bem desenvolvidos de modo que se encaminham para os conhecimentos e opiniões pertinentes ao tema em foco. Analisar o texto por meio da forma como o candidato constrói os

[287] Utilizaremos aqui neste trabalho os termos “boa” e “bom avaliado” para se referir a nota, por questões de confidencialidade.

argumentos, se dá pelo fato de que as escolhas linguísticas e lexicais inadequadas ou impressivas não prejudicam a compreensão do texto.

O texto escolhido para análise atende os aspectos da textualidade esperados para que seja caracterizado como sendo bom e apresentaremos nossa proposição analítica à luz da teoria da linguística textual.

Título: *Trabalhar é preciso, divertir-se também.*

Vive-se em um mundo altamente competitivo, no qual a produtividade é requerida a todo custo, sem a devida atenção a direitos fundamentais como o descanso e o lazer. No entanto, as pessoas mais bem sucedidas em sido aquelas que conseguem conciliar o trabalho duro e momentos de relaxamento. Como, então, alcançar esse equilíbrio?

Em primeiro lugar, há que se considerar que esse processo começa na infância, pois segundo psicólogos como Jean Piaget, a criança vai desenvolvendo sentidos e relações com o mundo por meio da brincadeira e é por isso que a ludicidade é cada vez mais valorizada nas escolas. Como inscreve a filosofa Marcia Tiburi na revista Culti, a criatividade esta ligada a uma "inutilidade positiva" que vem perdendo espaço entre crianças e adultos devido as posições dos sistemas capitalistas.

Assim, a necessidade do divertimento permanece ao longo dos anos, ainda que em proporções distintas. Em cada fase da vida, o cérebro precisa de substâncias como a serotonina e a endorfina, produzidas em situações prazerosas (práticas de esportes, atividades culturais e até mesmo num abraço) para o seu bom funcionamento. Disfunções na produção dessas substâncias estão relacionadas ao aumento da depressão e do mal de Alzheimer, dentre outras doenças evitáveis pelas mudanças de hábitos.

Nesse sentido, tem-se observado um aumento das políticas públicas voltadas à cultura, ao esporte e ao lazer para todas as idades como construção de parques e academias, com impacto positivo na saúde da população. Na iniciativa privada, é bem conhecido o exemplo da companhia google, com suas salas de jogos e de soneca que tem aumentado o engajamento dos funcionários e alavancado os resultados.

Medidas como essas demostram a justa proporção entre lazer e labor depende de uma gestão de pessoas conscientes, seja em organizações públicas ou privadas, com vistas à manutenção do bem-estar coletivo.

Autor: Candidato A, Paes 2020.

Fonte: PAES (2020).

Acima é apresentada uma redação na integra e que foi selecionada por ser um exemplo prototípico da tipologia exigida pelo PAES e atende ao nosso objetivo teórico de análise. O texto apresenta progressão temática e um encadeamento claro e conciso de um raciocínio organizado, mas que na medida que as ideias vão sendo desenvolvidas, observamos que existem lacunas argumentativas impedindo maior profundidade sobre o tema, mesmo o candidato iniciando seu texto com uma afirmação geral que situa o problema. Problema esse que é apresentado, por meio de uma pergunta que garante textualmente uma cadeia coesiva responsável pela progressão referencial do texto (Koch, 2005:13).

No parágrafo seguinte, iniciou a argumentação com a expressão em primeiro lugar, puxando autores que pudessem legitimar seu argumento, utilizando-se também da referenciação de palavras que estão postas nos textos de apoio como o caso do uso do sufixo na palavra ludicidade. Utilizando-se de sua capacidade de paráfrase usando citações indiretas dos autores para legitimar seus argumentos em termos acadêmicos e não caracterizando cópia dos textos de apoio.

Pode-se inferir que o texto foi devidamente planejado e que a escolha da sequência dos parágrafos não é acidental, pelo contrário há uma progressão adequada ao tema proposto. Nesse sentido, como podemos evidenciar no segundo parágrafo há um chamamento de outras vozes no texto, além do autor para legitimar o que está sendo dito, como podemos observar no excerto "*pois segundo psicólogos como Jean Piaget, a criança vai desenvolvendo sentidos e relações com o mundo por meio da brincadeira e é por isso que a ludicidade é cada vez mais valorizada nas escolas. Como inscreve a filosofa Marcia Tiburi na revista Culti, a criatividade esta ligada a uma "inutilidade positiva" que vem perdendo espaço entre crianças e adultos devido as posições dos sistemas capitalistas".* A introdução de tópico, é frequentemente marcada por articuladores que desempenham função referencial de distribuição de vozes para confirmar a argumentação posta no parágrafo em evidência. (Brandão e Micheletti (2011).

No terceiro parágrafo, percebe-se que o candidato faz uma transição do período da infância para o período das demais fases da vida, situando sempre os sujeitos das orações com tema que está sendo posto em evidência na proposta de redação. O candidato também faz uso argumentativo de informações de outras áreas de conhecimento para caracterizar conhecimento de mundo e de outras leituras prévias (química, biologia...) sem necessariamente citar pesquisas nessas áreas. Conhecimentos esses, segundo (Koch, 2004) mobilizados a partir dos seus conhecimentos de mundo armazenados na memória e de outros textos.

No quarto parágrafo, percebe-se que o candidato faz ligação por meio de marcador discursivo no início do parágrafo e insere exemplos de iniciativa privada, como na esfera pública. Este argumento confirma que o candidato consegue interligar durante o desenvolvimento do texto a temática proposta da redação com a sua proposição de escrita apoiando-se, sobretudo, em argumentos que justificam ou validam concretamente ao citar termos como: "*políticas públicas e iniciativas privadas*". Podemos inferir, que o candidato consegue manter a progressão textual oferecendo argumentos discursivos plausíveis de convencimento ao interlocutor sobre o ponto de vista defendido. A construção de sentidos no texto dá-se pelo equilíbrio e pelas disposições semânticas,

ancorando as cadeias coesivas que são responsáveis pela retomada de conhecimentos prévios (Koch, 2000:24).

No parágrafo conclusivo, o candidato fez uma conclusão curta, mas faz um apanhado de tudo que foi citado anteriormente e apresenta sua opinião. É feita, portanto, uma síntese do que foi anteriormente argumentado, com a retomada da tese, de modo a explicar como o percurso argumentativo atendeu ao tema proposto, realizou a coesão entre as partes do texto, atendeu ao tema proposto e dominou de forma coesa e progressiva a manutenção temática.

Considerações finais

O presente estudo revelou a complexidade envolvida na elaboração e análise dos enunciados das propostas de redação aplicadas pelo PAES, destacando como esses enunciados buscam mobilizar competências essenciais para a leitura e produção textual em contextos formais. Através de uma abordagem que articula teoria e prática, foi possível compreender como os textos motivadores e os critérios avaliativos empregados refletem tanto as especificidades locais quanto às exigências acadêmicas amplas.

Os resultados indicam que as propostas de redação do PAES contemplam uma ampla gama de habilidades e conhecimentos, exigindo dos candidatos não apenas a compreensão e análise dos textos de apoio, mas também a articulação autônoma de ideias e argumentos. Observou-se que os enunciados das questões buscam dialogar com o contexto sociocultural dos estudantes, enquanto preservam um padrão de formalidade condizente com o caráter seletivo do exame. Esses elementos refletem uma preocupação em alinhar as demandas avaliativas com o desenvolvimento de competências críticas e autônomas, essenciais para a formação acadêmica e social dos candidatos.

Além disso, a investigação ressaltou a relevância de considerar o percurso de letramento dos estudantes na elaboração de propostas avaliativas, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas que integrem leitura e escrita como atividades sociais e situadas. A compreensão de que as competências leitoras e escritoras são construídas ao longo da trajetória escolar aponta para a importância de uma articulação entre o ensino básico e o superior.

Por fim, este estudo contribui para o campo das pesquisas sobre ensino de língua portuguesa, oferecendo subsídios teóricos e práticos para a reflexão sobre as práticas avaliativas e sua relação com a formação de sujeitos críticos. Contudo, reconhece-se que o tema permanece em aberto, demandando novas investigações que aprofundem a análise sobre as práticas de letramento em contextos escolares e avaliativos.

Referências

Antunes, Irandé. 2010. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, Mikhail. 2008. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Brandão, H. H. N. & G. Micheletti. 2011. *Teoria e prática da leitura*. São Paulo: Cortez, p. 18.

Brasil. 2018. *Base nacional comum curricular (BNCC): Educação é a base*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (15 outubro 2024).
Ducrot, Oswald. 1984. *Les mots du discours*. Paris: Minuit.
Jurado, S. & Roxane H. R. Rojo. 2006. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz? In C. Buzen & M. Mendonça (orgs.), *Português no ensino médio e formação do professor*, 39. São Paulo: Parábola.
Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2000. *O texto e a construção dos sentidos*. 4ª ed. São Paulo: Contexto.
Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2003. *O texto e a construção dos sentidos*. 7ª ed. São Paulo: Contexto.
Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2004. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.
Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2005. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Investigações – Revista de Linguística* 18(2). 13. https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/1478/1151 (6 dezembro 2024).
Lea, Mary & Brian Street. 2006. The academic literacies model: Theory and applications. *Theory into Practice* 45(4). 368–377. (6 dezembro 2024).
Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.
Secretaria de Estado da Educação. 2022. *Documento curricular do território maranhense: Ensino médio*. São Luís. https://www.educacao.ma.gov.br/files/2022/04/DCTMA-Ensino-Médio.pdf (15 outubro 2024).
Universidade Estadual do Maranhão. 2019. *Produção textual – PAES 2020*. https://www.paes.uema.br/wp-content/uploads/2019/11/12-PRODUÇÃO-TEXTUALP2020.pdf (6 dezembro 2024).
Universidade Estadual do Maranhão. 2019. *Edital PAES 2020 nº 42/2019 – GR/UEMA*. https://www.uema.br/wp-content/uploads/2019/07/EDITAL-PAES-2020-n.º-42_2019GR_UEMA1.pdf (6 dezembro 2024).
Universidade Estadual do Maranhão. Página oficial. https://www.paes.uema.br (6 dezembro 2024).

GÊNEROS TEXTUAIS E O TRABALHO COM TRILHAS DE APRENDIZAGEM INTENCIONAIS PARA O ENSINO DA LEITURA E ESCRITA NOS ANOS INICIAIS

TEXT GENRES AND THE USE OF INTENTIONAL LEARNING PATHS FOR TEACHING READING AND WRITING IN THE EARLY SCHOOL YEARS

Miriam Marmol
Faculdade de Pará de Minas – FAPAM, Minas Gerais, Brasil
miriam.marmol@fapam.edu.br

Resumo

O presente artigo embasado e inspirido pelas obras de Magda B. Soares, principalmente do seu último livro Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever (2020) tem como objetivo dicorrer sobre ações desenvolvidas de leitura e escrita para crianças, de 6 a 10 anos, de rede pública, por meio do projeto de extensão intitulado Alfaletria: alfabetizar com alegria. As ações apresentadas foram analisadas em campo e durante suas aplicações a partir da proposta de organização metodológica do projeto que baseia-se em trilhas de aprendizagem, ou seja, as crianças são organizadas a partir do diagnóstico da hipótese de escrita, de acordo com a psicogênese da língua escrita. Os estímulos para o ensino da leitura e da escrita acontecem por meio de gêneros textuais. Mensalmente é escolhido um gênero, o qual é trabalhado em oficinas de leitura, escrita e de produção textual. Para o desenvolvimento das habilidades de análise da escrita, cada trilha desenvolve uma etapa do desenvolvimento da consciência fonológica, conforme correlação entre o desenvolvimento da psicogênese da língua escrita. Na produção de texto, as intencionalidades também são de acordo com cada trilha, de escrita de palavras, frases a escritas de novos textos. O desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita a partir de gênero textual torna o processo de aprendizagem mais significativo e intencional, pois, é trabalhado todo o contexto de produção, circulação e intenção comunicacional do texto. Após essas discussões, chamamos a atenção das crianças para a parte textual, gramatical que compõe o texto, ensinando e desenvolvendo as habilidades mais basilares dos processos de alfabetização, bem como o avanço das habilidades de um leitor e escritor proficiente e de fato letrado.

Palavras-chave: Gênero textual; Leitura; Escrita; Alfabetização.

Abstract

This article, based on and inspired by the works of Magda B. Soares, especially her latest book Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever (2021), aims to discuss reading and writing actions developed for children aged 6 to 10 from public schools through the extension project entitled Alfaletria: alfabetizar com alegria (Alphaletria: literacy with joy). The actions presented were analyzed in the field and during their implementation based on the proposed methodological organization of the project, which is based on learning paths. In other words, children are organized based on the diagnosis of the writing hypothesis, according to the psychogenesis of written language. The stimuli for teaching reading and writing occur through

textual genres. A genre is chosen monthly and worked on in reading, writing, and text production workshops. To develop writing analysis skills, each path develops a stage of phonological awareness development, according to the correlation between the development of the psychogenesis of written language. In text production, intentions also vary according to each path, from writing words and sentences to writing new texts. Developing reading and writing skills based on textual genres makes the learning process more meaningful and intentional, as the entire context of production, circulation and communicative intention of the text is worked on. After these discussions, we draw the children's attention to the textual and grammatical parts that make up the text, teaching and developing the most basic skills of the literacy process, as well as advancing the skills of a proficient and truly literate reader and writer.

Keywords: Text genre; Reading; Writing; Literacy.

1. Introdução

O projeto de extensão ALFALETRIA- Alfabetizar com alegria, desenvolvido pela Faculdade Católica de Pará de Minas- FAPAM, surgiu frente as necessidades e demandas sociais, que apontam para os baixos índices de desempenho das crianças no processo de alfabetização. Isto pode ser evidenciado, pelos resultados das avaliações internacionais e nacionais, que apontam os baixos indicadores na aquisição da leitura e da escrita. Como pode ser visto em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mais de 40% das crianças com 6 ou 7 anos de idade não sabiam ler ou escrever em 2021, o que representa mais de 2,4 milhões de crianças no país.

Este fator se agravou com o isolamento social, causado pela Covid-19, trazendo defasagens ao processo de aprendizagem das crianças como um todo, e impactos mais acentuados àquelas que estavam no processo de alfabetização, como ressaltam professores alfabetizadores que retornaram à educação presencial. Este contexto trouxe um processo desigual de acessibilidade, organização e planejamento educacional. Além disso, os estudantes tiveram que se adaptar a aprender frente às telas, por vezes, sem recursos tecnológicos necessários para sua efetivação. Sendo assim, é notório o aumento das defasagens educacionais, o que tornou ainda mais evidente, o gargalo da alfabetização em nosso país.

Pensando nessa realidade e buscando apoiar crianças e professores alfabetizadores do município de Pará de Minas, o projeto ALFALETRIA, tem como objetivo geral colaborar com o processo de alfabetização do município de Pará de Minas, por meio de apoio às crianças do 1º ao 3º ano, do Ensino Fundamental, bem como professores alfabetizadores. Objetivo do primeiro ano do projeto. No segundo ano ampliamos o atendimento para crianças do 1º ao 5º ano, devido à demanda existente. Para cumprir o objetivo proposto, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: oferecer apoio específico e pontual às crianças inscritas no projeto, das defasagens apresentadas no processo de alfabetização; realizar avaliações diagnósticas e a partir delas organizar grupos de aprendizagem conforme a fase de hipótese de escrita apresentada; desenvolver oficinas de aprendizagem baseada em cada hipótese de escrita;

promover um ambiente letrado com escritas e leituras; promover um grupo de diálogos, trocas e estudos com professores alfabetizadores de Pará de Minas; elaborar propostas que possam auxiliar os colegas alfabetizadores em suas salas de aula; oportunizar aos estudantes do curso de Pedagogia da FAPAM a articulação real entre teoria e prática; bem como aos egressos a prática em alfabetização por meio de trabalho voluntário, como forma de formação continuada, promovendo seminário de trocas de experiências a partir dos aprendizados construídos ao longo do projeto.

Como contribuição, espera-se com este projeto, corroborar com a comunidade, levando até ela os saberes desenvolvidos em seus espaços, prestando-lhes auxílio por meio de apoio gratuito à alfabetização de crianças e formação docente. E levando-nos a vários questionamentos sobre os processos de ensino e aprendizagem, a organização curricular e até mesmo a forma de organização das crianças por faixa etária, por que não mudar? Por que não repensar os processos uma vez que os dados de aprendizagem não são satisfatórios? Por que não?

2. Projeto Alfaletria: alfabetizar com alegria e sua organização metodológica por meio de gêneros textuais como recurso central para o desenvolvimento da leitura e da escrita em suas trilhas de aprendizagem

O Projeto ALFALETRIA tem como base teórica inspiradora a obra *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e escrever*, de Magda Soares (2020). Tal reitera a necessidade da democratização ao acesso e a qualidade do ensino público e nos apresenta uma possibilidade de desenvolvimento profissional nas ações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita, baseada fortemente nas experiências realizadas em um município de Minas Gerais. Mudando o foco da ação docente para como a criança aprende de fato a aquisição do sistema de escrita alfabética, desenvolvendo metas adequadas para cada fase de aprendizagem e realizando ações sistematizadas, assim afirma-se nessa obra que, "*toda criança pode aprender a ler e escrever*" (Soares 2020:13).

Nessa linha metodológica que as ações de apoio às práticas de alfabetização estão sendo desenvolvidas no Projeto ALFALETRIA. A partir das hipóteses de escrita, que tem como embasamento teórico: a psicogênese da língua escrita, o desenvolvimento da consciência fonológica e o conhecimento das letras. Tais conhecimentos são desenvolvidos a partir de cada nível de hipótese de escrita e os reais estímulos e habilidades em que cada nível requer para o avanço na aquisição da leitura e escrita. Vale ressaltar que, todas as ações são desenvolvidas de forma humanizada, direcionada e lúdica.

O projeto teve início em 2022 e, nesse ano atendeu 50 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas do município de Pará de Minas, de forma gratuita. Participaram do projeto, de forma voluntária, 08 estudantes do curso de Pedagogia da Fapam, 03 estudantes egressas, 04 professores alfabetizadores, profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Pará de Minas. Todas como voluntárias.

Em 2023 o projeto encontra-se em continuidade, e está em andamento. Até o presente momento estão vinculadas 45 crianças de várias escolas públicas. Nesse ano temos o apoio de 6 estudantes do curso de Pedagogia da FAPAM, bolsistas do Programa de Iniciação à Docência – PIBID, e 1 professora da Rede Municipal e uma coordenadora do projeto.

As metodologias são desenvolvidas por meio de oficinas de acordo com as hipóteses de escrita diagnosticadas. Cada oficina, na qual nomeamos por "trilha de aprendizagem" tem no máximo 18 crianças para cada 02 dois mediadores apoiador.

Entende-se por trilhas de aprendizagem caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas (FREITAS, 2002). Conceito esse, muito utilizado e desenvolvido na gestão de pessoas e processos, no domínio da Educação, uma trilha de aprendizagem é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que integra um conjunto de atividades em uma sequência apropriada, possibilitando ao estudante apreender os conteúdos de maneira mais eficaz. Uma trilha de aprendizagem comporta diferentes atividades que visam ao aprendizado, as quais podem estar relacionadas a diferentes abordagens de ensino, buscando-se sempre que possível um percurso formativo que esteja mais próximo do desempenho e das preferências do aprendiz (YANG, 2012).

Em Muhammad et al. (2016), a trilha de aprendizagem pode ser definida como uma sequência de tarefas de aprendizagem ou atividades que são designadas para ajudar o aluno a melhorar o conhecimento ou a habilidade em um assunto específico, sendo que o objetivo do sequenciamento de trilhas de aprendizagem é fornecer aos alunos os objetos de aprendizagem mais adequados de acordo com características de aprendizagem.

Dessa forma, o conceito de trilhas de aprendizagem refere-se a um conjunto estruturado de conteúdos, atividades e experiências educacionais organizadas de forma sequencial, com o objetivo de guiar o aprendiz em seu processo de aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Essas trilhas são projetadas para serem flexíveis, personalizadas e adaptáveis às necessidades, interesses e ritmos de aprendizagem de cada indivíduo ou grupo.

Assim, para se estabelecer trilhas de aprendizagem, é preciso considerar como organizar e representar as unidades de aprendizagem que vão compor uma determinada trilha, quais serão os esquemas de navegação disponibilizados aos usuários, quais serão as restrições, os padrões adotados, entre outras questões.

Considerando o nível de hipótese de escrita de cada criança o projeto é organizado em 03 trilhas de aprendizagem: pré-silábicos e silábicos sem valor sonoro; silábicos com valor sonoro e silábicos-alfabéticos e alfabéticos. As crianças passam por três diagnósticos de escrita: início do projeto; após três meses de projeto e antes do término do projeto. Geralmente o projeto inicia-se em março e finaliza em dezembro, assim, os diagnósticos são realizados em março – objetivo de identificar a hipótese e inserir a criança em uma trilha de aprendizagem; junho – verificar o avanço das aprendizagens para avançar nas trilhas ou permanecer na mesma e; em novembro para validar os avanços de aprendizados da escrita que cada criança apresentou.

As atividades desenvolvidas em cada trilha de aprendizagem baseiam-se em um

gênero textual escolhido mensalmente para ser estudado, conforme previsto com o desenvolvimento das habilidades de alfabetização, relacionadas com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com as metas de aprendizagem específicas para cada trilha, conforme as hipóteses de escrita. Jogos e materiais concretos também fazem parte do processo de desenvolvimento. As crianças são avaliadas periodicamente de forma individual e de acordo com sua evolução avançam na trilha da aprendizagem da leitura e escrita até chegarem na última trilha - denominada alfabetizados – lendo e escrevendo –; assim, ao final do projeto receberão o diploma de "desbravador do mundo das letras".

A metodologia utilizada é colocar em prática os conceitos estabelecidos na obra de Soares (2020) como os fundamentos da alfabetização: psicogênese da língua escrita, consciência fonológica e o conhecimento das letras, conforme ilustrado pela figura abaixo, por meio de atividades específicas para cada hipótese, utilizando muito recursos concretos, jogos e brincadeiras.

Figura 1: Ciclo de alfabetização e letramento.



Fonte: Soares (2020: 137).

Com base na evolução de seus conhecimentos sobre a escrita, por meio da psicogênese da língua escrita e estimulados pelos conhecimentos sobre a consciência fonológica e sobre os conhecimentos das letras as crianças vão passando de trilhas. As trilhas conforme já explicado a cima são focadas com o desenvolvimento de habilidades específicas para cada fase, assim ao final do projeto podemos concluir que todas as crianças avançam, respeitando o seu ritmo e tempo, conforme menciona os estudos da neurociência em relação aos aprendizados da leitura e escrita: "A neurociência deve ir para a sala de aula", afirma cotidianamente o francês Stanislas Dehaene que dedica-se a escanear o cérebro a fim de provar o que muitos já intuem: a atividade cerebral não existe sem uma impregnação poderosa do ambiente. A cultura é determinante no desenvolvimento do cérebro e essencial, por exemplo, na alfabetização, já que, "Ler e escrever são aprendizagens culturais" (Manir 2019).

Manir (2019) ainda coloca os fatores importantes para a aprendizagem e um deles é o afetivo, esse fator é a essência do projeto, pois a alegria e motivação para a aprendizagem são nossos propósitos e o que deve ser mediado o tempo todo com as crianças. Quanto mais emoção positiva e afetiva desenvolvemos junto com as crianças mais atenção para aprender a ler e escrever as crianças nos mostram.

Outro aspecto importante é a compreensão da importância do desenvolvimento da consciência fonológica e a interrelação que existe em cada fase de hipótese de escrita, pois percebemos que, com o entendimento desses aspectos fundamentais da base da alfabetização, o professor utiliza-se de estratégias e dos vários métodos de alfabetização no decorrer do processo, não se limitando a único método de ensino, pois pela consciência fonológica se desenvolve a palavra, léxico, sílabas e fonemas.

Em nossas metodologias a leitura e escrita tinham que ter um porquê, e ser realizada de forma a interagir de fato com as crianças. Buscamos reforçar constantemente a capacidade que todos temos para aprender, que todos aprendem.

Algumas reflexões começaram a fazer parte de nossas ações, principalmente por alguns conhecimentos que a escola já possui; cada criança é um ser único; cada criança aprende de um jeito; cada criança possui um ritmo de aprendizagem; mas que, na prática escolar ainda não são respeitados. Pois, a escola ainda mantém uma forma de organização escolar por idade/série; há um único método e aprendizagem.

No projeto ousamos em realizar por trilha de aprendizagem, independente de idade e ano escolar. O tempo é da criança e não nosso, à medida que avança nas bases fundamentais da alfabetização, avança nas trilhas. A ideia é que ao chegar na fase alfabética-ortográfica, acreditamos que as crianças já estão preparadas para evoluir em todas as outras áreas e cada vez mais, evoluir nas habilidades leitoras e de escrita. Assim, finalizamos o primeiro ano do projeto com a seguinte indagação: por que não? Por que não repensar o processo de organização inicial da aprendizagem da leitura e escrita? Por que ainda manter algo que não respeite o ritmo e as diferenças de aprendizagem? Por que acreditar que, um único professor tem que dar conta de todos os níveis em uma sala única?

A proposta visa beneficiar todos os envolvidos. Os estudantes de pedagogia em ter a oportunidade de vivenciar na prática a alfabetização; os egressos e demais professores alfabetizadores em constante formação continuada por meio de estudos, discussões e trocas de experiências oportunizadas nos encontros promovidos pelo projeto; as crianças aprendizado sistematizado, com intencionalidades pedagógicas claras e direcionadas, de forma afetiva e alegre, bem como as famílias que buscam projetos gratuitos que possam fomentar as aprendizagens de seus filhos.

3. Gêneros textuais e a importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita

O conceito de "gênero textual" mencionado neste artigo refere-se a uma classificação dos diferentes tipos de textos, que incluem características estruturais, linguísticas e sociais, e são usados para determinadas funções comunicativas em

contextos específicos. Esse conceito é amplamente fundamentado em teorias da Linguística Textual e da Análise do Discurso, sendo particularmente explorado por estudiosos como Bakhtin, Marcuschi e Schwab. Mikhail Bakhtin, um dos grandes teóricos da Linguística, propôs que os gêneros textuais são formas de comunicação socialmente constituídas, ligadas ao uso da linguagem em diferentes práticas discursivas. Para ele, os gêneros são moldados pelo contexto social e histórico, sendo uma forma de interação entre os indivíduos e a sociedade. Bakhtin também enfatiza que os gêneros não são estáticos; eles evoluem conforme as mudanças nas práticas sociais e nas relações de poder.

Nesse sentido, "gêneros textuais são maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação". (Gestar II 2008: 25)

Dessa forma, Soares (2020: 33) reforça que o texto é o eixo central do ensino da leitura e da escrita, possibilita a articulação de alfabetização e letramento de forma interdependente, sendo considerado a interação entre pessoas por meio da língua falada ou escrita, ou seja, o que lemos ou ouvimos são textos.

Assim, no Programa Gestar apresenta que,

> Toda nossa comunicação se dá por textos. E todo texto, por sua vez, se realiza em um gênero. Gêneros textuais são realizaçõs linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas; é a situação de produção de um texto que determina em que gênero ele é realizado. Por isso, gêneros não se definem por aspectos formais ou estruturais da língua: estão ligados à natureza interativa do texto, ou seja, à sua funcionalidade, ao seu uso. É pelo desenvolvimento da competência sociocomunicativa que aprendemso a organizar e a identificar os diferentes gêneros textuais. (Gestar II 2008:32)

Tais ideias são apropriadas na obra Alfaletrar de Soares (2020) para a melhor definição para os conceitos de alfabetização e letramento.

> Alfabetização processo de apropriação da "tecnologia da escrita", isto é, do conjunto de técnicas, procedimentos , habilidades necessárias para a prática de leitura e da escrita(...)"; "letramento, capacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita (...). (Soares 2020: 27)

Ainda reforça que tais processos, alfabetização e letramento,

> são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré- requisito para o letremento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares 2020: 27)

Val (2007:21) aponta que,

> se os gêneros caracterizam pela sua função, pela ação de linguagem que concretizem diferentes contextos sociais, outra conclusão importante é que eles devem ser abordados

> em sala de aula de maneira funcional. Isso sognifica trabalhar com o objetivo de que os alunos aprendam a usá-los, ler e escrever... (Val 2007:21)

A partir de tais fundamentações é que as atividades do Projeto ALFALETRIA se estruturam. Para ilustrar foram estudados vários gêneros textuais durante os três anos de projeto como: contos, fábulas, cartas, notícias e reportagens, você sabia e curiosidades, poemas, textos informativos, bilhetes, etiquetas dentre outros. E o interessante é que, ao ler um gênero textual pôde-nos permitir, na produção textual, a escrita de outro gênero textual, conforme relatado a partir da leitura do conto "A verdadeira história dos três porquinhos". Obra de autoria dos norte-americanos Jon Scieszka e Lane Smith, o livro conta a história de Alexandre T. Lobo. Alex, como prefere ser chamado, apresenta aos leitores o que ele chama de a verdadeira história dos três porquinhos. Tudo começou por causa de uma xícara de açúcar e uma crise de espirros… Alex arrisca dizer que sua fama de mau está relacionada à sua alimentação envolver alguns bichinhos fofinhos, como coelhinhos e porquinhos. Mas afirma: esse é apenas o seu jeito de ser. O Lobo queria apenas fazer um bolo de aniversário para a sua querida vovozinha e por precisar de açúcar sai pela floresta para pedir aos seus vizinhos, os porquinhos, emprestado, mas, como sua fama é de mau, acaba sendo preso, injustiçadamente.

Tal escolha de leitura provocou muita inquietação às crianças, pois é claro, acabamos colocando mais pimenta na história dizendo que o lobo estaria preso em nosso município, na penitenciária local. As crianças ficaram eufóricas e quiseram escrever uma carta para o lobo dizendo que iriam lhe ajudar, pois na faculdade, local que acontecia o projeto, tinha muitos advogados bons e que poderia libertá-lo, pois, ele não queria comer nenhum porquinho, apenas fazer um bolo para sua vovozinha.

Dessa forma, o trabalho com esse conto nos levou a desenvolver as habilidades de leitura, e na produção textual a escrita de uma carta. Nos processos de desenvolvimento da aquisição de escrita, para cada trilha foram desenvolvidas atividades específicas de conhecimento das letras e de consciência fonológica relacionadas as palavras chaves e importantes do texto.

No desenvolvimento das habilidades leitoras trabalhamos de forma oral e coletiva sobre a finalidade de conto, textos da esfera literária, sobre autoria do texto, informações da capa, contracapa, biografia, editora, ficha catalográfica e outras informações que fazem parte do contexto de produção da obra.

O processo de produção textual acontece por meio de sequência didática baseado nos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que a considera um processo encadeado de passos, visando à elaboração de um gênero textual oral ou escrito, de forma organizada, para tornar mais eficiente o ensino e a aprendizagem da produção de textos na escola. Dessa forma, a Sequência Didática propõe atividades segmentadas (construídas a partir da identificação das dificuldades da turma) para que os estudantes possam, com a mediação do professor, realizar aquilo que ainda não eram capazes de produzir sozinhos, conforme afirmam os autores,

> O saber-escrever, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é constituinte do êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional (Dolz 2010: 13).

De acordo com a Sequência Didática postulada por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004: 97), o processo de ensino da produção de texto engloba quatro etapas: apresentação da situação; produção inicial; módulos; produção final.

Assim, durante os encontros mensais as crianças são estimuladas a escrever de forma progressiva e por etapa o gênero proposto, no caso a carta, com objetivo de salvar o lobo mau da prisão.

Tiveram etapa da primeira escrita, com base na carta que havia no texto, leitura de outras cartas e um cartaz reforçando a estrutura gramatical da carta. Em outro encontro a devolutiva da primeira escrita com legenda de melhorias no texto acompanhada pelos monitores do projeto, reforçando a importância da reescrita do texto, ensinando o que ainda não sabem. Após a segunda escrita, selecionamos os erros mais comuns e ensinamos para todos. Outro ponto abordado nessas oficinas de produção de texto é que, mesmo as crianças que fazem parte da trilha dos pré-silábicos e silábicos, crianças que ainda não dominam a escrita convencional são estimuladas a escrever com um monitor como escriba, o texto era dito oralmente, e o monitor do projeto escrevendo para eles e mostrando como funciona o papel das letras para escrever textos.

Sendo assim, como um exemplo, e reforçado por inúmeras teorias, o trabalho a partir de gêneros textuais para fomentar a leitura e a escrita são fundamentais para o aprendizado real da leitura e da escrita. Torna o processo de leitura e escrita mais real e significativo, pois faz-se presente socialmente para que, para quem, como, onde e porque se escreve e se fala, componentes inerentes para qualquer situação comunicacional.

4. Conclusões

O projeto encontra-se em andamento há três anos, e espera que, ao final do projeto, todas as crianças tenham se desenvolvido no aprendizado da leitura e escrita, avançando pelas trilhas até a última denominada alfabético-ortográfica.

Alguns dados de entrevistas coletados em 2022/2023 com professores, famílias, estudantes bolsistas e crianças, apontam muitos pontos positivos, um dos mais enfatizados é o fator motivacional para leitura e escrita que o projeto tem proporcionado e, professores dizem perceber o reflexo em sala de aula. Os pais também percebem o interesse dos filhos, que segundo eles sempre dizem, “falta muito para chegar sábado”; “hoje é o dia do projeto”, “quero ir na FAPAM; “sou aluno da FAPAM”, “hoje eu li no projeto”, são depoimentos ditos em muitos registros.

O fato do projeto acontecer nos espaços de uma Faculdade é diferenciador, pois as crianças desfrutam de grandes espaços como auditórios, biblioteca, salas amplas e equipadas tecnologicamente, laboratórios de informáticas com jogos específicos para

área da linguagem.

Os aspectos metodológicos também diferem do que realizam diariamente em sala de aula, até mesmo no espaço de organização, em roda sempre, com apoio de colegas, salas com menos crianças e duas mentoras, atividades lúdicas com jogos e interações, tais aspectos têm despertado mais interesse pelas crianças.

As atividades sempre por meio de um texto, ou seja, de um gênero textual elaborados de forma sistematizadas e organizadas conforme as necessidades de cada trilha de aprendizagem o que inclui de fato cada criança, torna os momentos de interesse e de participação de todos. As crianças sabem o papel que cada trilha tem e todas querem chegar na última trilha, pois sabem que lá o domínio da leitura e da escrita já estão mais consolidados.

Para os estudantes de pedagogia que atuam no projeto como "alfaletrianas", mentoras professoras é uma oportunidade ímpar de exercer práticas de ensino e aprendizagem, exercendo funções de planejar, executar, monitorar e gerir uma sala de aula em todos os aspectos: disciplinares, cognitivos e afetivos.

As ações desencadeadas pelo projeto têm nos proporcionado várias indagações e inquietações, desde a própria forma em que as legislações propõem a aprendizagem nos anos iniciais e o trabalho dos professores alfabetizadores. Com a experiência em trilhas de aprendizagem, focada pelo o que a criança já sabe e o que precisa para avançar tem feito uma grande diferença.

A realidade de organização das escolas brasileiras por idade/ano, tem mostrado que não respeitam de fato o ritmo de aprendizagem, não respeitam o processo em que cada criança precisa para avançar, e o mais conflitante em nossas discussões, professores tendo que "dar conta" de salas cheias e com uma discrepância de aprendizagens muito grande, sendo cobrados a realizar adaptações para cada processo; "só quem tá na prática é que sabe que não dá". Um professor apenas para atender tantas demandas, "é inviável", "nós tentamos, mas não conseguimos atingir com qualidade todos", falas das professoras que têm crianças em suas salas e que participam do projeto.

Outro fator que o projeto vem despertando é por que não mudar? Por que não rever o currículo do ciclo inicial de alfabetização, no qual, já é mais que comprovado que quando a criança domina a leitura e escrita os outros conhecimentos ficam mais fáceis de aprender. Porque não pensar em um currículo pautado em trilhas de aprendizagem, pelo o que cada criança já sabe sobre a escrita e leitura, e durante o ciclo de alfabetização as crianças ficariam focadas para essas duas grandes habilidades, que se bem desenvolvidas, a tendência é não ter tantos analfabetos funcionais como nos últimos anos.

Assim, a partir do 3º ano com base de alfabetização bem desenvolvida, iniciaria o desenvolvimento cognitivo de outros saberes, com mais autonomia, e melhorando a cada ano os aspectos do leitor fluente competente, bem como as habilidades de escrita. Por que não? E por que não trabalhar de forma cada vez mais sistematizada e intencional com os diversos gêneros textuais e cada vez mais próximo do que de fato usamos na vida real?

Referências

Almeida, Maria Aparecida. 2013. *Trilhas de aprendizagem: um estudo de caso.* In *Congresso Nacional de Excelência em Gestão*, 9, Niterói. Anais eletrônicos. Niterói: [s.n.], 1–19.

Arruda, Sara Lustosa da Costa de. 2014. *Estratégia de desenvolvimento com base nas trilhas de aprendizagem.* http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/127394. (9 out. 2024.)

Brandão, Hugo Pena. 2012. *Mapeamento de competências: métodos, técnicas e aplicações em gestão de pessoas.* São Paulo: Atlas.

Carbone, Pedro Paulo. 2013. *Gestão por competência e educação corporativa: caminhos para o desenvolvimento de competências. Inclusão Social* 7(1). 44–55.

Dolz, Joaquim, Martine Noverraz & Bernard Schneuwly. 2004. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.* In Joaquim Dolz & Bernard Schneuwly (orgs.), *Gêneros orais e escritos na escola*, trad. Roxane Rojo & Glaís Sales Cordeiro, 21–39. Campinas: Mercado de Letras.

Freitas, Isa Aparecida. 2002. *Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática.* In *Encontro da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 26, Salvador. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Anpad. http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2002-cor-1336.pdf. (9 out. 2024.)

Freitas, Isa Aparecida & Hugo Pena Brandão. 2005. *Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências.* In *Encontro da Associação dos Programas de Pós-Graduação em Administração*, 29, Brasília. Anais eletrônicos. Rio de Janeiro: Anpad. http://www.anpad.org.br/admin/pdf/enanpad2005-gpra-0316.pdf. (9 out. 2024.)

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2021. *Censos 2021.*

Manir, Mônica. 2019. *Como a neurociência pode auxiliar em sala de aula. Revista Nova Escola* 320 (1 mar.).

Murashima, Mary Kimiko Guimarães. 2011. *Universidades corporativas: as trilhas em meio a novos caminhos. Revista FGV Online* 1(2). 4–23. http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19871/18796. (9 out. 2024.)

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II. 2008. *Língua Portuguesa: caderno de teoria e prática.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Sinha, Tanmay, Ankit Banka & Dae Ki Kang. 2014. *Leveraging user profile attributes for improving pedagogical accuracy of learning pathways.* https://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1407/1407.7260.pdf. (9 out. 2024.)

Soares, Magda. 2020. *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.* São Paulo: Contexto.

Val, Maria da Graça Costa. 2007. *Produção escrita: trabalhando com gêneros textuais.* Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS SOB O OLHAR RETÓRICO-ARGUMENTATIVO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

TEXTUAL/DISCURSIVE GENRES FROM A RHETORICAL-ARGUMENTATIVE PERSPECTIVE IN BASIC EDUCATION

Daniel Barbosa Ferreira
Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, Brasil
danielbarbosaf01@gmail.com
ORCID: 0009-0002-6343-8344

Maria Francisca Oliveira Santos
Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, Brasil
mfosal@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0455-6431

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da aplicação dos saberes retóricoargumentativos quando da ação na educação básica (ensino médio) em gêneros textuais/discursivos de caráter oral e escrito, com uso da linguagem verbal e não verbal, as quais propiciaram possíveis acordos nas relações sociais e interpessoais. O espaço de atuação se deu em uma escola estadual por ocasião da aplicação do Programa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), cujos autores sociais foram os pibidianos, coordenadora, supervisoras e alunos da escola de atuação. O trabalho aconteceu de maneira qualitativa, e seus pontos teóricometodológicos foram voltados ao texto, ao discurso, à retórica e argumentação em gêneros discursivos orais e escritos. Defendeu-se que a argumentatividade apresenta-se intrínseca à linguagem humana (Fiorin 2015) e que o processo argumentativo se dá por meio de uma atividade discursiva verbal ou não verbal que possa convencer ou persuadir o outro acerca de uma questão polêmica. A fundamentação teórica se baseou em Azevedo *et al* (2023), Aristóteles (2011), BNCC (2018), Grácio (2013), Piris (2011, 2021), entre outros. Os resultados apontaram haver melhor escritura dos gêneros argumentativos, com análises em seus elementos estruturais e argumentativos; uma desejada desenvoltura da oralidade pelos alunos quando da explicação dos seus argumentos; e uma considerável quantidade de alunos com boa pontuação nos trabalhos redacionais do ENEM. A grande relevância do trabalho mostrou ser possível melhorar as produções escritas e orais de caráter dissertativo-argumentativo, bem como os diálogos entre pibidiano/aluno/coordenador/supervisor no sentido de terem maior clareza, eficácia e entendimento, até mesmo quando houver divergências nas opiniões para que seja possível a instauração do exercício do consenso.

Palavras-chave: Argumentação; Docência; Educação Básica; Gêneros Textuais/Discursivos.

Abstract

The aim of this paper is to present the results of the application of rhetorical-argumentative knowledge in basic education (high school) in oral and written textual/discursive genres, using verbal and non-verbal language, which led to possible agreements in social and interpersonal relationships. The work took place in a state school on the occasion of the application of the Teaching Initiation Program (PIBID/CAPES), whose social authors were the pibidians, coordinator, supervisors and students from the school. The work was qualitative, and its theoretical-methodological points focused on text, discourse, rhetoric and argumentation in oral

and written discursive genres. It was argued that argumentativity is intrinsic to human language (Fiorin 2015) and that the argumentative process takes place through a verbal or non-verbal discursive activity that can convince or persuade others about a controversial issue. The theoretical foundation was based on Azevedo *et al* (2023), Aristotle (2011), BNCC (2018), Grácio (2013), Piris (2011, 2021), among others. The results showed that there was better writing of argumentative genres, with analysis of their structural and argumentative elements; a desired orality by the students when explaining their arguments; and a considerable number of students with excellent scores in the ENEM essay assignments. The great relevance of the work has shown that it is possible to improve written and oral productions of a dissertativeargumentative nature, as well as the dialogues between student/coordinator/supervisor in order to have greater clarity, effectiveness and understanding, even when there are differences of opinion, so that consensus can be established.

Keywords: Argumentation; Teaching; Basic Education; Textual/Discursive Genres

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar os resultados da aplicação dos saberes retórico-argumentativos quando da ação na educação básica (ensino médio) em gêneros textuais/discursivos de caráter oral e escrito, com uso da linguagem verbal e da não verbal, as quais propiciaram acordos nas relações sociais e interpessoais entre discentes da educação básica quando estiveram diante de temas argumentativos.

O trabalho em questão foi fruto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), em que foram desenvolvidas atividades como foco no ensino de argumentação na educação básica (Ensino Médio). O espaço de atuação se deu em uma escola estadual, cujos sujeitos da pesquisa foram os pibidianos, coordenadora, supervisoras e alunos da escola de atuação. No período do projeto foram elaboradas e executadas ações que estivessem ancoradas no ambiente sociocultural dos estudantes.

A justificativa do trabalho se respalda no fato de que, na educação básica, o discente se depara com vários temas que devem ser socializados e discutidos. Nesse sentido, defende-se que é por meio dos gêneros textuais/discursivos da linha do argumentar, como o debate regrado, artigo de opinião, dissertação, resenha crítica, entre outros, que tais discussões devem acontecer. Essas propostas argumentativas devem ser pensadas a partir do meio social em que esse indivíduo está inserido, pois, para colocar um assunto em questão, deve-se levar em conta o ambiente sociocultural do argumentador, ou seja, seu contexto nas ações argumentativas (Grácio 2010).

A relevância do trabalho reside no fato de considerar a argumentação intrínseca à linguagem humana (Fiorin 2015), ou seja, defende-se que essa atividade não deve ser apartada do ser humano, pois é na escola onde é exercitado o saber argumentativo e são desempenhadas funções persuasivas no processo comunicativo, que neste trabalho foi o espaço de sala de aula onde a interação argumentativa aconteceu entre aluno/professor/pibidiano, por meio, na maioria das vezes, de gêneros textuais/discursivos. O valor do trabalho se dá pela razão de apresentar resultados do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES) entre os anos de 2022 a 2024.

Este trabalho tem os fundamentos teóricos baseados em Abreu (2021), Aristóteles (2011), Azevedo *et al*. (2023), BNCC (2018), Ferreira (2022), Grácio (2010; 2013), Piris

(2011, 2021), entre outros. Apresenta as seguintes seções: a) Desenvolvimento e Fundamentação Teórica e b) Metodologia e analise. A seguir, aparecem as Considerações Finais e por fim as referências. Para execução desse trabalho é apresentada a seguinte pergunta: É possível trabalhar na escola elementos retórico- argumentativos para melhor apreensão dos sentidos construídos em uma situação comunicativa? Ao longo do artigo buscou-se responder à pergunta.

Desenvolvimento e Fundamentação Teórica

O ato de argumentar é crucial para estabelecer laços em uma sociedade, pois diariamente somos solicitados e questionados sobre algo ou alguma coisa (Abreu 2009). A argumentação, desse modo, é um modo que permite a construção de um discurso que designa uma proposta e suas conclusões acerca de uma temática (Plantin 2009). Nesse sentido, por considerar as diversas situações que se desenvolvem uma argumentação, é necessário classificá-la como: "o meio civilizado, educado e potente de construir um discurso que se insurja contra a força, a violência, o autoritarismo e se prove eficaz (persuasivo e convincente) numa situação de antagonismos declarados." (Ferreira 2022: 14)

O exercício argumentativo tem sido, na maioria das ocasiões, ignorado pelas redes escolares. Entretanto, a negligência no ensino das capacidades retórico-argumentativas não é um fenômeno recente. Até mesmo na educação clássica do *Trivium*, que incluía as três disciplinas: Gramática, Lógica e Retórica, houve esse esquecimento. Essas disciplinas formavam a tríade da educação liberal e defendiam o aprendizado como interdisciplinar entre essas áreas. A retórica, em particular, era considerada uma arte essencial para a formação do indivíduo, desempenhando um papel importante na habilidade de falar em público com fins persuasivos (Aristóteles 2011). No entanto, esse modelo de ensino foi negligenciado e esquecido por grande parte das instituições de ensino ao longo da história.

Essa prática de falta de aplicação da argumentação na escola, é refletida nos mais variados discursos de alunos da educação básica, seja por meio da escrita, seja por meio da oralidade. Dito isso, o modo como se ensina a argumentar certamente reflete no modo como os indivíduos de uma sociedade argumentam em diversas ocasiões (Piris 2021), nas quais são solicitados a se posicionar de maneira critica diante de um assunto.

Diante desse contexto, defende-se que as propostas de ensino de argumentação devem ser pensadas a partir de uma prática social que estabelece os fenômenos argumentativos como o modo pelo qual se entende a realidade social (Azevedo *et al*. 2023). Para colocar um assunto em questão e perspectivá-lo, é necessário conhecer os saberes presentes no contexto da atividade argumentativa (Grácio 2010; 2013).

Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2018) respalda o trabalho/ensino com argumentação na educação básica, defendendo que tal ensino promova situações em que se possa "Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, [...] considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto." (Brasil 2018: 127)

Acrescenta-se a essa afirmação o fato de que a argumentação é interdisciplinar, ou seja, está presente em diversas áreas do saber humano. Assim, é imprescindível a formação argumentativa, pois, além de desempenhar melhorias na escrita, também traz

consequências na formação crítica do homem. Acredita-se que a formação dos discentes na educação básica, sobretudo no que diz respeito à atividade de interação em sala, deve ocorrer por meio de práticas escritas e orais, ou seja, através de gêneros textuais/discursivos. Essa afirmação é defendida por Azevedo *et al*. (2023), que dizem que "argumentação, considerada como uma atividade interacional, situa-se em práticas escritas e orais de linguagem." (Azevedo *et al*. 2023: 35)

Os fenômenos de interação argumentativa são muitos, pois acontecem em variados contextos e em gêneros textuais/discursivos diversos. Assim, o ambiente das interações argumentativas deve priorizar uma troca de saberes proveitosa, sobretudo em sala de aula, onde os sujeitos da atividade argumentativa estão se formando nas mais diversas habilidades. Nesse sentido, Azevedo *et al.* (2023) defendem que: "a sociedade contemporânea é marcada pela diversidade de pessoas em interação, o que contribui para o estabelecimento de diferentes relações sociais e a organização em grupos com distintas identidades [...] inclusive a escola." (Azevedo *et al.* 2023: 84)

Diante dos conceitos expostos, defende-se neste trabalho uma argumentação interativa que se dá em ambientes democráticos, onde há liberdade de opinar, pois a atividade argumentativa depende da disposição de seus participantes nesse processo e, em sala de aula, entende-se que esse espaço pode ser oferecido para que a atividade argumentativa aconteça com naturalidade.

Metodologia e analise do trabalho

Por agir em contato com a sociedade e sua realidade, adotou-se, neste trabalho, uma metodologia qualitativa com um olhar interpretativista de mundo (Flick 2009), pois se deu com seres humanos em interações reais do cotidiano de uma escola pública, que foi o contexto do trabalho. Seu público-alvo foram todos os sujeitos que participaram da pesquisa, ou seja, alunos da educação básica e os professores (supervisoras) de Língua Portuguesa, que vivenciaram as intervenções do Programa, que era composto por 26 pibidianos, 3 supervisoras e 1 coordenadora, o que corroborou com o andamento do trabalho.

O universo desse trabalho se constituiu por interpretar e intervir em sala de aula, em processos argumentativos em gêneros orais ou escritos, a saber, por exemplo, dissertações, resenhas, debates, jogos argumentativos, artigos de opinião, entre outros. Tais intervenções foram realizadas seguindo as orientações de Azevedo *et al*. (2023), que propunham questões para o aprimoramento do ensino de argumentação em sala, por exemplo, como colocar um assunto em questão, como perspectivar um assunto perante o outro, entre outros.

Vale pontuar o fato de que, para esse percurso acontecer, foi feito um cronograma em que eram solicitadas observações em sala antes da prática argumentativa. Após o período de observação, foram elaboradas sequências didáticas e estratégias para aplicar os gêneros em sala de aula.

Inicialmente, foi aplicada uma atividade diagnóstica na turma para obter melhor clareza sobre os conhecimentos dos alunos quanto ao uso dos argumentos e como identificá-los. Logo após, houve a intervenção (sequência didática) dos pibidianos, abordando o uso correto dos argumentos nas produções. Assim, após perceber o perfil

dos alunos, foram pensadas estratégias para solucionar as lacunas encontradas no uso dos argumentos.

Nesse sentido, mediante as intervenções e aplicações das atividades do programa em sala, foi escolhida apenas uma delas para melhor entendimento das propostas de ensino de argumentação na escola básica.

Sequência e elaboração da atividade

Dito isso, para a preparação da atividade argumentativa em questão, foram levantadas, inicialmente, possíveis estratégias de como trabalhar várias temáticas argumentativas em sala com uso da oralidade. Para essa intervenção, foi escolhida a questão número dois do livro de Azevedo *et al.* (2023) acerca do ensino de argumentação em sala de aula: "Como colocar um assunto em questão?" Diante dessas orientações, foram planejadas as atividades da pesquisa juntamente com a professora para possíveis adaptações em sala de aula da escola.

Assim, foi proposto um jogo didático com temas argumentativos. Vale salientar que havia na escola uma versão desse jogo, mas foram feitas as adaptações necessárias, seja nos temas abordados, seja para o contexto em que foram produzidas as ações da intervenção. Tal recurso orientava o uso/exercício da oralidade e sua inter-relação com a argumentação.

Desse modo, houve a seleção de temas controversos que abordassem diferentes posições, como aborto, racismo no esporte, legalização das drogas, desmatamento, uso da inteligência artificial, merenda na escola, entre outros. Esses temas foram escolhidos de forma democrática, pois a seleção se deu mediante o contexto social dos alunos e seus desdobramentos sociais.

Após tal processo de seleção dos temas, deu-se a aplicação da atividade, que aconteceu em um período de 3 aulas, sob a supervisão da professora de Língua Portuguesa de uma turma do terceiro ano do ensino médio (essa professora fazia parte do grupo de preceptoras do programa). Posto isso, foram socializadas com os discentes as regras do jogo a ser trabalhado. Tais regras eram: composição da equipe (divisão da sala em dois grupos), penalidades se houvesse algum tipo de mau comportamento, e, por fim, as regras do tabuleiro, que poderiam incluir questões argumentativas ou não, após jogarem o dado do jogo.

Ao começarem as atividades com o jogo em questão, era escolhida, por rodada, uma dupla de cada grupo de alunos para realizar o processo da trilha argumentativa. Assim, ao jogar o dado e este cair em uma questão com temáticas argumentativas, o aluno era solicitado a se posicionar sobre a questão problemática. Durante o percurso do jogo, os pibidianos validavam as respostas de cada grupo, pois o principal foco do trabalho era propor o exercício argumentativo, ou seja, posições diante de um tema, evitando assim que os alunos narrassem ou expusessem fatos.

Além disso, para melhor compreensão das capacidades argumentativas dos alunos, foram realizadas gravações de voz em cada rodada em que surgissem os temas do jogo. A realização desse ato surtiu efeito positivo para perceber as interpretações do contexto de sala de aula.

Análise da Aplicação

Diante do exposto, observa-se no percurso dessa atividade (oral/argumentativa) como o desenvolvimento de intervenções em sala de aula de língua portuguesa corroborou tanto na proficiência argumentativa quanto na performance por meio da oralidade dos educandos do ensino médio.

Desse modo, os resultados obtidos a partir deste trabalho resultaram em um melhor desenvolvimento das capacidades argumentativas dos discentes, uma vez que estes exercitaram seus conhecimentos por meio da argumentação oral de forma dinâmica e lúdica. Acrescenta-se, ainda, o fato de essa atividade promover o aprimoramento do pensamento crítico em sala de aula. Tal fator é primordial em salas da educação básica, pois, em variados contextos, esse aluno é solicitado a posicionar-se na sociedade, exercendo assim a cidadania e a democracia por meio da argumentação.

Em suma, conclui-se ao avaliar o desenvolvimento dessa atividade e seus desdobramentos, que o ensino de argumentação surte efeito positivo quando esse percorre um sentido/ perspectiva interativo de uso, oral e dinâmico.

Conclusão

Este trabalho evidenciou ser possível a aplicação da argumentação e suas múltiplas abordagens de ensino na educação básica. Diante do percurso da pesquisa, foram perceptíveis avanços e melhorias da capacidade argumentativa não somente nas produções orais, mas também nas produções escritas dos alunos.

Os resultados da aplicação argumentativa resultaram em uma melhor escrita dos gêneros argumentativos; uma desejada desenvoltura da oralidade ao explicarem seus argumentos diante de uma questão; e uma considerável quantidade de alunos com excelente pontuação nos trabalhos redacionais do ENEM divulgados pela escola.

Portanto, no decorrer do trabalho, foram mostrados como os elementos retóricoargumentativos estão presentes em situações de uso argumentativo, a saber, no ato comunicativo de uso da linguagem de alunos da educação básica, quando solicitados a se posicionar diante de temáticas polêmicas; respondendo assim à questão norteadora do trabalho.

Referências

Abreu, Antônio Suarez. 2009. *A arte de argumentar*. (14ª ed). Cotia: Ateliê Editorial.

Aristóteles. 2011. *Retórica*. Trad. Edson Bini. São Paulo: Edipro.

Azevedo, Izabel Michelan, et al. 2023. *Dez questões para o ensino de argumentação na educação básica: fundamentos teórico-práticos*. Campinas: Pontes.

Brasil, Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília.

Ferreira, Luiz Antônio. 2022. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto.

Fiorin, José Luiz. 2015. *Argumentação*. São Paulo: Contexto.

Flick, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Grácio, Rui Alexandre. 2010. *Para uma teoria geral da argumentação: questões teóricas e aplicações didáticas*. Tese de doutorado, Instituto de Ciências Sociais, Universidade do Minho, Braga.

Grácio, Rui Alexandre. 2013. *Vocabulário crítico de argumentação*. Coimbra: Grácio Editor.
Piris, Eduardo Lopes. 2021. O ensino de argumentação como prática social da linguagem. In *Estudos de linguagem e discurso*. Eduardo Lopes Piris & Paulo Roberto Gonçalves-Segundo. Campinas, SP: Pontes Editores.
Plantin, Christian. 2008. *A argumentação: história, teorias, perspectivas*. M. Marcionilo (trad.). São Paulo: Parábola.

GESTÃO ESCOLAR BRASILEIRA E ALFABETIZAÇÃO: PROJETO DE LEITURA “DO ABC AO ERA UMA VEZ”

BRAZILIAN SCHOOL MANAGEMENT AND LITERACY: READING PROJECT "FROM ABC TO ONCE UPON A TIME"

Sirley Freitas Miranda Yamamoto
Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral, MT, Brasil
msirley146@gmail.com

Priscilla Mayumi Noleto
Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral, MT, Brasil
coordenadorapriscilla2022@gmail.com

Resumo
O Projeto de Leitura “Do ABC ao Era uma Vez” foi elaborado e implementado no póspandemia sob a orientação da coordenadora pedagógica do Centro Municipal de Educação Básica “Moreira Cabral”, da cidade de Barra do Garças – MT, Brasil, com o objetivo de resgatar o processo de alfabetização na idade certa. Em resposta ao impacto severo da pandemia de COVID19, que resultou em um alto índice de defasagem na fluência leitora e escrita das crianças, a escola mobilizou uma força-tarefa envolvendo toda a equipe pedagógica. O foco do projeto foi criar um ambiente estimulante e integrado de incentivo à leitura, empregando práticas de leitura estruturadas e contínuas para auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos do 2º ano do ensino fundamental. Como resultado desse esforço conjunto, a escola foi reconhecida em 2024 pelo Programa Alfabetiza MT, premiada pelo desempenho notável em 2023. O impacto das atividades foi evidente na fluência leitora e na compreensão textual dos estudantes, comprovando a eficácia da leitura como estratégia para mitigar as defasagens educacionais póspandemia. Este projeto, além de fortalecer o vínculo dos alunos com a leitura, demonstrou ser uma ferramenta valiosa para enfrentar os desafios da educação pública no cenário atual, promovendo avanços significativos no aprendizado e valorização da alfabetização na idade certa, garantindo o direito da criança de aprender.

Palavras–chave: Alfabetização na idade certa; pós pandemia; Gestão escolar e práticas pedagógicas e literárias.

Abstract
The Reading Project "From ABC to Once Upon a Time" was developed and implemented post-pandemic under the guidance of the pedagogical coordinator at the Municipal Center for Basic Education “Moreira Cabral” in Barra do Garças, MT, Brazil, with the aim of restoring the literacy process at the right age. In response to the severe impact of the COVID-19 pandemic, which resulted in a high rate of lag in children's reading and writing fluency, the school mobilized a task force involving the entire educational team. The project focused on creating a stimulating and integrated environment to encourage reading, employing structured and continuous reading practices to support the development of linguistic skills among 2nd-grade elementary students. As a result of this collective effort, the school was recognized in 2024 by the Alfabetiza MT Program, awarded for its remarkable performance in 2023. The impact of these activities was evident in students' reading fluency and text comprehension, proving the effectiveness of reading as a strategy to mitigate post-pandemic educational gaps. This project, in addition

to strengthening students' bond with reading, demonstrated to be a valuable tool in addressing the challenges of public education in the current landscape, promoting significant advances in learning and emphasizing literacy at the right age, ensuring the child's right to learn.

Keywords: Literacy at the right age; post-pandemic; school management; and pedagogical and literary practices.

1. Introdução

O conhecimento histórico sobre a evolução do pensamento no processo de alfabetização é fundamental para se ensinar com qualidade. Esse saber contribui para uma abordagem de alfabetização que possibilite à criança uma aprendizagem significativa, permitindo-lhe refletir criticamente sobre seu próprio processo de desenvolvimento. Essa importância fica evidente nos resultados de avaliações diagnósticas internas e externas do Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral, em Barra do Garças, Mato Grosso, que revelaram o impacto negativo da pandemia de COVID-19, durante a qual as aulas não presenciais prejudicaram o processo de alfabetização na idade adequada. Apesar dos esforços da escola em manter o ensino por meio de aulas remotas, o sucesso da alfabetização foi limitado, especialmente no primeiro ano da pandemia, quando o ensino à distância foi um grande desafio para toda a comunidade educacional.

Essa experiência reforçou a importância da escola e das aulas presenciais para o processo de alfabetização, destacando a necessidade de estratégias de recuperação das aprendizagens, o que se tornou o foco da escola com o retorno às aulas presenciais em 2022. Em resposta, foi criado o Projeto de Leitura, estruturado com estratégias personalizadas e visando o trabalho individualizado, utilizando a ferramenta "Alfabetômetro".

O Alfabetômetro avalia o desempenho da criança no processo de alfabetização, identificando se ela é leitora de letras, palavras, frases ou textos. O nível de escrita também é analisado segundo a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberoski.

Durante esse processo contínuo de intervenção e avaliação, as crianças eram incentivadas a progredir por meio de premiações com brindes e medalhas ao final do processo, o que também motivou as famílias a colaborarem no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos.

Esse acompanhamento detalhado permitiu constatar um progresso significativo na alfabetização. A força-tarefa, idealizada pela coordenação pedagógica em parceria com professoras em desvio de função, foi essencial para alcançar um avanço de 0% para 86% na alfabetização dos estudantes do Centro Municipal de Educação Básica, assegurando o direito de aprender na idade certa, em 2022.

A proposta continuou em 2023, com o projeto "Do ABC ao Era uma Vez" aplicado às turmas de 2º ano, agora sob a orientação de professoras experientes e com o apoio contínuo da equipe pedagógica. Com início em fevereiro e término em novembro, o projeto focou no desenvolvimento da fluência leitora e, ao final, propôs um feedback geral

aos alunos, premiando-os com medalhas de ouro, prata e bronze, de acordo com o nível de leitura alcançado — texto, palavras e frases, e letras, respectivamente. Esse reconhecimento valorizou o tempo e o ritmo de aprendizagem de cada criança, incentivando suas conquistas.

Os resultados do projeto destacam um esforço coletivo para superar os desafios pós-pandêmicos. Esse trabalho levou a escola a ser reconhecida pelo estado de Mato Grosso em 2024. Entre as 100 escolas avaliadas no estado, o Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral conquistou a 13ª posição nos melhores resultados do IDEMT-ALFA, segundo o Avalia MT, no âmbito do programa Alfabetiza – Mato Grosso, Brasil.

2. Alfabetização No Brasil

Para melhor entender o tema "Alfabetização" é preciso ter clareza a respeito dos métodos de alfabetização, que foram sendo utilizados ao longo da história da alfabetização e de como eles foram se modificando durante a história. Segundo Cagliari (1998) a alfabetização é uma atividade escolar tão antiga quanto a escrita. "Na antiguidade, os alunos alfabetizavam – se aprendendo a ler algo já escrito e depois copiando, começavam com palavras e depois passando para textos famosos que eram estudados exaustivamente." (Cagliare 1998: 15).

Na antiguidade alfabetização era concebida apenas como forma de codificar (escrita) e Decodificar (leitura). Isso fazia com que segundo Cagliari (1998) muitos simplesmente aprendessem a ler e escrever por causa dos negócios, já que não queriam ser escribas, e não havia método sistemático de se alfabetizar o que se usava era o recurso de memorização.

Na idade Média a alfabetização acontecia mais em casa pelos pais, "quem sabia ler ensinava quem não sabia, mostrando o valor fonético das letras do alfabeto em determinada língua, a forma ortográfica das palavras e a interpretação da forma gráfica das letras e suas variações." (Cagliare 1988: 18).

Segundo o autor, na idade Moderna com o movimento renascentista e com o advento da imprensa a preocupação coma alfabetização tornou – se intensa o que fez surgir as primeiras cartilhas de alfabetização. Com a revolução Francesa foi introduzido a Alfabetização como matéria escolar, porém somente para aqueles que possuíam um poder aquisitivo alto tinham acesso, o estudo foi dividido em lições e o ensino silábico passou a dominar o alfabético.

Nesse sentido histórico a alfabetização dos brasileiros da década de 70 até início dos anos 80 foi através do auxílio de cartilhas.

> Nas décadas de 1970 e 1980, todos os métodos de alfabetização utilizados na escola apregoavam que o aluno, para poder ler textos reais, primeiro tinha que ser capaz de decodificar letras e sons (fonemas) corretamente. Não se lia, por exemplo, para uma criança que não sabia ler (Mortatti 2006: 56)

O pensamento citado reflete uma visão tradicional de ensino, em que o professor é considerado o único detentor do saber, enquanto o aluno é visto como uma "tábula rasa",

ou seja, um receptor passivo do conhecimento. Nesse modelo, o processo de alfabetização era centrado na decodificação mecânica de letras e sons, sem valorizar a interação do aluno com textos reais antes de dominar essa habilidade. Esse enfoque ignora o papel ativo do estudante na construção do conhecimento e desconsidera a importância de práticas significativas de leitura desde o início, limitando as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e de interesse pela leitura.

Já no início dos anos 80 a concepção construtivista começou a ganhar forma dando um novo pensar e olhar sobre a alfabetização, sendo assim o foco do processo de ensino aprendizagem se voltou para o aluno, que passou a ser visto como um ser que tem conhecimentos culturais e sociais de uma sociedade letrada e que a alfabetização acontece no cotidiano de sua vivencia que se constrói a cada dia.

Nesse sentido, alfabetizar e letrar caminham juntas no processo de ensino, conforme destacado pela autora. A alfabetização não se limita à decodificação de letras e sons, mas envolve também o desenvolvimento de hipóteses sobre a escrita e a linguagem, com o professor atuando como mediador desse processo conceitual entre as crianças. Segundo Emília Ferreiro (2001), pensar que a criança só aprende quando submetida a um ensino sistemático é subestimar sua capacidade de construir conhecimento a partir de suas experiências. Ferreiro defende que a bagagem cultural da criança deve ser valorizada, pois desde cedo a construção tanto da fala quanto da escrita é essencial para a formação integral no processo de alfabetização.

Na segunda metade dos anos 80 surge uma nova palavra no vocabulário da educação e das ciências linguísticas o “letramento”. Segundo Soares aponta o letramento como o processo de inserção na cultura escrita, que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade e se amplia por toda a vida, pois a pessoa sempre estará no contato com algum tipo de gênero textual.

Alfabetizar e estar letrado para a autora são coisas distintas, pois uma pessoa pode estar alfabetizada porém não estar inteirado com os diversos gêneros textuais e não tendo a compreensão do que lê, portanto pode – se estar apenas “alfabetizado” mais não letrado em contrapartida pode – se estar letrado e não “alfabetizado”. “Já que alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam” (Soares 2006: 19).

3. Alfabetização na idade certa: Iniciativa Transformadora em Barra do Garças – Mato Grosso, Brasil

No ano de 2020 o mundo viveu uma grande calamidade sanitária em decorrência de um vírus chamado(SARS-Co V-2), Covid 19, que afetou todas as áreas do mundo inclusive a Educação, Segundo a Unesco 2020, no que se refere à Educação, a crise causada pela Covid - 19 , levou ao encerramento das aulas presenciais nas escolas, o que afetou mais de 90% dos estudantes do Mundo, ao se tratar do processo de alfabetização mais de 100 milhões de crianças adicionais cairão abaixo do nível mínimo de proficiência em leitura por decorrência dessa crise de saúde.(UNESCO,2020).

Ao analisar as contribuições internas e externas sobre o processo de alfabetização na idade certa em um efeito cascata. Nesse sentido, o Governo federal e os estados brasileiros tem implementado diversas iniciativas para fortalecer a alfabetização na idade certa, buscando minimizar os impactos da pandemia.

É importante ressaltar que ano de escolaridade limite para uma pessoa aprender a ler e escrever foi uma das questões mais discutidas durante a elaboração da BNCC. O

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), que é a diretriz anterior, coloca como prazo-limite o 3º ano. A BNCC antecipou para o 2º ano e aponta que, no 3º ano, o processo continua com mais foco na ortografia. (Nova Escola,2024).

Em 28 de julho de 2021 a lei 11.485 estabelece em Diário oficial de Mato Grosso Institui o programa Alfabetiza, o Prêmio Educa MT e a Inclusão Digital, em regime de colaboração com os municípios mato-grossenses, e dá outras providências. (Diário Oficial 2021: 2).

No estado de Mato Grosso o Programa educacional ALFABETIZA- MT visa o fortalecimento do Regime de Colaboração entre estado e municípios com ênfase na Alfabetização das crianças até 2° ano do Ensino Fundamental. O programa prescinde de estrutura de gestão, criação de instrumentos legais e assinatura do termo de cooperação técnica pelo governo do Estado e prefeitos para assegurar, às crianças, o direito à alfabetização na idade certa. (Seduc 2024).

Diante disto a Rede Municipal de Educação de Barra do Garças – MT faz parceria com esse programa e as escolas da Rede passam a participar de todos os processos e na 3º Edição do Programa três escolas são premiadas, As CMEBs (Centro Municipal de Educação Básica): Marcucci, Moreira Cabral e Frederique Toscani.

4. Estratégias de Sucesso na Alfabetização: Projeto de leitura “Do ABC AO Era uma Vez”

O Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral com uma equipe desafiadores de sua história durante a pandemia de Covid-19, que começou em 2020 e se estendeu até 2021. Nesse período, as aulas ocorreram de forma remota, tanto na modalidade síncrona quanto assíncrona, como medida preventiva para evitar a disseminação do vírus. Em 2022, com a implementação de protocolos de segurança, as aulas retornaram integralmente de forma presencial, e a escola se deparou com o grande desafio de recompor as aprendizagens, assegurar a alfabetização na idade certa, promover a socialização e realizar avaliações diagnósticas e replanejamento pedagógico.

A gestão do centro educacional, em uma força-tarefa envolvendo funcionários, professores, alunos, famílias, a sua Secretaria Municipal de Educação em parcerias com programas Estaduais e Federais, desenvolveu um plano de ação focado na garantia de uma educação de qualidade e equitativa.

Com a volta das aulas presenciais em sua totalidade no ano de 2022, pode- se observar através das avaliações externas e internas que o processo de alfabetização estava muito afetado no Centro Municipal de Educação Básica ‘Moreira Cabral. Um dos Programas de alfabetização em Regime de Colaboração (Parc) realizou avaliações da

fluência em leitura tendo como objetivo de aferir o desempenho dos estudantes em leitura de modo que ações específicas possam ser implementadas para desenvolver as capacidades de cada um.

Diante do diagnóstico das avaliações externas, que revelaram uma defasagem de cerca de 84% no processo de alfabetização das turmas de 2º ano no Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral, o Projeto de Leitura "Do ABC ao Era Uma Vez" foi criado pela coordenadora pedagógica como resposta a essa realidade preocupante. Com o objetivo de sanar o baixo nível de alfabetização, a coordenação pedagógica mobilizou uma força-tarefa focada em intervenções internas. Essas intervenções se basearam em práticas de avaliação contínua, utilizando a ferramenta "Alfabetômetro", disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação, que mensura, por meio de avaliações e acompanhamento mensal, a progressão das aprendizagens e o nível de leitura e escrita dos alunos.

O projeto foi inicialmente desenvolvido com a entrega de pastas individuais para cada criança. À medida que os alunos progrediam, suas pastas eram reorganizadas com leituras que acompanhavam o desenvolvimento individual de cada um. As intervenções diárias incluíam a prática da leitura e o incentivo ao hábito de ler, explorando diferentes gêneros textuais. Essa dedicação, que envolveu toda a escola e também as famílias, foi essencial para o sucesso do projeto, resultando no aumento expressivo dos índices de alfabetização, que saltaram de 0% para 86%, conforme as avaliações externas do programa estadual Alfabetiza – Mato Grosso.

O Projeto continuou suas ações em 2023, e a escola alcançou um desenvolvimento expressivo como mostra os gráficos:

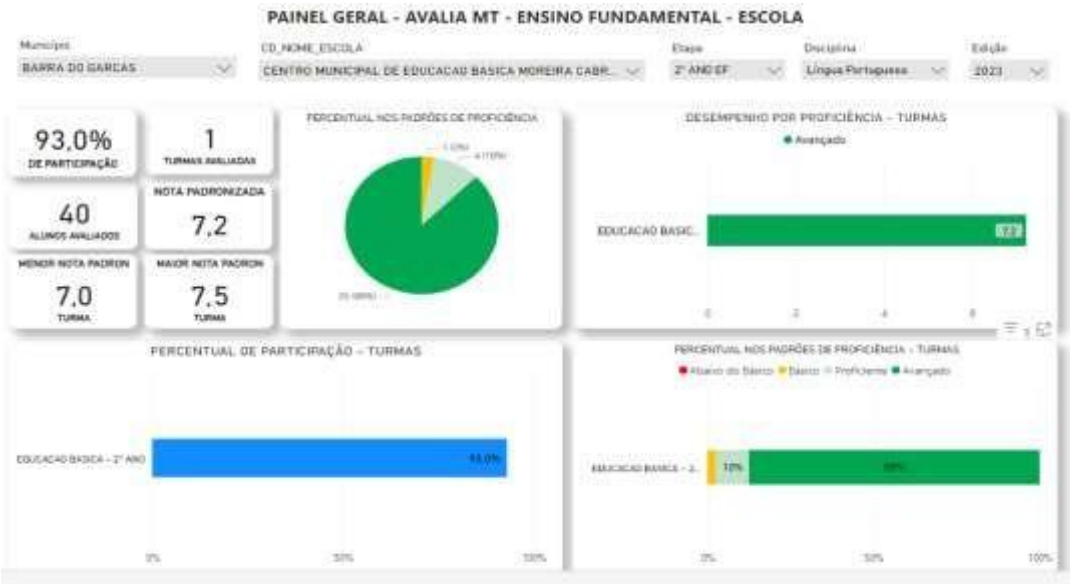


Gráfico 01: Painel de resultados –Ensino Fundamental
Avalia MT (Sistema de avaliação Educacional de Mato Grosso).
Fonte: https://app.powerbi.com

Crescimento continuo do desempenho no processo de alfabetização das turmas de 2º ano do ensino fundamental do CMEB Moreira Cabral:



Gráfico 02: Plataforma de Avaliação e monitoramento – Avalia MT
Fonte: https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.ne

O crescimento no Processo de alfabetização do Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral foi tão evidente que alcançam premiação pelo programa Estadual Alfabetiza – MT.

Segundo a Edição 1.707 do Jonal a Gazeta do Vale do Araguaia, Na manhã da última terça-feira (11/6), o Governo de Mato Grosso anunciou, durante uma live no YouTube, os vencedores do Prêmio Educa MT 2024, com a apresentação dos dez primeiros colocados do estado feita pelo secretário de Educação, Alan Porto.

Os Centros Municipais de Educação Básica (CMEBs) da Rede Municipal de Ensino de Barra do Garças—Antonio Francisco Marcucci, Moreira Cabral e Federico Toscani—receberam prêmios na categoria de melhores resultados. O prêmio foi dividido em três categorias: I - Prêmio I, destinado às 80 escolas com os melhores resultados no IDEMTALFA; II - Prêmio II, para as 10 escolas que apresentaram as maiores evoluções no IDEMT-ALFA em comparação com a edição anterior, que não tenham recebido prêmios em outras categorias; e III - Prêmio III, para as 10 escolas com um IDEMT-ALFA igual ou superior a 5,0, que apresentaram os menores desvios-padrão nos resultados individuais dos estudantes em Língua Portuguesa, sem premiações em outras categorias. Barra do Garças teve um desempenho notável, com os CMEBs Antonio Francisco Marcucci em 10º lugar, Moreira Cabral em 13º e Federico Toscani em 32º, a partir de uma avaliação somativa de matemática e língua portuguesa realizada entre 945 escolas do estado.



Foto 01: Entrega de premiação realizada em Cuiabá capital de Mato Grosso, Brasil, 2024: Equipe da CMEB Moreira Cabral 2024.

5. Conclusão

O Projeto de Leitura "Do ABC ao Era uma Vez" demonstrou ser uma intervenção valiosa e eficaz para enfrentar os desafios da alfabetização no contexto pós-pandêmico. A experiência do Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral revelou como práticas pedagógicas intencionais, com base em avaliações contínuas e uma abordagem personalizada, podem gerar avanços significativos na aprendizagem das crianças. Através do uso de ferramentas como o Alfabetômetro e da colaboração entre a equipe pedagógica e as famílias, o projeto conseguiu restabelecer a fluência leitora e fortalecer o processo de alfabetização na idade certa.

Além dos resultados acadêmicos positivos, que posicionaram a escola entre as mais bem avaliadas no estado de Mato Grosso, o projeto promoveu o engajamento das crianças com a leitura e consolidou a importância das práticas presenciais no desenvolvimento educacional. Esta experiência reforça a necessidade de estratégias educacionais inovadoras e adaptáveis, que respeitem o ritmo de cada aluno, promovendo uma educação pública de qualidade e acessível para todos.

A partir desta iniciativa, espera-se que o projeto inspire outras escolas e redes de ensino a investirem em práticas de alfabetização que valorizem a criança como protagonista de seu aprendizado, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais inclusiva e informada.

Referências

Cagliari, Luiz Carlos. 1998. *Alfabetizando sem o BÁ – BÉ – BI – BÓ – BU*. São Paulo: Scipione.

Ferreiro, Emília. 2001. *Reflexões sobre alfabetização*, 24ª ed. São Paulo: Cortez.

Ministério da Educação. 2024. Base Nacional determina que crianças sejam alfabetizadas até o segundo ano do fundamental. http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determinaque-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental. (12 set. 2024).

Nova Escola. 2024. O que a BNCC propõe para a alfabetização. https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/40/o-que-a-bncc-propoe-para-aalfabetizacao. (12 set. 2024).
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2024. Alfabetiza MT. https://www3.seduc.mt.gov.br/alfabetiza. (12 set. 2024).
Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso. 2021. *Alfabetiza MT* (Diário Oficial). https://www3.seduc.mt.gov.br/documents/8125245/19174761/ALFABETIZA+MT+diario_oficial_2021-07-p+2-3-1-1.pdf (12 set. 2024).
Mortatti, Maria do Rosário Longo. 2006. Alfabetização. *Revista Nova Escola* XXI(197). 55–58.
Soares, Magda. 2005. *Alfabetização e letramento*, 3ª ed. São Paulo: Contexto.
UNESCO. 2020. A Comissão Futuros da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. Paris: UNESCO. https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento (12 set. 2024).
UNESCO. 2021. *Educação: da interrupção à recuperação*. Paris: UNESCO. https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse. (11 jun. 2021).
Alves, Mazzotti. 2006. Usos e abusos dos estudos de caso. https://www.passeidireto.com/arquivo/87100284/alves-mazzotti-2006-usos-e-abusos-dosestudos-de-caso. (15 set. 2024).
A Gazeta do Vale. 2024. Escolas do município são premiadas no EducaMT 2024. https://agazetadovale.com.br/2024/06/14/escolas-do-municipio-sao-premiadas-no-educamt-2024/. (23 out. 2024).
Power BI. 2024. Relatório interativo sobre alfabetização em Mato Grosso. https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiZDU0NDhhZGQtYTRkZC00ODNiLTljMzktNTQwYTA2Yzg1OTM1IiwidCI6IjM1NjA5YTMyLTIwMGEtNDhlMy05MDFkLWU3Y2I1ZTZmYTY5ZCJ9. (30 out. 2024).
CAEd Digital. 2024. Avaliação e monitoramento Mato Grosso. https://avaliacaoemonitoramentomatogrosso.caeddigital.net. (30 out. 2024).

GLOSSÁRIO BILÍNGUE ILUSTRADO DOS SINAIS-TERMO PARA A ÁREA DE SAÚDE DA MULHER

ILLUSTRATED BILINGUAL GLOSSARY OF TERM-SIGNS FOR WOMEN'S HEALTH

Josy Vitória de Sousa Macêdo
Universidade Federal do Amapá, UNIFAP, Brasil,
vitoria.jm21@gmail.com
ORCID: 0009-0000-3948-715X

Maria João B. M. Marçalo
Universidade de Évora, UEvora, Portugal,
mjm@uevora.pt
ORCID: 0000-0002-8326-644X

Daniela Prometi
Universidade de Brasília, UnB,
Brasil, danielaprometi@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0133-075X

Resumo

Esta pesquisa aborda a Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia da Língua Brasileira de Sinais (Libras), com foco nos sinais-termo da saúde da mulher. Baseia-se na definição de Faulstich (2012), que descreve sinal-termo como um sinal que integra um termo em uma área especializada. A motivação surge da carência de sinais-termo relacionados às doenças da saúde da mulher, problema identificado pela pesquisadora ao ministrar disciplinas de Libras para estudantes surdos e ouvintes em cursos da saúde, como medicina e enfermagem. Os dicionários de Libras, como os de Capovilla, apresentam lacunas sobre este tema, especialmente na ausência de sinais-termo para doenças ligadas aos órgãos genitais femininos. Pesquisadores surdos com pós-graduação em Linguística indicaram a necessidade de uma Terminologia técnica específica para essas doenças. Assim, propõe-se criar um glossário bilíngue em Língua Portuguesa (LP) e Libras, que servirá de base para verbetes que representem conceitos e significados segundo princípios da Linguística e as especificidades do léxico das duas línguas. Os métodos incluem: 1) recolha de dados (sinais já existentes) por meio de gravação, para armazenamento em um banco de dados e posterior validação por falantes de Libras; 2) criação de sinais em Libras, quando necessário; 3) discussão dos conceitos e significados dos sinais já existentes e dos novos sinais criados; 4) validação de todos os sinais; 5) registro visual dos dados, inicialmente sob a forma de léxico e, posteriormente, sob a forma de verbete bilíngue; 6) divulgação do glossário bilíngue. O objetivo é desenvolver um glossário bilíngue com termos da saúde da mulher, promovendo maior acessibilidade linguística para surdos e enriquecendo o vocabulário técnico de Libras.

Palavras-chave: Terminologia; Libras; Sinais-termo; Saúde da mulher.

Abstract

This research addresses the Lexicology, Lexicography, Terminology, and Terminography of Brazilian Sign Language (Libras), focusing on term-signs in women's health. It is based on Faulstich's (2012) definition, which describes a term-sign as a sign that forms part of a term in a specialized field. The motivation arises from the lack of term-signs related to women's health

issues, a problem identified by the researcher while teaching Libras to deaf and hearing students in health-related courses, such as medicine and nursing. Libras dictionaries, such as those by Capovilla, reveal gaps on this subject, particularly the absence of term-signs for diseases affecting female genital organs. Deaf researchers with advanced degrees in Linguistics have highlighted the need for specific technical terminology for these diseases. Thus, this study proposes the creation of a bilingual glossary in Portuguese (LP) and Libras, serving as a foundation for entries that represent concepts and meanings based on Linguistics principles and the lexical specificities of both languages. The methodology includes: 1) data collection (existing signs) through recordings, stored in a database and later validated by Libras users; 2) creation of new signs in Libras when necessary; 3) discussion of the concepts and meanings of existing and newly created signs; 4) validation of all signs; 5) visual documentation of the data, initially as a lexicon and subsequently as bilingual entries; and 6) dissemination of the bilingual glossary. The goal is to develop a bilingual glossary of terms in women's health, promoting greater linguistic accessibility for deaf individuals and enriching Libras's technical vocabulary.

Keywords: Terminology; Libras; Term-signs; Women's health.

Introdução

O estudo das áreas de Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia das Línguas de Sinais Brasileira (Libras) no Brasil tem se intensificado nos últimos anos, destacando-se pela evolução e pela precisão terminológica que promovem uma comunicação mais eficaz e acessível para a comunidade surda. A Lexicologia investiga o vocabulário e os significados das palavras ou sinais, enquanto a Lexicografia se dedica à elaboração de dicionários e glossários, essenciais para a sistematização e documentação da Libras. A Terminologia analisa os termos especializados usados em diversas áreas do conhecimento, como medicina, educação e direito, adaptando-os à Libras de forma precisa. Já a Terminografia concentra-se na criação e padronização dos sinais-termo, garantindo clareza na comunicação entre surdos e profissionais de diferentes áreas.

O presente estudo tem como objetivo apresentar os sinais-termo do Glossário Bilíngue Ilustrado dos Sinais-Termo para a área da Saúde da Mulher. Conforme observado por Faulstich (2016), "a terminologia técnica e científica exige um tratamento diferenciado em cada língua, especialmente no que se refere à gênese de sinais terminológicos". Os estudos sobre sinais-termo e a organização desses sinais na Libras têm sido reconhecidos pela pesquisa realizada no Laboratório de Linguística de Língua de Sinais (LabLibras) da Universidade de Brasília (UnB).

No Brasil, as pesquisas avançam com projetos de elaboração de glossários bilíngues, dicionários e recursos digitais, incluindo terminologia especializada para áreas como saúde, ciência e tecnologia. Esses esforços visam integrar a comunidade surda aos diversos campos do saber, adaptando a terminologia de maneira culturalmente sensível e respeitando as especificidades linguísticas da Libras, bem como a diversidade regional de sinais. Simultaneamente, busca-se maior padronização para garantir a compreensão universal entre os usuários da língua. Esse desenvolvimento é essencial para a inclusão social, permitindo que os surdos tenham acesso a informações especializadas de forma clara e precisa, além de contribuir para a preservação e valorização da Libras como uma língua rica em vocabulário técnico e científico.

A comunicação no campo da saúde é um elemento crucial para o diagnóstico correto, o acompanhamento de tratamentos e a promoção da saúde, especialmente em áreas sensíveis como a saúde da mulher. No Brasil, a Libras, oficialmente reconhecida como meio de comunicação, representa um desafio para garantir que as mulheres surdas possam acessar informações de saúde de forma igualitária e completa. Nesse contexto, a criação de um Glossário Bilíngue Ilustrado de Sinais-Termo para a área de doenças genitais femininas surge como uma ferramenta de inclusão e acessibilidade, promovendo uma comunicação clara e eficaz entre profissionais de saúde e mulheres surdas.

A terminologia médica relacionada à saúde feminina, em especial às doenças genitais, é complexa e exige adaptações para a língua de sinais. A utilização de sinaistermo e ilustrações é fundamental para garantir que as mulheres surdas compreendam as condições que afetam seu corpo, possibilitando-lhes tomar decisões informadas sobre tratamentos e cuidados. Assim, o Glossário Bilíngue Ilustrado torna-se uma iniciativa essencial para assegurar a equidade no acesso à informação e para promover o bem-estar e a autonomia das mulheres surdas.

Referencial Teórico

A Língua de Sinais Brasileira é a língua natural dos surdos no Brasil, desenvolvida nas comunidades surdas ao longo do tempo por meio de um processo cultural intergeracional. Como língua materna dos surdos, a Libras é caracterizada por sua modalidade visual-espacial, sendo predominantemente expressa por sinais realizados com as mãos, sem a utilização do canal auditivo. Diferentemente das línguas oraisauditivas, que utilizam a fala e a recepção de sons para a comunicação, a Libras emprega o campo visual para a troca de informações. Apesar de compartilharem o mesmo objetivo de comunicar – com emissão e recepção de dados –, as línguas de sinais e as línguas orais-auditivas diferem em suas formas, devido às modalidades distintas: visual-espacial e auditiva-oral.

Com o desenvolvimento da Libras, surgiu o conceito de sinal-termo. A proposta do sinal-termo na Língua de Sinais Brasileira foi inicialmente apresentada por Faulstich (2012; 2016) e aparece pela primeira vez na dissertação de mestrado de Costa (2012). Segundo Faulstich (2016), a expressão “sinal” ou “sinais” não está vinculada aos termos científicos ou técnicos no contexto das linguagens de especialidade. Enquanto os sinais representam os significados utilizados no vocabulário comum da Libras, os sinais-termo destinam-se às necessidades específicas da terminologia científica e técnica. Faulstich (2016) ressalta a importância desse conceito para ampliar as possibilidades de comunicação e inclusão nas áreas do conhecimento especializado:

> ... a expressão sinal-termo é a que corresponde às necessidades de uso especializado. Para melhor compreender a criação desse termo novo, é preciso ver os significados separadamente, como aparecem no *glossário sistêmico de léxico terminológico*, em elaboração, transcrito a seguir:
> **Sinal.** 1. Sistema de relações que constitui de modo organizado as línguas de sinais. 2. Propriedades linguísticas das línguas dos surdos. Nota: a forma plural –sinais- é a que aparece na composição *língua de sinais*.

> **Termo**. Palavra simples, palavra composta, símbolo ou fórmula que designam os conceitos de áreas especializadas do conhecimento e do saber. Também chamado *unidade terminológica* (Faulstich 2016).

Para entender melhor a expressão "sinal-termo", Faulstich (2016) apresenta o histórico de sua composição:

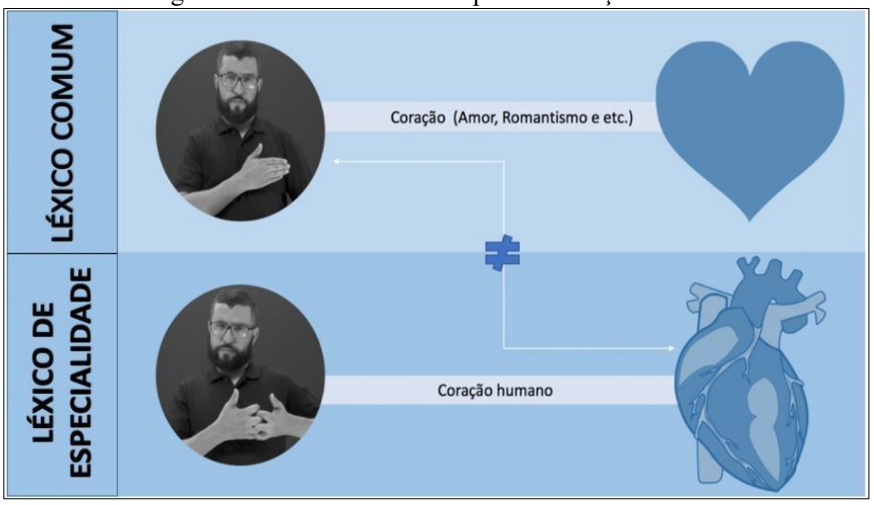
> A palavra *sinal* é de origem latina *signalis* e quer dizer 'que serve de signo, de sinal'. No início tinha valor de adjetivo, mas, posteriormente, passou a substantivo para designar 'uma unidade de informação'. Por sai vez, a palavra *termo*, também de origem latina *terminus* quer dizer 'limite, fim, extremidade, *determinatum'*. Convém observar que *signo linguístico* é unidade linguística constituída pela união de um conceito para chegar ao(s) significado(s). A composição sinal-termo é, portanto, uma nova terminologia que une dois conceitos expressivos, para designar um significado concreto em língua de sinais (Faulstich 2016).

Dessa forma, podemos compreender o conceito de sinal-termo segundo Faulstich (2016: 75):

> **Sinal-termo**. 1. Termo da Língua de Sinais Brasileira que representa conceitos com características de linguagem especializada, próprias de classe de objetos, de relações ou de entidades. 2. Termo criado para, na Língua de Sinais Brasileira, denotar conceitos contidos nas palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento e do saber. 3. Termo adaptado do português para representar conceitos por meio de palavras simples, compostas, símbolos ou fórmulas, usados nas áreas especializadas do conhecimento da Língua de Sinais Brasileira.

Na Figura 1 abaixo, são apresentados dois sinais que se referem ao termo "Coração". O primeiro sinal, utilizado no léxico comum da Língua de Sinais Brasileira (Libras), transmite o significado associado ao amor e ao romantismo. Já o segundo sinal, caracterizado como sinal-termo, representa conceitos próprios de uma linguagem especializada, voltada para a área da anatomia humana.

Figura 1 - Sinal e Sinal-termo para CORAÇÃO



Fonte: Costa (2012).

É importante destacar que o sinal do léxico comum não deve ser utilizado em contextos técnicos ou científicos, pois seu uso fora do campo específico comprometeria a precisão da comunicação. Costa (2012:36) ressalta que a segunda sinalização para "Coração", apresentada na Figura 1, é um sinal-termo válido, considerado científico, pois reflete o formato real do coração, conforme a concepção anatômica do órgão.

As doenças genitais femininas englobam uma ampla gama de condições que afetam a saúde reprodutiva da mulher, incluindo câncer ginecológico, infecções vaginais, endometriose, miomas, entre outras. Tais condições podem demandar exames detalhados, tratamentos específicos e discussões sensíveis sobre anatomia e saúde sexual. Para uma mulher surda, uma comunicação eficaz com os profissionais de saúde é crucial para que ela compreenda adequadamente as orientações médicas, os diagnósticos e os tratamentos propostos.

A ausência de um glossário técnico adequado pode representar uma barreira significativa, dificultando o acesso à informação e comprometendo a qualidade do atendimento. A introdução de sinais técnicos claros e específicos, por meio de um glossário ilustrado, é fundamental para que a paciente surda compreenda seu diagnóstico e se envolva ativamente nas decisões sobre sua saúde.

No contexto das doenças genitais femininas, esses sinais são fundamentais para transmitir termos complexos da medicina para a Libras, assegurando que as pacientes surdas compreendam corretamente os nomes das doenças, os tratamentos e as orientações dos profissionais de saúde. Por exemplo, termos como mioma uterino, infecção vaginal, câncer de colo do útero ou síndrome dos ovários policísticos exigem sinais-termo que representem esses conceitos com precisão. Além disso, é crucial que esses sinais sejam amplamente compreendidos de forma padronizada, a fim de evitar ambiguidades e garantir uma comunicação eficaz durante o atendimento médico.

Na composição dos sinais-termo, em laboratórios terminológicos, além do aspecto conceitual, há a atenção aos constituintes internos, conforme Pimentel-Souza (2021: 91) pondera quando destaca que

> além dos constituintes internos, na dinâmica de proposição de um novo vocábulo, encontram-se adicionalmente as possibilidades de associação de termos entre si e com os aspectos conceituais, com os diversos componentes gramaticais, além das restrições que uma língua demanda.

Faria-Nascimento (2009), por sua vez, destaca que é importante identificar esses constituintes internos, os quais chama de “lexicón constituintes” da Libras, que são: (1) os parâmetros; (2) os classificadores; (3) os empréstimos linguísticos de outras línguas de sinais ou da LP transliterados; (4) os elementos prototípicos; (5) as metonímias e conceitos metafóricos; (6) os ícones linguísticos; e (7) os morfemas-base.

No momento das pesquisas terminológicas, no Brasil, procura-se evitar os empréstimos linguísticos, a fim de enfocar no aspecto conceitual do termo e evitar o mito de dependência da língua de sinais em relação à língua oral.

Nesse sentido, Prometi (2020: 46) adverte que:

> É preciso, portanto, ter cuidado na hora de se criar ou elaborar obras terminológicas, bem como no trabalho de descrição de obras lexicográficas. Deve-se utilizar o sinal e o sinal-

> termo com distinção entre eles, pois, às vezes, os pesquisadores se confundem e usam o termo sinal-termo para se referirem a todos os sinais, inclusive, os do léxico comum. Além disso, é preciso separar os sinais-termo de acordo com a sua área específica (Prometi 2020: 46).

As pesquisas de William Stokoe (1960) marcaram um divisor de águas no reconhecimento das línguas de sinais como idiomas legítimos e complexos. Antes de seu trabalho, essas línguas eram amplamente desconsideradas ou vistas apenas como gestos improvisados, sem uma estrutura gramatical definida. Ao estudar a Língua de Sinais Americana (ASL), Stokoe identificou os parâmetros fonológicos — configuração das mãos, localização e movimento — que são fundamentais para entender como os sinais são formados e organizados. Seu estudo não apenas revelou a riqueza das línguas de sinais, mas também estabeleceu uma base científica sólida para o estudo linguístico dessas línguas, reconhecendo-as como sistemas completos, com suas próprias e complexas estruturas gramaticais.

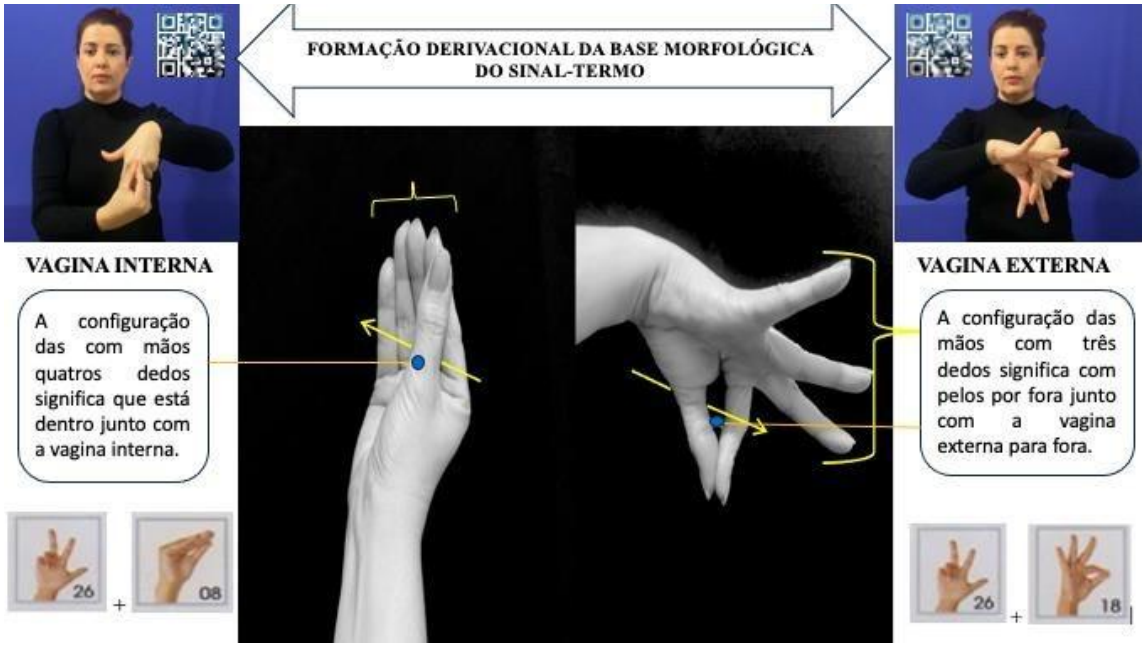
No Brasil, na década de 1980, linguistas brasileiras como Lucinda Ferreira Brito foram pioneiras no estudo da Língua de Sinais Brasileira (Libras). Posteriormente, Ronice Müller de Quadros e Lodenir Becker Karnopp (2004) aprofundaram essa área, propondo a criação de dois novos parâmetros fonológicos para a Libras. Mais recentemente, a linguista surda Carolina Pêgo (2021) acrescentou um novo parâmetro, o de articulaçõesboca, totalizando agora seis parâmetros linguísticos para a LSB: 1) Configuração das mãos (CM), 2) Movimento (M), 3) Ponto de articulação ou locação (PA), 4) Orientação de mão (OR), 5) Expressões não manuais (EFC) e 6) Articulações-boca (AB). Esses parâmetros, juntos, formam um sistema eficaz que garante a clareza e a precisão na comunicação com surdos. Assim, a explicação e a lógica por trás de cada sinal-termo estão intimamente ligadas ao conceito do próprio sinal, refletindo fielmente o significado que se deseja transmitir.

Esses parâmetros, agora compondo um conjunto completo, são essenciais para a análise linguística da Língua de Sinais Brasileira (Libras) e integram o desenvolvimento contínuo das pesquisas sobre as línguas de sinais. A criação de sinais-termo para conceitos técnicos ou especializados em Libras deve seguir as regras linguísticas próprias da língua, respeitando aspectos como morfologia, fonologia, sintaxe e semântica. Esse processo envolve a combinação de sinais e movimentos específicos, que visam representar conceitos complexos de forma clara e precisa.

Por exemplo, o sinal para "vagina externa" pode ser feito com as mãos abertas e posicionadas fora do corpo, enquanto o sinal para "vagina interna" é realizado com as mãos fechadas e posicionadas mais próximas ao corpo. Esses sinais diferem tanto no espaço em que são localizados quanto nos movimentos realizados, o que facilita a distinção entre os conceitos.

De maneira similar, para termos médicos como "infecção urinária", o sinal para "infecção" deve ser combinado com um movimento que remeta ao sistema urinário, destacando a área do corpo afetada – como os rins, a bexiga e outros órgãos. A correta localização e os movimentos das mãos são fundamentais para garantir que os sinais transmitam com precisão o conceito desejado.

Figura 2 - Sinal-termo para Vagina interna e Vagina Externa



Fonte: Macêdo, 2025.

Os sinais-termo relacionados a doenças e conceitos médicos devem seguir as regras linguísticas próprias da Língua de Sinais Brasileira (Libras), que são determinadas pela gramática visual e espacial dessa língua. Ao aderir a essas normas, a comunicação se torna mais precisa e acessível, garantindo uma compreensão mais eficiente. Isso assegura que as mulheres surdas tenham acesso a informações de diversas áreas do conhecimento, promovendo uma comunicação mais inclusiva e eficaz.

Procedimento Metodológico

Nesta pesquisa, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento do estudo do doutorado em andamento, que tem caráter descritivo e qualitativo. O objetivo principal é criar sinais-termo relacionados às doenças da saúde da mulher em Língua de Sinais Brasileira, visto que, até o momento, não existem sinais específicos ou aqueles que existem não correspondem adequadamente aos conceitos na terminologia da área. O público-alvo desta pesquisa são as mulheres surdas que enfrentam dificuldades na comunicação durante o atendimento clínico, bem como os estudantes surdos e ouvintes de cursos da área da saúde, como medicina e enfermagem. O propósito final é desenvolver um glossário bilíngue ilustrado, contendo os termos sobre as doenças da saúde da mulher, tanto em Libras quanto em Língua Portuguesa, promovendo maior acessibilidade para surdos e intérpretes de Libras no campo das Ciências da Saúde. A metodologia utilizada para a criação dos sinais-termo será dividida nas seguintes etapas:

Seleção e organização de termos: Elaboração de uma lista com termos da área das Ciências da Saúde, que comporão o corpus da pesquisa para a criação dos sinais- termo.

Pesquisa sobre sinais existentes: Investigação dos sinais comuns para as doenças da saúde da mulher presentes em dicionários de Libras, com análise de seus significados e adequação aos conceitos.

Análise dos significados em Língua Portuguesa: Verificação de se os sinais existentes correspondem de maneira fiel aos conceitos dos termos em Língua Portuguesa, observando as correspondências e as lacunas.

Discussão com especialistas: Debates e argumentações com profissionais da área de Ciências da Saúde, para validar e aprimorar os conceitos e os sinais em Libras.

Criação dos sinais-termo: Desenvolvimento de novos sinais-termo, baseados nos conceitos corretos dos termos da área de saúde.

Validação dos sinais-termo: Processo de validação dos sinais criados, com a participação de surdos, especialistas e intérpretes.

Gravação e organização visual: Registro em vídeo e fotografias dos sinais- termo em Libras, organizando-os para facilitar a compreensão.

Organização do glossário bilíngue: Estruturação do glossário bilíngue ilustrado, organizando os sinais-termo relacionados às doenças da saúde da mulher em Língua Portuguesa e Libras, com a definição clara da macroestrutura e microestrutura.

A construção de um glossário bilíngue ilustrado de sinais-termo para doenças genitais femininas visa promover a inclusão e a acessibilidade no campo da saúde para a comunidade surda, principalmente as mulheres surdas que enfrentam dificuldades de comunicação durante o atendimento médico. Para que este glossário seja eficaz e

abrangente, ele deve contemplar diversos elementos fundamentais que garantam a precisão, clareza e compreensão dos termos relacionados a doenças genitais femininas. A seguir, são apresentados os principais componentes que devem ser considerados na elaboração deste glossário:

Terminologia Médica: O glossário deve incluir os nomes técnicos das doenças, como endometriose, vaginose bacteriana, infecção do trato urinário, entre outras, bem como termos relacionados ao diagnóstico, tratamento e prevenção. A utilização de uma terminologia médica precisa é essencial para garantir que a comunidade surda tenha acesso a informações exatas e adequadas à área da saúde.

Anatomia Feminina: A representação clara dos órgãos genitais femininos, como útero, vagina, ovários, colo do útero, trompas de falópio, entre outros, é fundamental para facilitar o entendimento dos conceitos e diagnósticos. O glossário deve incluir sinais e imagens que permitam uma compreensão detalhada da anatomia feminina, promovendo o entendimento de processos médicos relacionados às doenças genitais femininas.

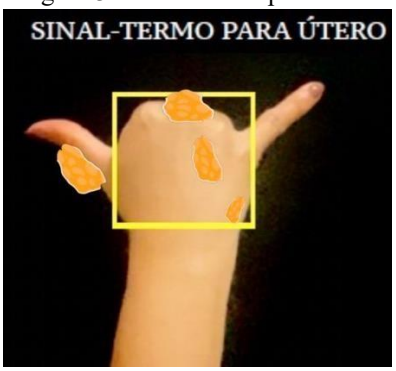
Definições: Para garantir que os termos técnicos e científicos sejam compreendidos, o glossário deve oferecer definições claras e acessíveis dos conceitos envolvidos nas doenças genitais femininas. O objetivo é esclarecer as palavras ou termos técnicos, oferecendo uma explicação concisa de seu significado e utilização no contexto médico, facilitando o aprendizado e a comunicação, tanto para os surdos quanto para os intérpretes de Libras.

Sintomas e Condições Associadas: O glossário deve incluir sinais-termo que representem sintomas típicos de doenças genitais femininas, como secreção vaginal, dor pélvica, coceira, entre outros. Esses sinais devem ser descritos de maneira precisa e acessível, de modo a permitir que as mulheres surdas possam identificar e comunicar essas condições durante o atendimento médico. Além disso, é importante que as representações em Libras sejam culturalmente adequadas e compreensíveis para a comunidade surda.

Imagens ou Ilustrações Explicativas: A inclusão de imagens ou ilustrações explicativas é um componente essencial do glossário bilíngue ilustrado. Cada termo ou conceito deve ser acompanhado de uma representação visual, seja em forma de desenhos ou diagramas, que ajudem a esclarecer a anatomia feminina e os processos médicos associados às doenças genitais. Essas imagens devem ser desenhadas de forma respeitosa, precisa e culturalmente sensível, garantindo que a informação seja acessível de maneira eficaz e apropriada para a comunidade surda.

A pesquisa encontra-se em andamento e, por isso, a criação dos sinais-termo contará com a colaboração de surdos acadêmicos da área de Ciências da Saúde, além de surdos lexicográficos e terminográficos, para discutir os termos em português e elaborar sinais-termo que representem com precisão os conceitos da saúde. Como prévia do estudo, serão apresentados os sinais-termo desenvolvidos pela autora Macêdo (2025).

Figura 3 – Sinal-termo para útero



Fonte: Desenvolvido pela autora.

É importante salientar que a elaboração de um glossário bilíngue ilustrado que aborde as doenças genitais femininas, com ênfase na terminologia médica, anatomia feminina, definições e sintomas, além de utilizar imagens explicativas, representa uma contribuição significativa para a promoção da saúde e do bem-estar das mulheres surdas. Além disso, facilita a comunicação entre pacientes e profissionais de saúde, promovendo a inclusão e a igualdade de acesso à informação e cuidados médicos de qualidade.

Considerações Finais

O Glossário Bilíngue Ilustrado dos Sinais-Termo para a área de Saúde da Mulher, com foco nas doenças genitais femininas, é uma ferramenta essencial para garantir que as mulheres surdas possam acessar informações médicas de forma clara e precisa. Ao criar um recurso acessível que traduz e explica a terminologia médica por meio de sinais e ilustrações, promove-se uma comunicação mais eficaz entre pacientes surdas e profissionais de saúde, resultando em um atendimento mais humano, eficiente e inclusivo. Além disso, esse glossário contribui para o empoderamento das mulheres surdas, proporcionando-lhes os meios necessários para tomar decisões informadas sobre sua saúde reprodutiva e sexual. A criação e implementação deste glossário é um passo significativo na construção de um sistema de saúde mais acessível e igualitário para todas

as mulheres no Brasil. Porém, sua eficácia depende da superação de desafios complexos que envolvem, principalmente, a padronização dos sinais, a capacitação contínua dos profissionais de saúde e o uso de tecnologias acessíveis.

A padronização dos sinais-termo é fundamental, pois Libras é uma língua rica e diversificada, com variações regionais. O mesmo sinal pode ser interpretado de forma diferente, o que pode gerar confusão e dificultar a comunicação. Para garantir a compreensão uniforme entre as pacientes surdas, é imprescindível que os sinais sejam cuidadosamente definidos, respeitando as particularidades culturais e linguísticas de cada comunidade surda. Esse processo exige um planejamento rigoroso, visando assegurar que a comunicação seja clara e precisa.

Além disso, a criação do glossário é apenas uma parte da solução. A eficácia do glossário bilíngue ilustrado depende da capacitação dos profissionais de saúde, que devem ser treinados para utilizar os sinais de Libras e compreender a terminologia médica de forma correta e eficiente. O treinamento deve incluir não apenas o domínio dos sinaistermo, mas também a habilidade de interpretar e aplicar esses sinais durante o atendimento médico, especialmente em questões delicadas como as doenças genitais femininas. Outro aspecto importante é a atualização constante do glossário. A medicina está em constante evolução, com novos tratamentos, tecnologias e termos sendo introduzidos regularmente. Para garantir que o glossário continue a ser relevante e preciso, ele precisa ser atualizado frequentemente, incluindo novos sinais-termo e revisando as definições existentes. Isso assegura que o glossário permaneça uma ferramenta útil e atualizada, atendendo às necessidades da comunidade surda de maneira contínua.

A acessibilidade tecnológica também desempenha um papel importante na implementação do glossário. Ferramentas digitais, como plataformas de tradução simultânea em Libras, oferecem uma solução inovadora para melhorar a comunicação entre surdos e profissionais de saúde. No entanto, para que essas tecnologias sejam eficazes, é necessário garantir uma infraestrutura robusta e acessível, que permita a operação eficiente dos sistemas de tradução em todos os contextos de atendimento médico. Superar esses desafios exige um esforço colaborativo entre profissionais de saúde, pesquisadores, tecnólogos e a comunidade surda. Somente por meio de um trabalho conjunto será possível garantir que o glossário bilíngue ilustrado seja uma ferramenta eficaz na promoção da inclusão, autonomia e equidade na saúde das mulheres surdas. A construção de um ambiente de saúde acessível, onde a comunicação entre pacientes e profissionais seja fluida e precisa, é essencial para assegurar que todas as mulheres, independentemente de sua condição linguística, tenham acesso igualitário a cuidados médicos de qualidade.

Por fim, a criação de sinais-termo para uma área tão complexa como a Saúde exige cuidados especiais, respeitando as regras gramaticais da Língua Brasileira de Sinais e os fenômenos linguísticos próprios dessa língua. Melhorar os métodos de ensino e de comunicação, é essencial para desenvolver conceitos mais claros e eficazes, que sejam facilmente compreendidos pelos surdos, especialmente na área da Saúde da Mulher. Isso representa um esforço importante para garantir que a comunicação na saúde seja inclusiva, precisa e acessível para todos.

Referências

Costa, Messias Ramos. 2012. *Proposta de modelo de enciclopédia visual bilíngue juvenil: Enciclolibras.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Faria-Nascimento, Sandra P. 2009. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica.* Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Brasília, DF.

Faulstich, Enilde. 2014. *Sinal-termo: nota lexical.* Brasília: Centro Lexterm.

Faulstich, Enilde. 2016a. "Especificidades semânticas e lexicais: a criação de sinais-termo na Língua Brasileira de Sinais." In J. Bidarra, T. A. Martins & M. S. Seide (orgs.), *Entre a Libras e o Português: desafios face ao bilinguismo,* 69–81. Cascavel, PR: Edunioeste; Londrina: Eduel.

Faulstich, Enilde. 2016b. "As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia." In A. N. Isquerdo & G. O. M. Dal Corno (orgs.), *Procedimentos básicos para glossário sistêmico de léxico terminológico: uma proposta para pesquisadores de língua de sinais.* Brasília, DF: [s.n.], v. VIII, 13 p.

Ferreira, Lucinda Brito. 2010 [1995]. *Por uma gramática da língua de sinais.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Macêdo, Josy V. de S. 2025. *Terminologia em Língua Brasileira de Sinais para o sistema reprodutor humano: desenvolvimento de um léxico bilíngue ilustrado.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília.

Pêgo, Carolina Ferreira. 2013. *Sinais não manuais gramaticais da LSB nos traços morfológicos e lexicais: um estudo do morfema-boca.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade de Brasília, Instituto de Letras, Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Brasília.

Pimentel-Souza, Margarida M. 2021. *Glossários ilustrados bilíngues (Libras-Português): por uma pedagogia lexicoterminológico-funcional.* Tese de Doutorado em Educação. Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Fortaleza.

Prometi, Daniela. 2020. *Terminologia da Língua de Sinais Brasileira: léxico visual bilíngue dos sinais-termo musicais – um estudo contrastivo.* Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de Brasília, Brasília, DF.

Quadros, Ronice Müller de & Karnopp, Lodenir Becker. 2004. *Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos.* Porto Alegre: Artmed.

Stokoe, William C., Dorothy Casterline & Carl Croneberg. 1976 [1960]. *A dictionary of American Sign Language on linguistic principles.* Silver Spring, MD: Linstok Press.

GLOSSÁRIO DE TERMINOLOGIA DE IMIGRAÇÃO DO PORTUGUÊS DO BRASIL PARA DIPLOMATAS AMERICANOS

GLOSSARY OF IMMIGRATION TERMINOLOGY OF BRAZILIAN PORTUGUESE FOR AMERICAN DIPLOMATS

Bruna Lima de Souza[288]
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
bruna.lima54@gmail.com
ORCID: 0009-0006-9546-8539

Resumo

O presente trabalho tem como finalidade explorar a metodologia adotada na produção de um glossário de terminologias de imigração direcionado a diplomatas americanos que atuam no Brasil, buscando facilitar o trabalho desses profissionais por meio de recursos linguísticos especializados. O foco está nas colocações presentes em documentos de imigração, em especial no processo de solicitação de visto. Para isso, foi utilizado o *corpus* Lexic.Legs.Imigração-UnB- BR, elaborado pela Profa. Dra. Flávia Maia Pires, que se baseia em 121 documentos provenientes de sites governamentais e ONGs sobre legislações e diretrizes dos processos migratórios internacionais no Brasil. Assim, o resultado esperado é a elaboração de um documento de referência que ofereça uma linguagem técnica, precisa e harmônica, adequada para especialistas da área. Para a execução deste projeto, foram necessários estudos aprofundados em Terminologia e Terminografia, com base nos métodos propostos por Finatto e Krieger (2004) e Maia-Pires (2021). Ademais, ferramentas de Linguística de Corpus foram empregadas para automação dos dados, considerando a interação entre Terminologia e Linguística de Corpus no tratamento do léxico técnico-científico. Por fim, a criação de fichas terminológicas foi uma etapa fundamental na organização do repertório, fornecendo informações cruciais sobre a origem dos termos, seus contextos e variantes denominativas. A sistematização dessas fichas, juntamente com a elaboração de árvores de domínio, foi essencial para a organização e compreensão da terminologia de imigração, visando facilitar o aprendizado dos consulentes.

Palavras-chave: terminologia; terminografia; glossário; imigração; diplomatas.

Abstract

The present work aims to produce a glossary of immigration terminology targeted at American diplomats working in Brazil, seeking to facilitate their work through specialized linguistic resources. The focus is on phrases found in immigration documents, particularly in the visa application process. To achieve this, the Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR corpus was used, developed by Professor Dr. Flávia Maia Pires, which is based on 121 documents from government websites and NGOs regarding legislation and guidelines for international migration processes in Brazil. The expected outcome is the creation of a reference document that provides technical, precise, and harmonious language suitable for specialists in the field. To execute this project, in-depth studies in Terminology and Terminography were necessary, based on the methods proposed

[288] Bruna é mestranda em Teoria e Análise Linguística, na linha de pesquisa "Léxico e Terminologia", na Universidade de Brasília. Hoje, integra o Grupo de Pesquisa LEXIC - Ciência, Projetos e Pesquisa sobre o Léxico, o qual se dedica à investigação científica, ao desenvolvimento de projetos e aos estudos sobre o léxico.

by Finatto and Krieger (2004) and Maia-Pires (2021). Furthermore, Corpus Linguistics tools were employed for data automation, considering the interaction between Terminology and Corpus Linguistics in handling technical-scientific lexicon. Finally, the creation of terminological cards was a crucial step in organizing the repertoire, providing essential information about the origin of terms, their contexts, and naming variants. The systematization of these cards, along with the development of domain trees, was essential for organizing and understanding immigration terminology, aiming to facilitate the learning of those consulting the material.

Keywords: terminology; terminography; glossary; immigration; diplomats.

Introdução

O objetivo principal deste estudo foi identificar, sistematizar e descrever colocações especializadas presentes no *corpus* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR, produzido pela Profa. Dra. Flávia Maia Pires, com base em 121 documentos extraídos de sites governamentais e ONGs que tratam das legislações e das diretrizes sobre os processos migratórios internacionais do Brasil. Desse modo, a pesquisa foi conduzida utilizando uma análise terminológica, por meio do método analítico-descritivo. Esse método permitiu a identificação e sistematização das colocações especializadas, com foco na descrição detalhada das Colocações encontradas.

Nesse sentido, a escolha da Linguística de Corpus (LC) como metodologia ocorreu pelo fato de ser um campo do conhecimento que coleta e explora corpora, que são conjuntos de dados linguísticos textuais reunidos para a pesquisa de uma língua ou variedade linguística (Berber Sardinha 2000). Ademais, a Linguística de Corpus se destaca por utilizar evidências empíricas extraídas por meio de tecnologias computacionais avançadas, o que facilita a identificação de estruturas frequentes e a categorização sintática dos itens terminológicos.

Por conseguinte, a análise dos dados foi realizada por meio do uso do *software* Sketch Engine, que oferece funcionalidades para a identificação de palavras-chave, termos e *n-grams*. O Sketch Engine permitiu a extração de uma lista de estruturas lexicais significativas, candidatas a UTs. A análise focou especialmente nas *keywords* com extensão de duas palavras, conforme observado por Carvalho (2017), a qual afirma que as colocações no Português Brasileiro tendem a ter essa extensão.

Para a seleção das UTs, estabeleceu-se um critério de frequência mínima de 10 aparições no corpus. No entanto, dado o tamanho reduzido do corpus Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR, de apenas 500 mil palavras, foram incluídas também colocações com menos ocorrências. A sistematização dos dados foi realizada através da criação de árvores terminológicas, que são diagramas hierárquicos compostos por termos-chave da especialidade. Essas árvores, semelhantes a organogramas, auxiliam na organização e identificação das conexões entre os termos da área de especialidade, o que facilita a compreensão dos elementos semânticos que definem as UTs (Finatto & Krieger 2004).

Além das árvores terminológicas, foram elaboradas fichas terminológicas para registrar informações completas sobre cada termo. As fichas incluíram a fonte textual, contexto de uso, variantes denominativas e dados operacionais do trabalho, seguindo a

proposta metodológica de Faulstich (2001) para elaboração de léxicos, dicionários e glossários. Cada ficha foi estruturada com entrada, categoria gramatical, gênero, definição e contexto, conforme os princípios estabelecidos por Finatto e Krieger (2004: 136).

Por fim, a estrutura dos verbetes seguiu um modelo específico, com a entrada do termo, categoria gramatical, definição e contexto claramente definidos. Logo, entende-se que as fichas e os verbetes foram desenvolvidos com o intuito de criar, futuramente, um glossário robusto e útil para a área de imigração, atendendo às necessidades de precisão e consistência na documentação terminológica.

1. Pressupostos teóricos

1.1 A Origem dos Estudos Terminológicos e a Teoria Geral da Terminologia (TGT)

Os estudos terminológicos começaram no século XX com o objetivo de sistematizar termos técnicos em diversas áreas. Nesse contexto, segundo Krieger e Finatto (2004: 26-27), esse período foi marcado por inovações e eventos científicos internacionais, o que levou ao foco na padronização terminológica para melhorar a comunicação em campos como medicina e tecnologia. Com o avanço da tecnologia da informação, esses estudos se expandiram para incluir bancos de dados terminológicos e ferramentas de tradução, tornando-se fundamentais para facilitar a comunicação precisa entre especialistas.

Além disso, Barbosa (2023: 47) destaca a obra póstuma de Eugen Wüsten, "Teoria Geral da Terminologia" (TGT), publicada em 1931, que estabeleceu princípios fundamentais da Terminologia. Entre eles, podemos citar a definição do "termo" ou Unidade Terminológica (UT) e o princípio da monovalência. No entanto, a abordagem reducionista de Wüsten, que isolava os termos do contexto, recebeu críticas. Essas críticas, em especial, vieram da linguista Teresa Cabré, que propôs uma perspectiva mais integrada.

Nesse sentido, Cabré (2005) apresenta três visões sobre o termo: a linguística, a filosófica e a técnico-científica. Dessa forma, ela redefine a terminologia como um conjunto de termos usados em contextos específicos. Assim, a Teoria Comunicativa da Terminologia (CABRÉ 2005) redefine a terminologia como um conjunto de termos linguísticos que estão integrados na língua comum, mas que são utilizados de forma restrita em contextos específicos, especialmente os técnicos e profissionais. Isso elimina a distinção desproporcional entre termos técnicos e itens lexicais da língua geral, como era feito pela Teoria Geral da Terminologia (TGT).

Diante desse cenário, é claro que o objeto de estudo da Terminologia e da Terminografia são os termos, que se referem às lexias usadas em áreas de especialidade. Segundo Krieger (2006: 161), esses termos "veiculam conceitos próprios das mais distintas áreas do conhecimento científico, técnico, tecnológico, jurídico, entre tantas possibilidades". Assim, o termo, ou Unidade Terminológica (UT), é uma unidade linguística técnica, utilizada conforme as exigências de cada campo de atuação.

É evidente, portanto, que a Terminologia e a Terminografia são conceitos fundamentais nesta pesquisa. A Terminologia estuda os termos e sua utilização em contextos específicos, buscando "dar conta do funcionamento das unidades lexicais especializadas em situações comunicativas profissionais, académicas ou científicas"

(Lorente 2004: 29). Por outro lado, a Terminografia refere-se à prática de compilar e organizar esses termos em glossários ou dicionários. Portanto, enquanto a Terminologia analisa e descreve os termos, a Terminografia fornece recursos para facilitar a comunicação e a compreensão precisa desses conceitos. Em suma, a Terminologia estabelece os fundamentos conceituais, enquanto a Terminografia oferece as ferramentas para aplicá-los efetivamente.

1.2 Fraseologia: Conceituação, História e Pressupostos Teóricos

Por outro lado, fraseologia é um campo da linguística que estuda unidades fraseológicas, que são combinações frequentes de palavras com significados particulares, não deduzíveis pela soma dos significados das partes. Bevilacqua (2005: 76) destaca que a fraseologia é importante para profissionais de línguas, tradutores e jornalistas, pois revela a competência linguística dos falantes. Nesse sentido, a fraseologia é crucial para a compreensão da Terminologia, interconectando termos técnicos e expressões idiomáticas. Enquanto a Terminologia "é uma disciplina de ordem sistêmica que prepara corpora especializados" (Faulstich 2006: 27), a fraseologia abrange tanto termos técnicos quanto expressões coloquiais (Barbosa 2023: 30-31).

Os estudos de fraseologia tiveram início no século XX, destacando-se a obra de Ferdinand de Saussure, que, em 1931, reconheceu a importância das unidades fraseológicas para a linguagem. Saussure argumentava que a fala não se compõe de signos isolados, mas de grupos de signos que funcionam em conjunto. Ele definiu as fraseologias como agrupamentos sintagmáticos compostos por duas ou mais unidades consecutivas que estabelecem um encadeamento linear. Para ele, essa organização linguística é fundamental, pois a relação entre significante (o som ou a forma gráfica) e significado (a ideia que representa) é arbitrária e determinada pelo sistema linguístico e pela convenção social.

A partir dessa base, Charles Bally, em suas obras de 1905 e 1909, fez uma distinção clara entre fraseologia e sintaxe, consolidando a fraseologia como um campo específico de estudo. Bally observou que as unidades fraseológicas possuem propriedades únicas, diferentes das palavras isoladas, e são essenciais para a expressão e compreensão linguística. Ele classificou as unidades fraseológicas em dois grupos: as unidades fraseológicas, que têm significados novos e indissolúveis quando as palavras se combinam, e as séries fraseológicas, que mantêm algum grau de autonomia individual, mas perdem parte de seu significado em conjunto.

Além disso, Pottier (1962) contribuiu para a compreensão das unidades fraseológicas ao introduzir a noção de lexia. Ele classificou as lexias em diferentes tipos, como simples, compostas, complexas e textuais. A lexia simples consiste em um único vocábulo, como "mesa". A lexia composta combina mais de um radical, resultando em um significado que emerge da união semântica dos constituintes, como "saca-rolha". Por sua vez, a lexia complexa é uma unidade linguística que forma um único elemento semântico e funcional, exemplificada por "visto diplomático". Finalmente, a lexia textual refere-se a um segmento de texto que possui coerência semântica e funcional. Dentre essas classificações, tanto a lexia complexa quanto a lexia textual são consideradas tipos

de unidades fraseológicas, pois são construções polilexemáticas que adquirem significados únicos e estáveis ao longo do uso frequente. Essa interação das propriedades linguísticas é fundamental para a formação do sentido e para a compreensão contextual dos termos em diferentes situações comunicativas (Barbosa 2023: 31).

1.3 Colocações Especializadas

O estudo da Fraseologia foca nas unidades polilexicais que, embora possam ter a extensão de uma frase, funcionam como uma única palavra (Azevedo, Silva 2017: 39-40). Entre essas unidades, destacam-se as colocações, que são definidas como "combinações convencionais semicristalizadas entre dois (ou mais) itens lexicais" (Carvalho 2017: 82). Além disso, as colocações possuem um grau de restrição na escolha de seus componentes e são caracterizadas pela arbitrariedade dos significantes em relação ao significado do todo, conforme proposto por Saussure (1931). Nesse contexto, cabe ressaltar que "a colocação... carece de plena idiomaticidade" (Azevedo, Silva 2017: 43).

Ademais, em relação ao número de itens em uma colocação, não há consenso. Hausmann (1989) sugere que a estrutura básica é composta por dois componentes, sendo que a tendência atual prioriza relações binárias (Carvalho 2017: 84). Assim, a colocação é dividida em base e colocado, em que a base é semanticamente autônoma e o colocado atua como modificador. Os tipos de colocações incluem adjetivas, verbais e nominais, sendo as últimas o foco deste trabalho (Carvalho 2017: 84-85).

Nesse sentido, a classificação das colocações é baseada nas classes gramaticais dos elementos envolvidos; no entanto, a recorrência é o critério primário para definir uma colocação. É importante destacar, ainda, que as colocações analisadas aqui são especializadas, ou seja, possuem um conteúdo específico em um domínio de especialidade (Orenha-Ottaiano 2012). Assim, esta pesquisa visa analisar colocações substantivas encontradas em documentos de sites governamentais e ONGs que tratam de legislações migratórias. O intuito é criar um glossário terminológico que torne essas fraseologias compreensíveis para profissionais estrangeiros no contexto diplomático brasileiro.

2. Metodologia

O presente trabalho realizou uma análise terminológica, por meio do método analítico-descritivo, com o objetivo de identificar, sistematizar e descrever colocações especializadas do *corpus* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR. Esse *corpus* foi produzido pela Profa. Dra. Flávia Maia Pires, com base em 121 documentos extraídos de sites governamentais e ONGs que tratam das legislações e das diretrizes sobre os processos migratórios internacionais do Brasil.

Nesse viés, a Linguística de Corpus (LC) foi selecionada como a metodologia mais adequada aos objetivos desta pesquisa, em razão dos recursos disponíveis e porque se ocupa

> da coleta e exploração de corpora, ou conjuntos de dados linguísticos textuais que foram coletados criteriosamente com o propósito de servirem para a pesquisa de uma língua ou

> variedade linguística. Como tal, dedica-se à exploração da linguagem através de evidências empíricas, extraídas por meio de computador (Berber Sardinha 2000: 325).

Nesse sentido, em razão dos avançados recursos tecnológicos, em especial aos de processamento de dados, é possível identificar estruturas frequentes em um dado conjunto de texto, o que facilita o trabalho de categorização sintática dos itens terminológicos. Assim, dentre os *softwares* disponíveis, utilizamos o *Sketch Engine*, uma vez que já abrigava o *corpus* utilizado como base para esta pesquisa.

No entanto, foi preciso realizar uma seleção preliminar das colocações, a fim de criar uma lista de UTs que de fato representassem vocabulários temáticos pertencentes ao escopo dos processos de solicitação de visto.

A pesquisa foi conduzida de acordo com as seguintes etapas:

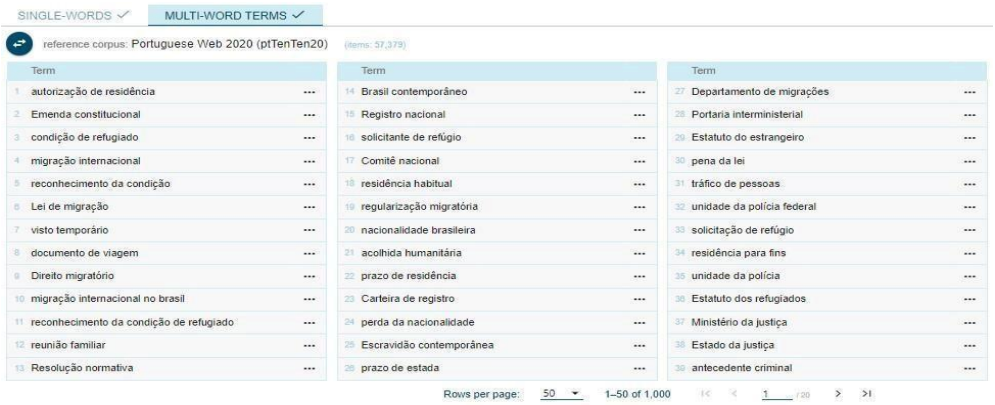
> **Na primeira etapa,** identificados os termos da área de processos migratórios, houve análise do *corpus* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR. Nesta etapa, o trajeto metodológico ocorreu da seguinte forma: 1) verificação das *keywords* mais frequentes no *corpus*; 2) comparação da lista de *keywords* com o "Glossário terminológico sobre a legislação de migração brasileira" (Maia-Pires 2024); e 3) seleção das UTs mais frequentes ainda sem registro em glossário.
> **Na segunda etapa,** foi criada uma lista de colocações substantivas, a fim de identificar, sistematizar e descrevê-las. Assim, o percurso metodológico se deu da seguinte maneira:
> 1) sistematização das colocações pela ordem dos adjetivos, determinando as ocorrências mais comuns no Português Brasileiro (PB); 2) criação das fichas terminográficas; e 3) elaboração dos verbetes.
> **Na terceira etapa**, foram realizados os processos para produção do glossário. Para isso, utilizou-se a proposta socioterminológica de Faulstich (2001), assim houve a identificação dos usuários, adoção do caráter descritivo dos termos, registrar os termos e as variantes, redigir o repertório terminológico e submeter o glossário a um especialista da área.

2.1 Procedimentos de Identificação das Uts

Para a coleta e análise dos dados, foi empregado o programa *Sketch Engine*, que oferece a funcionalidade de identificação de palavras-chave, termos e *n-grams.* O resultado da extração linguística gerou uma lista de estruturas lexicais significativas para o *corpus* examinado, que são os candidatos a termos.

Assim, a análise baseou-se na lista de *keywords,* uma funcionalidade que sugere termos simples e complexos presentes no *corpus*, assim o foco deste trabalho foram as *keywords* com extensão de duas palavras, uma vez que colocações no PB, conforme Carvalho (2017), tendem a ter a extensão de apenas duas palavras. Dessa forma, por meio da funcionalidade "multi-word terms" foi possível já analisar termos complexos compostos por duas ou mais palavras.

Figura 1- Keywords do corpus

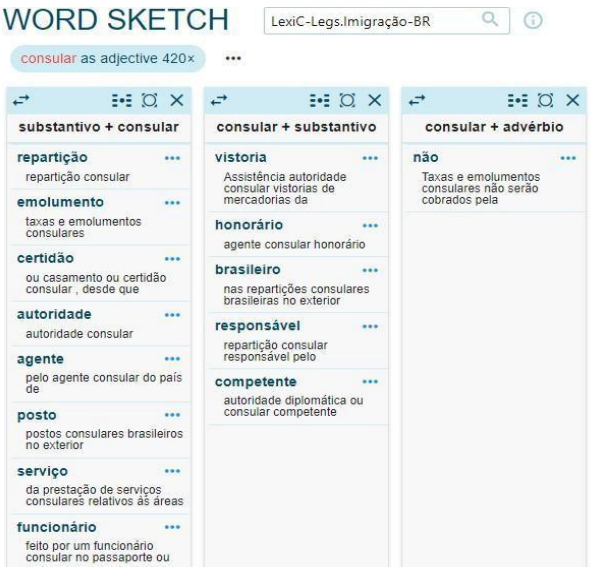


Fonte: Sketch Engine

O critério utilizado para determinar as Unidades Terminológicas (UTs) seriam avançadas para a fase de verificação fraseológica foi a frequência de, no mínimo, 10 aparições no *corpus*. No entanto, em razão do *corpus* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR ter uma extensão pequena, de apenas 500 mil palavras, consideramos as colocações "trabalhador sazonal" e "trabalhador fronteiriço", apesar de apresentar apenas três ocorrências. Isso foi levado em consideração, pois o padrão "trabalhador + adjetivo" se repetia com frequência significativa em outras colocações mais produtivas e com o mesmo padrão.

Assim, após a seleção de uma lista de colocações, foi feita uma segunda checagem, com pesquisa das partes da colocação isoladamente, para notar o padrão de ocorrências junto a outras palavras por meio do recurso *Word Sketch*, que permite visualizar colocações e combinações. Um exemplo disso é que, ao pesquisarmos o adjetivo "consular", o qual notamos em colocações de imigração, conseguimos observar outras UTs com a estrutura "substantivo + consular".

Figura 2- Recurso *Word Sketch*

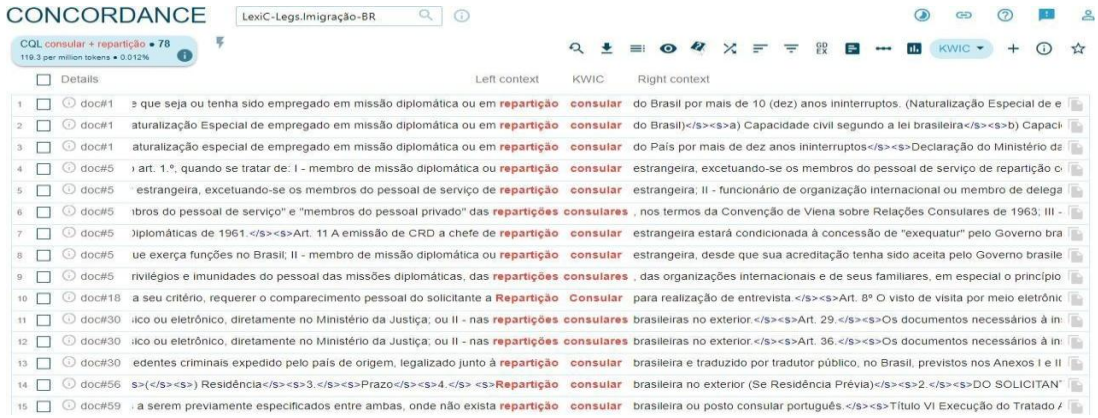


Fonte: Sketch Engine

Em seguida, a etapa final de validação dos dados mediante o uso do *Sketch Engine* consistiu em empregar a função *Concordance* para analisar o texto dos documentos constituintes do *corpus*. Essa função possibilita a observação de cada colocação dentro do contexto. Com isso, foi possível identificar a estrutura padrão das unidades fraseológicas, para avaliar variações e facilitar a elaboração dos verbetes.

Ademais, no Sketch Engine, a ferramenta *Concordance* permite visualizar os termos na forma de *Keywords In Context* (KWIC). Isso significa que cada instância do termo é exibida centralmente, com o contexto à direita e à esquerda. O intervalo de recorte, que define quantas palavras são consideradas relevantes em ambas as direções, é conhecido como *span*.

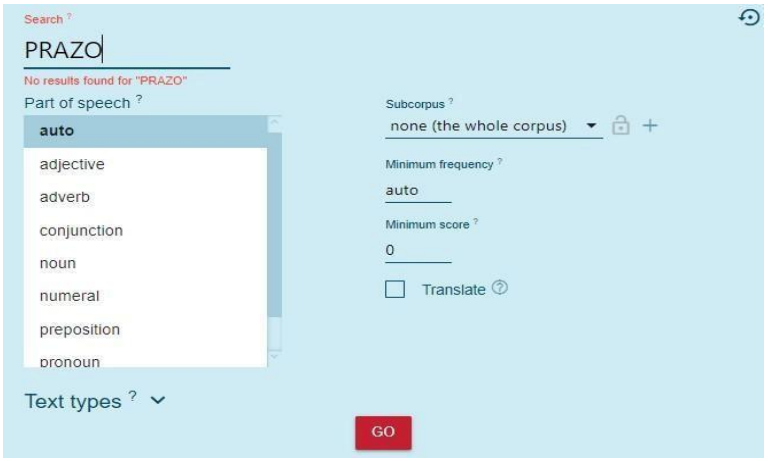
Figura 3 - Ferramenta concordance



Fonte: Sketch Engine

No entanto, o *software* também apresenta limitações, a exemplo da ferramenta *Word Sketch*, o qual não reconhece as ocorrências de algumas palavras, a exemplo do item lexical “prazo”.

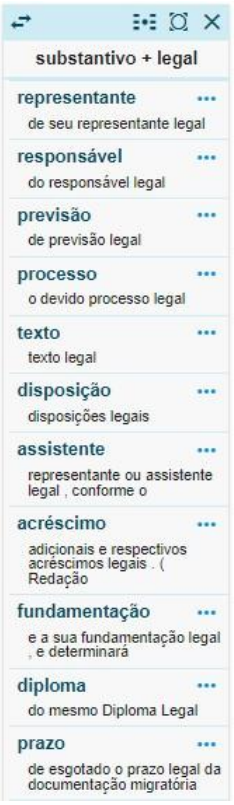
Figura 4 - Limitações da ferramenta



Fonte: Sketch Engine

Ao procurarmos a unidade lexical “prazo” isoladamente, a ferramenta não apresenta resultados, porém, quando são pesquisados alguns adjetivos, como “legal”, conseguimos identificar a colocação “prazo legal”. A palavra “prazo” também aparece nos candidatos a termos, no recurso *multi-word terms.*

Figura 5- Ocorrência das colocações “substantivo + legal”



Fonte: Sketch Engine

Assim, a metodologia adotada neste trabalho mostrou-se eficaz para a análise terminológica das colocações especializadas do *corpus* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR, permitindo a compreensão das dinâmicas linguísticas relacionadas aos processos migratórios no Brasil. A utilização da Linguística de Corpus, aliada aos recursos avançados do *Sketch Engine*, possibilitou a identificação e sistematização de Unidades Terminológicas (UTs) relevantes, mesmo diante das limitações do corpus. Dessa forma, as etapas rigorosas de verificação e categorização das colocações asseguraram a construção de um glossário que não apenas documenta a terminologia, mas também oferece um panorama atualizado e preciso das diretrizes legais sobre imigração. Assim, este trabalho contribui para o enriquecimento do repertório terminológico na área, facilitando o acesso e a compreensão dos processos migratórios e suas especificidades linguísticas, abrindo caminho para futuras pesquisas no campo.

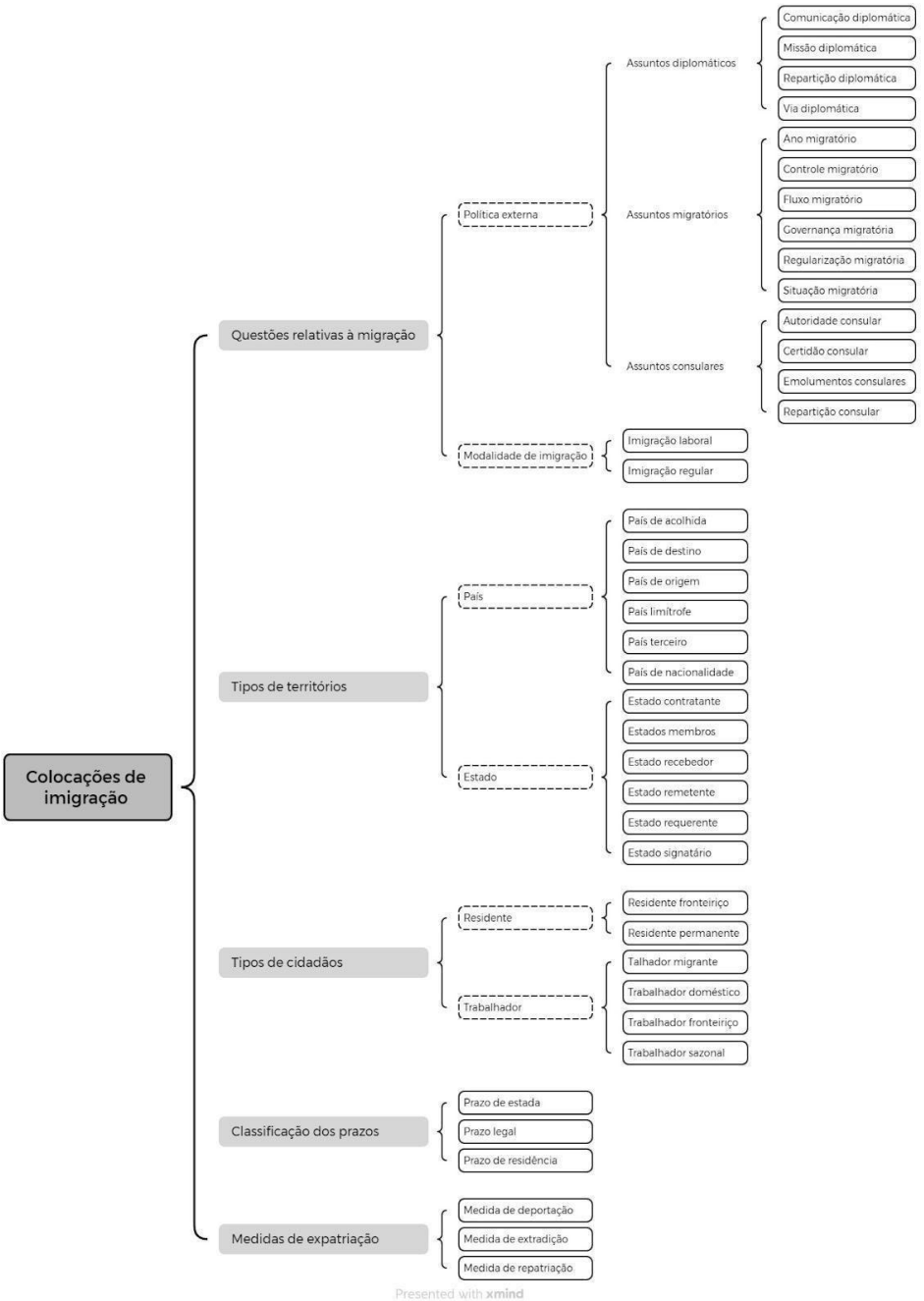
2.2 Sistematização dos Dados

As árvores terminológicas são recursos visuais que auxiliam na organização e identificação de conexão dos termos da área de especialidade. Tendo em vista que a linguagem especializada possui subníveis lexicais com redes conceituais interligadas, criar mapas conceituais que estruturam essas conexões facilita a compreensão dos elementos semânticos que definem as UTs.

Segundo Finatto & Krieger (2004), a árvore terminológica é “um diagrama hierárquico composto por termos-chaves de uma especialidade, semelhante a um organograma”. Essas árvores de domínio podem servir para a compreensão do termo, pois a “hierarquia conceitual, de algum modo, condiciona o reconhecimento dos termos e a seleção de informações para o glossário” (Finatto & Krieger 2004: 135).

Assim, foi criada uma árvore terminológica das colocações substantivas selecionadas para compor o glossário, a fim de sistematizar os conceitos semânticos de cada grupo.

Figura 6- Construção da árvore de domínio



Fonte: feito pela autora por meio do *software* http://xmind.app

Ademais, também foram criadas fichas terminológicas, as quais são definidas "como um registro completo e organizado de informações referentes a um dado termo" (Finatto & Krieger 2004: 136). Nesse sentido, essas fichas são compostas por

> informações indispensáveis, tais como a fonte textual de coleta de um termo, segmentos de texto onde esse termo ocorre, seus contextos de uso, informações sobre variantes denominativas, sinônimos, construções recorrentes que o acompanham. A ficha também reúne informações operacionais ao trabalho, tais como nome do responsável pela coleta, datas de registro e revisão etc. A ficha terminológica constitui, enfim, um núcleo de informações acerca de um termo ou expressão sob estudo (Finatto & Krieger 2004: 136).

Essas fichas foram empregadas para a sistematização das colocações e criação do glossário. Assim, utilizamos a proposta metodológica para elaboração de léxicos, dicionários e glossários, de Faulstich (2001), a qual serviu de base para elaboração das fichas lexicográficas. Desse modo, as fichas seguirão a seguinte ordem: **+ entrada + informação gramatical + definição ± abreviatura da fonte de definição ± contexto ± abreviatura da fonte de contexto ± remissiva(s) ± nota ± abreviatura da fonte da nota**. A exemplo da ficha a seguir:

Tabela 1 – Exemplo de ficha

Entrada	**Controle migratório**
Categoria gramatical	*n.*
Gênero	*m.*
Definição	Conjunto de políticas e procedimentos estabelecidos por um país para regular a entrada, permanência e saída de estrangeiros em seu território (adaptado).
Fonte da definição	Da Silva, P.C.F.; Pereira, A.E. 2020: 8
Contexto	O solicitante somente poderá deixar o País e a este regressar através dos controles migratórios brasileiros.
Fonte do contexto	Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR
Remissiva(s)	Regularização migratória, situação migratória, governança migratória.
Nota	
Fonte da nota	
Autor	Bruna Lima de Souza
Data	01/08/2024

Fonte: feito pela autora

Assim, a **entrada** é a colocação que será descrita no verbete, a qual será grafada com a letra inicial maiúscula; a **categoria gramatical** indica "a categoria na gramática da língua a que pertence o termo, ou a estruturação sintático-semântica do termo" (Pires 2009: 77), sendo representada por sua letra inicial minúscula, em itálico e azul; o **gênero** é classificado em masculino e feminino, o qual será registrado em itálico e na cor azul; a **definição** elucida os conceitos pertinentes aos termos; e o **contexto** é o "registro da frase em que o termo foi usado no documento original" (Pires 2009: 77), que é indicado em itálico.

Desse modo, o modelo de verbete utilizado foi estruturado da seguinte maneira:

Controle migratório n. *m.* Conjunto de políticas e procedimentos estabelecidos por um país para regular a entrada, a permanência e a saída de estrangeiros no território **(adapt. da Silva & Pereira 2020: 8)**. *O solicitante somente poderá deixar o País e a este regressar através dos controles migratórios brasileiros (Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR)*. Regularização migratória; situação migratória; governança migratória.

3. Considerações finais

Este estudo proporcionou uma análise das colocações especializadas presentes no corpus Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR, focando na identificação, sistematização e descrição de unidades terminológicas relevantes para as legislações migratórias brasileiras. A metodologia adotada, que se baseou na Linguística de Corpus e no uso do *software* Sketch Engine, revelou-se eficaz para extrair dados linguísticos significativos, permitindo a categorização das colocações de maneira precisa.

Por meio da abordagem analítico-descritiva, foi possível propor maneiras de criar um glossário que não apenas documenta a terminologia específica, mas também facilita a compreensão das nuances linguísticas que permeiam os processos migratórios. A utilização de árvores terminológicas e fichas lexicográficas contribuiu para a organização do conhecimento, permitindo que os profissionais da área acessem informações de forma clara e sistemática.

Ademais, as colocações substantivas identificadas ressaltam a importância da terminologia em contextos especializados, destacando a necessidade de um entendimento aprofundado das expressões utilizadas em documentos legais. Esse glossário, ao oferecer uma visão atualizada das diretrizes sobre imigração, não só atende às necessidades de profissionais estrangeiros no Brasil, mas também abre caminho para futuras pesquisas no campo da terminologia e da fraseologia.

Portanto, a pesquisa não apenas enriquece o repertório terminológico relacionado à imigração, mas também enfatiza a relevância da terminologia como ferramenta de comunicação eficaz em áreas de especialização. As limitações enfrentadas, como a extensão reduzida do corpus, foram superadas com rigor metodológico, garantindo a validade dos dados coletados. Assim, espera-se que este trabalho contribua significativamente para a formação de profissionais mais bem informados e preparados para atuar em um campo tão complexo e dinâmico quanto o da migração.

Referências

Barbosa, Neyara Macedo Coelho. 2023. *Parêmias especializadas em linguagem jurídica bilíngue*. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Brasília http://repositorio.unb.br/handle/10482/47043 (26 junho, 2024).

Berber Sardinha, Tony. 2000. Linguística de corpus: histórico e problemática. *D.E.L.T.A.* 16(2). 323–367.

Bevilacqua, Cleci Regina. 2005. Fraseologia: perspectiva da língua comum e da língua especializada. *Revista Língua & Literatura* 7(10–11). 73–86.

Cabré, Maria Teresa. 2005. *La terminología: representación y comunicación*. (2.ª ed.). Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra. E-book.
Carvalho, Otávio Luiz de Souza. 2017. Colocações e português brasileiro como língua estrangeira. In Francisca Cordelia da Silva & Michelle Machado de Oliveira Vilarinho (eds.), *O que a distância revela*, 4, 79–105. Brasília: Logpress.
Faulstich, Enilde. 2006. A socioterminologia na comunicação científica e técnica. *Ciência e Cultura* 58(2). 27–31.
Faulstich, Enilde. 2001. Aspectos de terminologia geral e terminologia variacionista. *TradTerm* 7. 11–40.
Hausmann, Franz Josef. 1989. Le dictionnaire de collocations. In *Dictionnaires des langues étrangères*. Berlin: De Gruyter.
Krieger, Maria da Graça. 2006. Lexicografia: o léxico no dicionário. In Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (ed.), *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG.
Krieger, Maria da Graça & Maria José Bocorny Finatto. 2004. *Introdução à terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.
Maia-Pires, Flávia de Oliveira Maia. 2009. *Brasília em termos: um estudo lexical do Plano Piloto*.
Maia-Pires, Flávia de Oliveira, Dallapicula, Ana Laura Nicolau & Cruz, Camila Luísa da Silva. 2023. Ficha terminológica informatizada: meio para manutenção do banco de dados do Glossário Terminológico da COVID-19. In Renata Barbosa Vicente & Mônica Maria Soares Santos (eds.), *Ficha terminológica informatizada: meio para manutenção do banco de dados do Glossário Terminológico da COVID-19*, IV, 326–343. São Paulo: Estige Editorial.
Orenha-Ottaiano, Adriane. 2012. Semelhanças e diferenças entre colocações e colocações especializadas. *Tendências Atuais na Pesquisa Descritiva e Aplicada em Fraseologia e Paremiologia* 1. 147–163.
Pottier, Bernard. 1962. *Introduction à l'étude des structures grammaticales fondamentales*. Nancy: Publications linguistiques de la Faculté de Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Nancy.
Saussure, Ferdinand de. 1931. *Cours de linguistique générale*. Charles Bailly, Albert Sechehaye & Albert Riedlinger (eds.). Paris: Payot.

GRAMÁTICA PARA QUEM E PARA QUÊ? UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA EM TEMPOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

GRAMMAR FOR WHOM AND FOR WHAT? A REFLECTION ON TEACHING GRAMMAR IN TIMES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Diogo Burlamaqui, Filiação Acadêmica
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, Brasil
diogo.burlamaqui@ufms.br
ORCID: 0009-0009-7241-5348

Fernanda Victória Cruz Adegas, Filiação Acadêmica
Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande/MS, Brasil
fernandaadegas.ufms@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3136-3248

Resumo

O ensino da gramática, no contexto escolar, pode ser uma importante ferramenta auxiliar no desenvolvimento de habilidades linguísticas dos alunos, contribuindo para a otimização da compreensão e da produção de textos. Tradicionalmente, no Brasil, o ensino da língua portuguesa tem como alicerce a gramática normativa, que, por sua abordagem descolada da fala, pode reforçar o preconceito linguístico quando as variações, frequentemente associadas a certos grupos sociais, são desvalorizadas. Nesse cenário, o/a professor/a ocupa papel central, devendo ir além da abordagem prescritiva para adotar uma perspectiva inclusiva, que valorize a diversidade linguística. Quando o/a professor/a reconhece e respeita as variações linguísticas, ele/a contribui para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo, o que favorece o combate ao preconceito linguístico e promove o respeito e a valorização de todas as formas de expressão linguística. Nesse contexto e considerando o momento atual em que vivemos, marcado, dentre outras coisas, pelo crescimento de tecnologias como a Inteligência Artificial (IA), torna-se relevante analisar como essas ferramentas influenciam no ensino de língua materna, dado que "produzem" textos e, portanto, devem ser vistas com cautela pelos/as professores/as. Diante desses pontos, objetivamos, por meio de uma pesquisa qualitativa, de cunho descritivo, analisar a concepção de produção de linguagem, tendo a gramática como constituinte para uma reflexão linguística além de uma perspectiva estruturalista da língua, em tempos de IA. Em conclusão, acreditamos que o ensino da gramática deve ser um aliado para o aprendizado do português, realizado de forma a evitar o preconceito linguístico e promover a valorização das diferenças, sendo o/a professor/a uma figura essencial nesse processo. Além disso, concluímos que ferramentas de IA, como o ChatGPT, podem auxiliar no aprendizado de gramática, desde que acompanhadas de uma visão crítica, por parte do estudante, juntamente ao/à docente.

Palavras-chave: Gramática; Inteligência Artificial; Ensino.

Abstract

Teaching grammar in schools can be an important tool to help students develop their language skills, helping them to improve their understanding and writing skills. Traditionally, in Brazil, Portuguese language teaching is based on normative grammar, which, due to its detached

approach to speech, can reinforce linguistic prejudice when variations, often associated with certain social groups, are undervalued. In this scenario, teachers play a central role and must go beyond a prescriptive approach to adopt an inclusive perspective that values linguistic diversity. When teachers recognize and respect linguistic variations, they contribute to building a more inclusive educational environment, which helps combat linguistic prejudice and promotes respect and appreciation for all forms of linguistic expression. In this context and considering the current moment in which we live, marked, among other things, by the growth of technologies such as Artificial Intelligence (AI), it becomes relevant to analyze how these tools influence the teaching of the mother tongue, given that they "produce" texts and, therefore, should be viewed with caution by teachers. Given these points, we aim, through qualitative, descriptive research, to analyze the concept of language production, with grammar as a constituent for a linguistic reflection beyond a structuralist perspective of language, in times of AI. In conclusion, we believe that grammar teaching should be an ally for the learning of Portuguese, carried out in a way that avoids linguistic prejudice and promotes the appreciation of differences, with the teacher being an essential figure in this process. Furthermore, we conclude that AI tools, such as ChatGPT, can assist in the learning of grammar, as long as they are accompanied by a critical view, on the part of the student, together with the teacher.

Keywords: Grammar; Artificial Intelligence; Teaching.

Introdução

Vivemos em um mundo cercado de regras e ditames que nos orientam a como "viver bem" em sociedade. Com a língua, isso acontece também ao vermos discursos que há muitos e muitos anos nos percorrem sobre que "você não sabe falar direito", "sua escrita é ruim", "melhore sua gramática, caso contrário não terá sucesso na vida" etc. Enfim, discursos esses que parecem ter sido naturalizados nas salas de aula e na vida, como um todo, visto que, mesmo com muitas discussões, ainda permanecem aflorados e presentes entre nós. Nessa perspectiva, ressaltamos que o ensino de gramática tem cruzado um caminho quase que cristalizado em nossas salas de aula, sendo o mais importante e mais venerado por muitos educadores ou sistemas de ensino, fato que desconsidera as demais nuances da língua.

Por conseguinte, mencionamos que, a todo instante, surgem novas manifestações de linguagem que interferem na relação de comunicação de todos/as os/as falantes e que devem ser consideradas na sala de aula. Uma delas, sem dúvidas, é a Inteligência Artificial (IA), uma tecnologia que existe há um tempo em nossa sociedade, mas que, nos últimos anos, tem ocupado uma presença ubíqua, dado que a utilizamos em diversas atividades cotidianas, sem que a percebamos. A título de exemplo, citamos seu uso em aplicativos de: tradução, relacionamento, correção inteligente, filtros de fotos, rota de trânsito, entre outros. Nesse contexto, salientamos que nossa interação com a IA já ocorre há alguns anos, a diferença, hoje, é que ela vem em um formato muito mais "palpável" e "digerível", no sentido de ser acessível, rápida e personalizada, e é nela que iremos nos concentrar neste trabalho.

Feitas as considerações iniciais, elencamos o surgimento da IA Generativa na sociedade, a qual ficou muito conhecida, principalmente pelo ChatGPT - um modelo de linguagem materializado em uma interface de chatbot, o qual "conversa" com seres humanos ao devolver textos escritos e multissemióticos, de modo automático e

personalizado. Nisso, surgem encadeamentos que devem ser vistos com cautela e criticidade pelos/as professores/as que lidam com a linguagem, uma vez que se trata de uma tecnologia que, embora não tenha sido pensada para a educação linguística, possui potencial (e é utilizada) na escola, tanto por alunos/as, quanto por professores/as. Para tanto, no presente trabalho, buscamos, acima de tudo, refletir e dialogar sobre como a gramática na sala de aula pode ser pensada em tempos de IA Generativa.

Inquieta-nos pensar em como a escola já deveria ter se desvencilhado desse apego a uma visão estruturalista de língua, a qual insiste a ensinar crase para alunos que ainda não compreenderam a função social e as ideologias que estão por trás de uma propaganda de um celular da moda que tanto os leva a querer adquirir, por exemplo. Considerando a existência de tecnologias que, se não forem analisadas criticamente, podem aprofundar ainda mais a primazia da gramática nas escolas, somos levados a refletir e provocar discussões em vez de fazer meras afirmações. E é nessa toada que convidamos vocês, leitores/as, a pensar conosco nessas questões, não como algo fechado, mas aberto.

Diante do exposto, apoiamo-nos em autores/as como Faraco (2005), Calvet (2007) Galindo (2023), Labov (2008), Bagno (2009; 2015), Antunes (2014) entre outros, para pensar a respeito do ensino de gramática na escola e seus encadeamentos. A fim de dialogar sobre a IA, utilizamos pesquisas e estudos de autores/as como Russel e Norvig (2021), Boa Sorte (*et al.* 2021), Taulli (2020) etc. Como forma de direcionar nosso bate-papo, propomos as seguintes seções de discussão: "A gramática na sala de aula: algumas reflexões" e "Os caminhos tortuosos da gramática na escola" - ambos para suscitarmos provocações e pontos de convergência que imperam no ensino de gramática na escola; "Um bate-papo rápido sobre a história da IA" e "Afinal, IA é só ChatGPT?", com o fito de apresentar o que entendemos como IA e para desmistificar a ideia de que IA é somente ChatGPT; e "IA, linguagem, gramática e escola: o que pensar disso tudo?" - a fim de unirmos as teorias apresentadas com pontos de ordem mais prática e reflexiva. Ao final, tecemos nossas considerações finais e elencamos nossas referências. Esperamos que seja uma conversa real, não artificial e que, juntos/as, pensemos em possibilidades em aberto para novos diálogos sobre as temáticas propostas. Boa leitura!

A gramática na sala de aula: algumas reflexões

Refletir sobre a língua nos dias de hoje, considerando as tecnologias e as pesquisas disponíveis, deveria nos colocar em uma posição mais favorável para debates embasados nas ciências linguísticas. No entanto, na sociedade atual, rígida em muitos aspectos, a fluidez da língua também tende a se tornar mais restrita. Nesse aspecto, é fundamental o reconhecimento da língua como instância social, logo, sujeita à realidade heterogênea que permeia diversas variedades igualmente aptas a possibilitar a comunicação (Faraco 2005).

Na mesma toada, Calvet (2007) ensina que as línguas existem para atender as necessidades das pessoas, e não o contrário. Além disso, mudanças são características inerentes a qualquer língua em seu processo de evolução, entretanto, as variações (que precedem as mudanças) tendem a ser, inicialmente, percebidas como desvios que devem

ser evitados veementemente. Todavia, "muitas das características que hoje são valorizadas como refinadas e sofisticadas, em algum momento, foram vistas como simples desvios da norma estabelecida" (Galindo 2023: 25).

Alinhada com a teoria descrita anteriormente, a nossa Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil 2018) mostrou avanços ao reconhecer a variação linguística como um processo inerente a todo e qualquer sistema linguístico e incentivando a reflexão acerca do valor social atribuído não só às variedades de prestígio, mas também às variedades estigmatizadas.

Segundo a BNCC (Brasil 2018: 83), no ensino de língua portuguesa:

> Cabem também reflexões sobre os fenômenos da mudança linguística e da variação linguística, inerentes a qualquer sistema linguístico, e que podem ser observados em quaisquer níveis de análise. Em especial, as variedades linguísticas devem ser objeto de reflexão e o valor social atribuído às variedades de prestígio e às variedades estigmatizadas, que está relacionado a preconceitos sociais, deve ser tematizado. (Brasil 2018: 83).

Com base, então, no que orienta a BNCC, uma comunidade linguística não deve ser vista como um conjunto de formas pré-fixadas entre os falantes, mas sim como um grupo que utiliza e comunga das mesmas normas linguísticas. Essa perspectiva contribui para a rejeição da ideologia monolíngue, que busca impor a língua portuguesa de acordo com uma idealização de língua homogênea usada em todo o território nacional, sendo, na verdade, um mito, um dos mais graves daqueles que compõem "a mitologia do preconceito linguístico" no Brasil, a suposição de unicidade do português brasileiro (Labov 2008), (Correa 2014), (Bagno 2015: 21).

Os caminhos tortuosos da gramática na escola

Desde que entramos na escola, nos primeiros anos, somos bombardeados/as e amedrontados/as por uma lista infindável de conceitos praticamente incompreensíveis, atrelados a um conjunto de regras complexas de correção que, a despeito do incômodo que sentimos (como falantes contemporâneos) pela falta de sentido que trazem consigo, são apresentados como fenômenos inquestionáveis de língua (Faraco 2008). Não podemos, inclusive, questionar essas regras, sob o risco de cairmos num abismo de "incorreção gramatical", mesmo que, no dia a dia, convivamos com formas e estruturas completamente distintas daquelas, pois "os falantes não aceitam de imediato o fato de que duas (ou mais) expressões diferentes realmente 'têm o mesmo significado'" (Labov 2008: 290), e isso inclui mesmo muitos/as professores/as de língua portuguesa ainda hoje.

O fato é que as regras previstas nessas gramáticas tradicionais são baseadas em "fases da antiga língua" (portuguesa), tendo como referência os escritores portugueses e o uso que eles faziam da língua em meados do século XIX, ou até mesmo na gramática latina (Bagno 2009: 22). Tendo essas gramáticas como alicerce, muitas pessoas apontam "erros" de português cometidos por outras no uso da língua, elencando algumas possíveis causas para isso.

Segundo Bagno (2009: 15), as principais causas são:

> (...) o descaso das pessoas pela própria língua, a corrupção moral da juventude, a falta de gosto pela leitura, a incompetência dos professores, os modismos criados pelos meios de comunicação e pela publicidade, a invasão das palavras estrangeiras (...). (Bagno 2009: 15).

Esse emaranhado de mitos sobre o que é a língua, o que ela deveria ser e como ela será ainda sobrevive na cultura brasileira, embora outros tantos mitos, de outras áreas e competências, já tenham sido desmascarados pela ciência e rechaçadas pela maior parte das pessoas instruídas (Bagno 2009). Em relação à língua, mesmo pessoas instruídas difundem conceitos ultrapassados e concepções utópicas, o que resulta no catastrófico preconceito linguístico.

Tendo em vista as discussões sobre língua, variações linguísticas e preconceito linguístico, é fundamental refletir sobre o ensino de gramática e suas implicações na aprendizagem da língua portuguesa. Ademais, surge a questão de quais gramáticas devem ser adotadas em sala de aula e até que ponto é necessário abordar a língua com base na gramática.

Nesse aspecto, Sousa e Machado (2014: 41) salientam que, para que a educação se consolide como prática "comprometida com o exercício da cidadania", ela deve "criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva". Nesse prisma, as autoras reafirmam que é contraproducente o embasamento teórico do processo de ensino tendo como foco a análise de estratos, letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases descontextualizadas, sem qualquer relação com a competência discursiva dos estudantes. Tradicionalmente, no Brasil, o ensino da língua portuguesa tem sido alicerçado justamente na análise de frases fora de contexto e no esforço hercúleo dos/as professores/as estudantes para reproduzir e decorar regras gramaticais que, normalmente, não compreendem e não sabem onde e como aplicá-las. Nesse ponto, destacamos a importância de refletir sobre a relação com a IA (um dos pontos problematizadores deste trabalho). Por ser uma tecnologia atual e amplamente utilizada, a IA é capaz de "escrever" textos com boa gramática. No entanto, se essa produção não for acompanhada de uma reflexão crítica sobre o que constitui, de fato, um texto dialógico e significativo, corremos o risco de tornar essa atividade dependente da tecnologia, sem considerar a profundidade e o propósito da comunicação.

Com isso não queremos dizer que a gramática não tenha sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, pois ela é um dos componentes constitutivos da língua e, por conseguinte, faz parte de toda atividade verbal. Antunes (2014: 31), por exemplo, afirma que "não existe ação de linguagem – ação necessariamente textual – que dispense o concurso da gramática, que dispense o concurso do léxico e de fatores contextuais que sejam relevantes para o êxito da interação". Entretanto, a autora salienta que a despeito de ser necessária, a gramática, por si só, não é suficiente.

Outrossim, o modelo de ensino com base única e exclusivamente na gramática normativa contribui para que se estabeleça uma única variante da língua como modelo a ser seguido, o que, consequentemente, pode levar ao preconceito linguístico e à ideia de que não sabemos falar português. Apesar dessas considerações, o trabalho com a gramática prescritiva pode contribuir no sentido de apresentar aos/às alunos/as uma forma distinta daquela que eles/as conhecem e usam, assim como possibilitar a aprendizagem

de uma variante de prestígio. Além dessa gramática, há de se considerar o modelo funcional, que, segundo Neves (2018: 15), pode ser entendido como

> uma teoria da organização gramatical das línguas naturais que procura integrar-se em uma teoria global da interação social. Trata-se de uma teoria que, propondo que as relações entre as unidades e as funções das unidades têm prioridade sobre seus limites e sua posição, entende a gramática como suscetível às pressões do uso. (Neves 2018: 15).

No Brasil, a diversidade linguística que observamos atualmente é resultado de uma dinâmica populacional ao longo dos anos, que promoveu o contato entre diferentes grupos étnicos e sociais. Por isso, não é adequado pensar no uso da nossa língua com base em julgamentos de "correto" ou "incorreto", nem em classificar uma variante regional como "superior" ou "inferior", "bonita" ou "feia" (Vieira & Brandão 2018). Compreendemos, então, a importância do papel dos/as professores/as, principalmente do ensino básico, para desconstruir, mesmo que a curtos passos, a noção da superioridade e unicidade linguística das regras propostas pela gramática normativa, ainda mais considerando que estamos imersos a tecnologia que influenciam nosso uso da língua, que é o caso da IA.

Um bate-papo rápido sobre a história da IA

Iniciamos esta seção trazendo à tona alguns pontos que, por vezes, parecem causar alguns equívocos quanto à sua compreensão, como se fossem totalmente novos, isto é, que nunca existiram antes. Sobre isso, citamos que a Inteligência Artificial é uma tecnologia que existe há um bom tempo na sociedade, no entanto, com uma forma e roupagem diferenciadas, devido aos avanços tecnológicos e sociais decorrentes de cada período histórico em que se encontra. Assim, trazemos, primeiramente, a matemática Ada Lovelace, a qual, por volta de 1840, estudou o caráter lógico de algoritmos que poderiam vir a ser os primeiros protótipos de uma IA (Boden 2020). Contudo, há pesquisadores que consideram que a tecnologia teve seus primórdios durante a Segunda Guerra Mundial, em que soldados nazistas buscavam compreender o funcionamento do cérebro de suas vítimas, sendo essa uma ação totalmente desumana e desprezível.

Diante desses pontos, buscaremos fazer um resgate histórico das variáveis envolvidas no surgimento e desenvolvimento da IA para, em seguida, ponderar algumas de suas definições que consideramos basilares para a conversa que pretendemos lançar no presente trabalho.

Em primeiro lugar, trazemos Alan Turing - considerado o "pai" da ciência da computação - o qual, em 1950, criou o "teste de Turing", que era um experimento com o intuito de avaliar se um ser humano conseguiria diferenciar comandos produzidos por um robô em contraponto a uma pessoa. Na época, tal teste causou enormes espantos, dado que os mais conservadores apontaram que a ação era uma afronta à integridade da inteligência humana. Em 1956, no Dartmouth College, John McCarthy, durante uma conferência de estudos computacionais, cunhou o termo "Inteligência Artificial" como um campo de estudos autônomo e com mecanismos próprios de pesquisa. Esse acontecimento, em particular, trouxe significativa relevância à área, tendo em vista que

a tornou pauta nas agendas de pesquisadores e cientistas que se dedicavam a entender mais a fundo as implicações que essa tecnologia poderia trazer à sociedade como um todo (Russel & Norvig 2021).

Em 1965, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, cientistas criaram o que podemos chamar de o primeiro chatbot da história, nomeado como "ELIZA", o qual conversava de modo automático, como se fosse um psicanalista. A partir dos eventos citados, na década de 80, foram desenvolvidos novos produtos criados com tecnologia de IA. Aqui, não podemos nos esquecer de mencionar que a proliferação dos computadores pessoais também trouxe mais interesse pelo entendimento do que esses instrumentos poderiam oferecer de recursos nas mais diversas áreas do cotidiano, fato que impulsionou a gênese de novas tecnologias, as quais reverberam até a atualidade.

Nesse viés, Boa Sorte (*et al.* 2021) elenca que a soma de todos os aperfeiçoamentos ocorridos ao longo do tempo, no que concerne à IA e outras tecnologias, viabilizaram o uso de aparatos tecnológicos que utilizamos como se fossem extensões de nosso próprio corpo, visto que, por estarem tão integrados em nossa vida, nem percebemos sua presença como algo vindo "de fora". Como exemplos, temos os aplicativos de rotas inteligentes de trânsito, de relacionamento, corretores de texto inteligentes, tradutores automáticos, assistentes virtuais, como a Alexa e a Siri, entre outros. Para tanto, cabe afirmarmos que tentar estabelecer uma linha do tempo definida sobre a IA é uma tarefa que remonta à conversa com vários outros episódios que, juntos, se conectam a fim de marcar tais fatos. Dito isso, agora, nos deteremos a apresentar o que seria a IA, propriamente dita.

Afinal, IA é só ChatGPT?

Trazemos, em primeira instância, o conceito de inteligência, o qual, de acordo com o Dicionário Aurélio (2010: 433), é "a faculdade de ou capacidade de aprender, apreender, compreender ou adaptar-se facilmente; intelecto, intelectualidade". Já a cognição, para o mesmo dicionário, é "o ato de conhecer; conhecimento; percepção" (Aurélio 2010: 174). Dessa maneira, podemos salientar que o "ser inteligente" relaciona-se com a capacidade de adaptação ao meio e criação de estratégias para solucionar desafios, tendo como alicerce a organização lógica do pensamento a partir de repertórios já existentes no mundo. Já a cognição possui relação com a aquisição e utilização do conhecimento, que inclui processos de memória, tomada de decisão e processamento de informações, sem necessariamente adaptar-se ao meio e buscá-lo compreender de forma mais abrangente.

Postuladas essas questões, podemos introduzir o que seria uma inteligência artificial, deixando claro que nos afiliamos à concepção de que essa tecnologia não se esvai em si mesma, mas em várias outras. Para tanto, iniciamos com Lemos (2021), o qual escreve que IA, na realidade, é um conglomerado de tecnologias complexas, como: processamento de linguagem natural, aprendizado de máquina, visão computacional etc, as quais trabalham em conjunto para criar novos artefatos e funcionalidades. Com isso, podemos trazer Taulli (2020), o qual pontua acerca da IA forte e da IA fraca, sendo a primeira uma tecnologia que pensa por si só, ou seja, produz seus próprios

conhecimentos, sem a intervenção de terceiros. Sobre ela, destacamos que, hoje, só temos exemplos em filmes de ficção científica. Já a segunda seria a IA que devolve resultados apoiada em informações e dados já criados por outros indivíduos, como é o caso do Copilot[289], por exemplo, que só responde a partir de solicitações de seus usuários, os quais, por sua vez, alimentam um enorme banco de dados que é resgatado a cada nova interação.

Ademais, podemos ter as IA classificatórias, que classificam fenômenos - como é o caso do reconhecimento facial utilizado por muitos aplicativos; as IA preditivas - que fazem previsões, como é o caso dos corretores de texto inteligentes que fazem associações baseadas em previsões de palavras próximas ao contexto em que estão inseridas; e as IA Generativas (IA Gen), foco deste trabalho, que geram imagens e textos de acordo com o requerimento do usuário, de modo personalizado, rápido e com possibilidade de interação, como se fosse uma conversa, de fato. Como exemplos, podemos elencar o MidJourney, o Copilot, o ChatGPT, o Gemini entre outros, os quais elaboram textos com múltiplas semioses com base no que o usuário determina. A respeito da IA Generativa, Spadini (2023) afirma que

> As inteligências artificiais generativas têm a capacidade de criar novas informações a partir de conjuntos de dados pré-existentes. Essas IAs são "ensinadas" a partir de grandes bases de dados com a intenção de que sejam capazes de adquirir o padrão de construção desses dados. Com essa compreensão adquirida, se tornam capazes de gerar novos dados, semelhantes aos dados utilizados para ensinar a IA, mas que podem ser únicos e originais. (Spadini 2023 *apud* Rohë & Santaella 2023: 82).

À vista disso, neste trabalho, nos deteremos especificamente ao ChatGPT para fins de análise das questões problematizadoras. Sendo assim, elencamos, precipuamente, que ferramentas que corroboram para a escrita de textos dos mais diversos gêneros já circulam há um bom tempo entre nós. Prova disso são os corretores inteligentes de nossos celulares - que, de tão presentes, acabam ficando imperceptíveis (Kutela *et al*. 2023). Dessa maneira, pontuamos que tais tecnologias são alimentadas por uma lógica preditiva de dados, isto é, examinam os *inputs* e sugerem *outputs* com base em dados estatísticos constantes em enormes bancos de dados. Todavia, a grande questão é que eles, por ser preditivos, não aprendem por conta própria, ou seja, "se um usuário pede ao assistente virtual para fazer algo que não está em seu código, o bot simplesmente diz que não pode ajudar" (Chen *et al.* 2023), fato que mostra uma limitação em seu funcionamento.

Já a IA Generativa possui uma outra dinâmica de operacionalização, uma vez que não há a limitação de categorização dos *inputs* apenas por combinações preditivas. Por sua vez, essa IA é capaz de gerar *outputs* similares a partir do aprendizado com seus *inputs*, isto é, não se limita ao que já está posto nos bancos de dados, mas aprende simultaneamente com as interações recebidas, o que permite a criação de devolutivas únicas e completamente novas (Lund & Wang 2023). Baseado em tudo isso, em 2022, a empresa OpenAI lançou o ChatGPT, que é um modelo de linguagem baseado na

[289] Consideramos relevante mencionar outras tecnologias que não sejam apenas o ChatGPT, devido ao fato de, muitas vezes, as pessoas associarem apenas ele quando se fala em IA.

arquitetura do algoritmo Transformador Generativo Pré-treinado (*Generative Pretrained Transformer* ou GPT). Essa tecnologia alcançou a marca de 100 milhões de usuários em apenas dois meses desde seu lançamento, o que a torna uma das mais populares de todos os tempos.

Diante do exposto, mencionamos que o modelo de IA Gen que fundamenta o uso do ChatGPT apresenta superioridades pelo fato de realizar suas atividades a partir de processamento de linguagem natural (Elkins & Chun 2020). E é nesse ponto que entra em cena o "encantamento" e "deslumbramento" de muitos usuários, haja vista que o ChatGPT viabiliza uma interação personalizada, rápida e com possibilidades de trocas, como se fosse, de fato, uma pessoa conversando com o usuário. O "chat", inclusive, se refere a essa interface de um chatbot, o que facilita, ainda mais, o uso da ferramenta por humanos leigos em tecnologia, dado que a tecnologia pode ser um assistente personalizado que realiza múltiplas interações que vão desde a produção, correção, revisão de textos[290] até aconselhamentos etc.

Além do processamento de linguagem natural, o ChatGPT também deve seu funcionamento ao aprendizado de máquina *(machine learning)* - um tipo de IA que faz o uso de algoritmos para aprender com dados e fazer previsões. Porém, sua distinção em relação aos modelos preditivos que vieram antes é a de que o aprendizado de máquina "não requer especialistas para fornecer conhecimento. Em vez disso, ele utiliza uma tarefa específica e um grande conjunto de dados para detectar padrões e aprender como alcançar da melhor forma o resultado desejado" (Deng & Lin 2022: 81). Logo, o ChatGPT dispõe, como visto, de poderosos artifícios para a produção/redação de textos, as quais carecem de um olhar crítico para as questões que estão em jogo nesse processo.

Concluindo essa conversa, podemos afirmar que o ChatGPT, e outras tecnologias de IA Gen, possui cognição, considerando que organiza dados, aprende com interações, toma decisões, possui memória, contudo sem o compromisso de compreender os fatos contextuais que giram em torno de seu funcionamento. Ou seja, não é uma ferramenta "inteligente"[291], como sentenciado por muitos, tendo em vista que não aprende com o meio para resolver desafios, pelo contrário, é treinado para isso, sem compreender o aparato social que o rodeia. Feitas essas considerações, buscaremos problematizar e discutir o que todas elas têm em comum ao se pensar no ensino de gramática na escola. Por isso, gostaríamos que fosse, efetivamente, um diálogo, pois nada que proporemos aqui está fechado.

IA, linguagem, gramática e escola: o que pensar disso tudo?

Após fazermos alguns apontamentos sobre gramática, IA e escola, tentaremos suscitar pontos de enlace nisso tudo. Comecemos pelo fato de que, como visto, a gramática sempre ocupou um terreno movediço e, por vezes, labiríntico na sala de aula. Muitas indagações acerca de seu uso e de como fazê-lo percorrem as mais variadas

[290] Destacamos que os textos podem ser multissemióticos também.
[291] Deixamos claro que não é nosso objetivo, com essa afirmativa, diminuir os potenciais que a ferramenta possui.

escolas por todo o Brasil. Também temos o caráter quase que "endeusado" que ela adquiriu ao longo do tempo, como preceitua Faraco (2008), ao ponto de que qualquer discórdia a respeito dela ser tratada como elemento pronto para o abate. Nisso, como pontuou Bagno (2009), a gramática normativa parece exercer um papel de camisa de força, que (tenta), ao longo dos anos, resiste(ir) a tudo e a todos, mesmo que isso custe muito caro, especialmente aos/às nossos/as alunos/as, participantes de uma sociedade viva e permeada por incontáveis interações comunicativas, os/as quais, constantemente, são vítimas de preconceito linguístico por, simplesmente, "não estarem de acordo com a gramática". Oras, a língua está para a gramática ou a gramática está para a língua? Não seriam os momentos específicos que determinariam tal uso? Infelizmente, embora seja uma pergunta antiga, a resposta parece, ainda, ser a mesma.

Enquanto a gramática ainda se retorce entre as salas de aula, novas formas de manifestação de linguagem estão surgindo a todo momento. Uma delas, como discutimos aqui, é a IA, sobretudo as generativas de texto e imagem, as quais, mesmo que não foram feitas PARA a educação, estão sendo utilizadas NA educação, e isso tem sérias implicações a nós, professores/as. Diante disso, lançamos a seguinte problemática: como vamos lidar com as produções de linguagem operacionalizadas na e pela linguagem em tempos de ferramentas tecnológicas que produzem textos em segundos, se continuarmos a acreditar que a gramática é a ponta mais importante e essencial para se ensinar nas aulas de língua portuguesa na escola?

Outra questão que nos envolve neste trabalho são os discursos que reverberam entre muitos/as acerca de que a IA vai substituir o/a professor/a, que não será mais necessária uma pessoa para produzir textos, revisar etc. Quanto a isso, de fato, caso continuemos a considerar que produção de texto na escola é o simples ato de fazer anotações com uma caneta vermelha sobre a gramática do estudante, na maioria das vezes, sem sentido a ele, a IA poderá, sim, exercer esse papel. Afinal, como é uma máquina, não possui emoções e, portanto, realiza atividades mecânicas, na maior parte das vezes, melhor que um humano, que é dotado de subjetividade. Para tanto, se era urgente que nós, professores/as, víssemos a língua muito além da gramática, hoje isso se torna quase que uma tarefa para ontem, dado que a IA é só uma (talvez, mais latente, sem dúvida) prova desse processo. Como dissemos, nossa intenção era semear proposições que muito nos têm incomodado enquanto docentes antenados às questões contemporâneas de linguagem. Logo, isso é somente a ponta do iceberg que desejamos, juntos/as, desbravar nesse território não artificial, mas real.

Considerações finais

Uma das conclusões que podemos elaborar a partir das discussões que apresentamos é que a reflexão sobre a gramática no contexto escolar evidencia a necessidade de um ensino que vá além da mera aplicação de regras normativas, considerando a língua como um fenômeno social e dinâmico. É evidente que a gramática não pode continuar a ser trabalhada como uma entidade estática, por isso deve figurar como parte integrante da prática discursiva. Nesse sentido, a BNCC promove uma visão

mais inclusiva e atualizada ao reconhecer a variação linguística e suas implicações no ensino de língua portuguesa, desafiando a imposição de uma norma linguística homogênea; contudo, muito ainda precisa ser discutido para que essas diretrizes sejam de fato implementadas. Para isso, o papel do/a professor/a é fundamental na promoção de um ensino que valorize tanto as variedades de prestígio quanto as estigmatizadas, contribuindo para a desconstrução de preconceitos linguísticos.

Também concluímos que é preciso considerar as implicações da tecnologia, como a Inteligência Artificial, no uso da língua e no ensino de gramática. Embora a IA seja capaz de produzir textos com correção gramatical, o seu uso sem uma reflexão crítica pode levar à dependência tecnológica e à perda do aspecto dialógico e significativo da comunicação. Portanto, o ensino de gramática deve integrar a prática reflexiva sobre a língua em uso, reconhecendo que, embora as regras gramaticais tenham seu valor, elas não devem ser o único foco. Ao priorizar a competência discursiva e o uso real da língua, os/as professores/as podem fomentar um ensino mais inclusivo, que prepare os/as alunos/as para a complexidade linguística do mundo atual.

Outra conclusão que elencamos é que a história da Inteligência Artificial revela que, apesar de seu recente protagonismo, suas raízes estão profundamente entrelaçadas com o desenvolvimento tecnológico de diferentes épocas. Desde os primeiros conceitos matemáticos de Ada Lovelace até as contribuições de Alan Turing e a criação de sistemas como o "ELIZA", o progresso da IA não foi abrupto, mas fruto de avanços contínuos. A partir da década de 1980, com a proliferação dos computadores pessoais, a IA ganhou ainda mais relevância, trazendo à tona tecnologias que hoje são indispensáveis no cotidiano. A ideia de que a IA é algo novo é, portanto, um equívoco; ela tem evoluído ao longo de décadas, ganhando novas formas e capacidades, como a IA Generativa, que permite a criação de textos e imagens personalizadas em tempo real.

Outrossim, concluímos que a presença cada vez mais forte de tecnologias de IA no cotidiano e, especialmente, no campo educacional, desafia os/as professores/as a repensarem práticas pedagógicas, especialmente no ensino de gramática e produção textual. A IA não substitui o/a professor/a, mas exige uma reflexão sobre como essas ferramentas podem ser utilizadas de forma crítica e criativa nas escolas. A gramática normativa, outrora considerada inquestionável, precisa ser repensada frente à velocidade e fluidez com que a linguagem é hoje produzida por máquinas. Ao concluir este trabalho, fica evidente a necessidade de um diálogo aberto e contínuo sobre como a IA pode transformar o ensino, sem desumanizar a educação, potencializando o aprendizado em um mundo cada vez mais interconectado e digital.

As reflexões que trouxemos neste estudo são apenas um ponto de partida, considerando a crescente complexidade do tema, e as questões analisadas ainda abrem diversas possibilidades para futuras investigações. O desafio que a IA apresenta para educadores/as de diversas disciplinas é amplo e não pode ser subestimado ou deixado de lado. Desejamos que novas pesquisas sobre o assunto sejam realizadas, com o propósito de estimular debates em diferentes campos do saber, buscando construir estratégias eficientes para lidar com esse cenário emergente e ainda indefinido.

Referências

Antunes, Irandé. 2014. *Gramática contextualizada: limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, Marcos. 2009. *Não é errado falar assim: Em defesa do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bagno, Marcos. 2015. *Preconceito linguístico*. 56ª ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Boa Sorte, Paulo, Mário André de Freitas Farias, Allessandra Elisabeth dos Santos, Jefferson do Carmo Andrade Santos, & Jamile Santos dos Santos Rodrigues Dias. 2021. Inteligência artificial e escrita acadêmica: o que nos reserva o algoritmo GPT-3? *Revista EntreLínguas*, Araraquara, 7(00), e021035.

Boden, Margaretj. 2020. *Inteligência artificial: uma brevíssima introdução*. São Paulo: Editora Unesp.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris, Rosineide Magalhães de Sousa, Vera Aparecida de Lucas Freitas & Veruska Ribeiro Machado. 2014. *Por que a escola não ensina gramática assim?* São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular - BNCC*. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. (24 de setembro, 2024).

Calvet, Lourdes José. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial.

Chen, Brian X., Nico Grant, & Karen Weise. 2023. How Siri, Alexa and Google Assistant lost the A.I. race. *The New York Times*, 15 mar. https://www.nytimes.com/2023/03/15/technology/siri-alexa-google-assistant-artificial-intelligence.html. (22 de setembro, 2024).

Correa, Djane Antonucci (org.). 2014. *Política linguística e ensino de língua*. Campinas: Pontes Editores.

Deng, Jiawei, & Lin, Yong. 2022. The benefits and challenges of ChatGPT: An overview. *Frontiers in Computing and Intelligent Systems*, 2(2), 81-83. https://doi.org/10.54097/fcis.v2i2.4465 (23 de setembro, 2024).

Elkins, Katherine & Jon Chun. 2020. Can GPT-3 pass a writer's Turing test? *Journal of Cultural Analytics*, 5(2), 1-16. https://doi.org/10.22148/001c.17212. (22 de setembro, 2024).

Faraco, Carlos Alberto. 2005. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola Editorial.

Faraco, Carlos Alberto 2008. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola Editorial.

Ferreira, Marina Baird & Aurélio Buarque de Holanda. 2010. *Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa* / Aurélio Buarque de Holanda Ferreira; coordenação de edição Marina Baird Ferreira. 8.ª ed. Curitiba: Positivo.

Galindo, Caetano W. 2023. *Latim em pó: um passeio pela formação do nosso português*. São Paulo: Companhia das Letras.

Kutela, Boniphace, Shoujia Li, Subasish Das, & Jinli Liu. 2023. ChatGPT as the transportation equity information source for scientific writing. *ArXiv*, https://doi.org/10.48550/arXiv.2303.11158. (14 de setembro, 2024).

Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Lemos, Ronaldo. 2023. Batalha da IA será travada no direito autoral. *Folha de São Paulo*, 25 jun. https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ronaldolemos/2023/06/batalha-da-ia-sera-travada-no-direito-autoral.shtml. (1 de junho, 2024).

Lund, Brady D., & Tung Wang. 2023. Chatting about ChatGPT: how may AI and GPT impact academia and libraries? *Library Hi Tech News*, 40(3), 26-29. https://doi.org/10.1108/LHTN-01-2023-0009. (27 de setembro, 2024).

Neves, Maria Helena de Moura. 2018. *Gramática Funcional: interação, discurso e texto*. São Paulo: Editora Contexto.

Röhe, Anderson, & Lucia Santaella. 2023. IAs Generativas: a importância dos comandos para texto e imagem. *Aurora: revista de arte, mídia e política*, 16(47), 76-94.
Russel, Stuart J., & Peter Norvig. 2021. *Artificial Intelligence: a modern approach*. New Jersey: Prentice Hall.
Santaella, Lúcia. 2023. Balanço Crítico Preliminar Do Chatgpt. *Revista FAMECOS*, 30(1), e44380. https://doi.org/10.15448/1980-3729.2023.1.44380.
Spadini, Allan. 2023. O que é IA Generativa? GPT, ChatGPT e Midjourney. *Alura*, 20 jun. https://www.alura.com.br/artigos/inteligencia-artificial-ia-generativa-chatgpt-gpt-midjourney. (2 de junho, 2024).
Taulli, Tomaso. 2020. *Introdução à inteligência artificial: uma abordagem não técnica*. São Paulo: Novatec.
Vieira, Silvia Rodrigues, & Silvia Figueiredo Brandão. 2018. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Editora Contexto.

GRAMÁTICAS EM DIÁLOGO: RELAÇÕES ENTRE AS FORMAS DE TRATAMENTO E A COLOCAÇÃO PRONOMINAL NAS CARTAS DE MÁRIO DE ANDRADE, ONEYDA ALVARENGA E HENRIQUETA LISBOA

GRAMMAR IN DIALOGUE: RELATIONSHIPS BETWEEN FORMS OF ADDRESSING AND PRONOMINAL PLACEMENT IN THE LETTERS OF MÁRIO DE ANDRADE, ONEYDA ALVARENGA AND HENRIQUETA LISBOA

Leticia Ferreira Santos
Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
leferrsan@gmail.com
ORCID: 0009-0009-3357-9454

Resumo
A presente pesquisa pretende avaliar a produtividade do cruzamento entre dois fenômenos linguísticos aparentemente distintos: as formas de tratamento e a colocação pronominal em infinitivos preposicionados. Considerando a noção de estilo de Labov (1966) bem como a de Eckert (2003), partimos do pressuposto de que a relação, mais ou menos formal, expressa na forma de tratamento adotada, tem impacto na gramática dos missivistas. Trabalhamos com um total de 252 correspondências. Dessas, 177 foram trocadas entre os anos de 1932 e 1940 entre Mário de Andrade e sua aluna e subordinada, Oneyda Alvarenga, outras 98 foram trocadas entre 1939 e 1945, entre Mário de Andrade e sua amiga, Henriqueta Lisboa. Do ponto de vista metodológico, recorremos a Givón (1991), que propõe um importante conceito para análise das tendências de mudança e estabilização da língua em uso: a marcação (*markedness*). As estruturas marcadas são dependentes do contexto, ou seja, elas podem ser marcadas em um contexto e em outro não. Há ainda uma tendência de que as formas marcadas sejam utilizadas em contextos comunicativos complexos, enquanto as formas não marcadas seriam usadas em contextos mais simples. Dessa forma, as ocorrências serão analisadas à luz dos contextos extraídos do conteúdo das próprias cartas.

Palavras-chave: Variação linguística; formas de tratamento; colocação pronominal; marcação; sociolinguística.

Abstract
This research aims to evaluate the productivity of crossing two apparently distinct linguistic phenomena: forms of address and pronominal placement in prepositional infinitives. Considering Labov's (1966) notion of style as well as Eckert's (2003), we start from the assumption that the more or less formal relationship, expressed in the form of address adopted, has an impact on the letter writers' grammar. We work with a total of 252 correspondences. Of these, 177 were exchanged between 1932 and 1940 between Mário de Andrade and his student and subordinate, Oneyda Alvarenga, another 98 were exchanged between 1939 and 1945, between Mário de Andrade and his friend, Henriqueta Lisboa. From a methodological point of view, we turn to Givón (1991), who proposes an important concept for analyzing the trends of change and stabilization of the language in use: markedness. Marked structures are context dependent, that is, they can be marked in one context and not in another. There is also a tendency for marked forms to be used in complex communicative contexts, while unmarked forms would be used in simpler

contexts. In this way, the occurrences will be analyzed in light of the contexts extracted from the content of the letters themselves.

Keywords: Linguistic variation; forms of address; pronoun placement; markedness; sociolinguistics.

Objeto de estudo e justificativa

Nosso objeto de estudo consiste na relação entre formas de tratamento empregadas nas correspondências entre Mário de Andrade e Oneyda Alvarenga (1932-1940) e Mário de Andrade e Henriqueta Lisboa (1939-1945) e a colocação do clítico no contexto de infinitivos preposicionados.

A análise da colocação pronominal será restrita às orações infinitivas preposicionadas por ser esse um contexto que foge ao monitoramento do falante (Oliveira 2011), permitindo que se alcance a identificação de seu significado social. Elegemos tal fenômeno linguístico por seu potencial de revelar traços distintivos do português brasileiro (PB) em relação ao português europeu (PE). Fizemos uma opção pelo contexto da correspondência pessoal por conta de duas descobertas: por um lado, tal contexto revelou-se mais vulnerável à mudança na direção da próclise (Pagotto 1992), por outro, se mostrou mais resistentes ao uso da próclise nas infinitivas; as primeiras ocorrências com formas verbais simples datam exatamente da 1ª metade do século XX (Pagotto 1993).

Assumimos como pressuposto que a colocação pronominal nas infinitivas preposicionadas, analisada em termos quantitativos, possa fornecer um quadro de alinhamentos gramaticais. Pautando-nos na ideia de Labov (2008) de que por trás do aparente caos da heterogeneidade linguística existem regularidades ocultas – regras variáveis, colocamos a questão: para além dos fatores condicionadores internos, que elementos extralinguísticos podem ser evocados para explicar a variação na colocação pronominal?

Já o estudo qualitativo da colocação pronominal no mesmo contexto linguístico, orientado pelas teorias da marcação e da iconicidade, poderá fornecer pistas sobre possíveis alinhamentos estilísticos que sinalizam (ou não) diferenciação e pertencimento a uma comunidade de prática (Eckert 2000).

Diante dessas considerações, este trabalho tem por objetivo principal verificar se a correspondência andradina com as mineiras configura uma comunidade de prática. Pretende responder se a ênclise é usada pelos missivistas, se é condicionada pelo fator formalidade (por falta de intimidade) ou se é motivada iconicamente (e, sendo, qual a motivação?).

Problema, objetivo, hipótese

O estudo das formas como os missivistas são designados referencialmente no texto mostrou diferenças na maneira como as duas mulheres tratam Mário e como Mário as trata.

No que diz respeito à saudação e ao vocativo, por ser aluna de Mário, ao iniciar sua comunicação epistolar, Oneyda adotou a forma como o tratava pessoalmente, "seu Mário",[292] neutralizando a diferença entre as modalidades oral e escrita. Nesse processo, adota a ênclise em início de sentença categórica ("Me levantei sábado à tarde e ainda não estou bem disposta" (Alvarenga 1983: 53); "Me levaram tudo na Casa de Saúde pra ver...." (64)). Trazia, portanto, para dentro do texto escrito as marcas do falar brasileiro que Mário queria implementar no texto literário para atualizar a sua linguagem.[293] No que diz respeito ao pronome de tratamento, para convencer Mário a autorizá-la a tratá-lo por "você", assim como ele a tratava, ela se serviu da autoridade de Manuel Bandeira:

> E tem uma coisa que ele [Bandeira] não mandou contar mas eu conto, pra fazer intriga. Comecei a ter o desembaraço de tratá-lo com mais intimidade e a carta com que respondeu à minha confiança principia assim: "Sua boa carta me deu o prazer de sentir que fiz grandes progressos no seu coração, visto que já me chama de 'Manuel' e 'você'. Estou ganhando de seu Mário por 2 a 0 (o prestígio do professor é goal de *penalty* não causa inveja)". (Alvarenga 1983: 102)

Mário não teve outra escolha:

> Estava esperando a entrega dos diplomas no Conservatório pra lhe escrever uma carta longa de amizade, que agora, e tantas circunstâncias me deixam meio sem vontade de escrever. [...] Agora somos, muito acima de professor e aluna, somos dois ótimos amigos um do outro, amizade que eu espero não se acabará mais. Não há portanto razão pra aquele tratamento de "o senhor" que nos desigualava e restringia o curso normal da amizade. Agora você vai me tratar de Mário, você. Imediatamente nos aproximaremos mais um do outro, você verá. (Alvarenga 1983: 111)

Henriqueta, por sua vez, era poetisa já consagrada à época em que tem seu primeiro contato com Mário, contato este epistolar. Ambos, desde a segunda carta, se tratam por "você" e se interpelam com o primeiro nome.

Tendo em vista essa diferença, pretendemos averiguar se essas duas mulheres mineiras têm a mesma gramática do paulista, Mário, e qual modelo procuram seguir. Em particular, pretende-se verificar se a gramática de Mário se deixa contaminar pela escrita dessas mulheres, por querer atualizar a língua brasileira, ou se é tomada como modelo por elas, por ser ele referência.

---

[292] Oneyda explica em nota: "Esse consentimento era realmente espontâneo (...). Revelava apenas minha vontade de ficar próxima da verdade do nosso convívio. Me parecera estúpido escrever Senhor Mário, porque eu não o tratava assim" (Alvarenga 1983: 25).

[293] O modernismo propôs uma ruptura com as formas tradicionais de expressão, introduzindo uma nova linguagem que se manifestava na adoção do verso livre, na inspiração solta, e em um tom coloquial que buscava refletir mais autenticamente a fala do povo. A presença do popular e do coloquialismo na poesia e na prosa modernistas era uma forma de democratizar a literatura, aproximando-a da realidade do povo brasileiro e das suas vivências cotidianas. A persistência de Mário nesses ideais, dez anos mais tarde, pode ser explicada pela Revolução de 30, "(...) com a grande abertura que traz, propicia — e pede — o debate em torno da história nacional, da situação de vida do povo no campo e na cidade, do drama das secas etc. O real conhecimento do país faz-se sentir como uma necessidade urgente e os artistas são bastante sensibilizados por essa exigência" (Lafetá 2000: 32).

Fundamentação teórica

A literatura especializada sobre o Português Brasileiro tem debatido a relação entre sexo e colocação pronominal. Ao analisar um corpus de 41 cartas pessoais de avós aos seus netos, enviadas entre os anos de 1879 e 1872, Pagotto e Duarte identificaram uma relação entre gênero, escolaridade e colocação pronominal. A conclusão está baseada na constatação de que o engenheiro, deputado e senador do Espírito Santo e de Minas Gerais, Christiano Ottoni, apresenta uma gramática mais enclítica, enquanto sua esposa, carioca interiorana (de Valença) de família influente, mas dona de casa, Barbara Balbino de Araújo Maia, prefere a próclise.

Segundo os autores, "(...) O século XIX representou, no Brasil, um grande esforço civilizatório por parte das elites. Em especial, destaca-se a grande empreitada de colocar o país em sintonia com as modas europeias, disseminando-se arte e cultura" (Pagotto; Duarte 2005: 69). Desta forma, concluíram que o avô optava pela norma lusitana moderna, e que a ênclise, tão corriqueira nessa variante, tinha, à época, valor de civilizado. Já a avó "traduziria nas cartas uma gramática mais próxima do português coloquial de então". O estudo, no entanto, não levou em conta condicionamentos linguísticos.

Do ponto de vista social da variação, também optamos por um enfoque mais amplo que sexo e escolarização: a noção de estilo conforme proposto por Penélope Eckert.

Toda escolha no âmbito do discurso está ligada ao que Eckert vai denominar construção de *persona*. A *persona* está relacionada à noção de estilo, uma vez que o falante elege uma ou outra variável em função da imagem que deseja criar de si mesmo. Eckert explica que a escolha dos recursos para construção de um estilo é feita "em cooperação ou com referência às pessoas ao seu redor (...) [, ou seja,] os falantes selecionam recursos que possam ser compreendidos em sua comunidade [de prática]". A definição dada pelas autoras para comunidade de prática é "um conjunto de pessoas agregadas em razão do engajamento mútuo em um empreendimento comum" (Eckert e Mcconnell-Ginet 2010).

Optar pela análise do estilo implica entender a variação considerando os papéis e as atividades que o indivíduo desempenha nas suas relações sociais, dentro das comunidades de práticas. Desta forma, primeiro verificamos a relação entre envolvidos por meio das formas de tratamento empregadas.

Por fim, como esse é um percurso que persegue o significado social da variação, nos apoiamos em um conceito linguístico mais intuitivo: o de marcação (*markedness*) tal como proposto por Talmy Givón (1991).

Para que um item seja marcado, ele deve apresentar baixa frequência entre seus pares. Ademais, estruturas marcadas são dependentes do contexto, ou seja, elas podem ser marcadas em um contexto e em outro não. Processos de produção mais complexos seriam codificados linguisticamente em formas materiais mais marcadas; sendo assim, existe uma relação icônica. A marcação seria, portanto, um recurso de metaiconicidade.

Nesse sentido, importante destacar um dentre os princípios motivadores da iconicidade: "A separação linguística de uma expressão corresponde à independência conceptual do objeto ou evento que ela representa" (Haiman 1983). Segundo o autor, quando um nome é incorporado a um verbo, ele tende a ter menos independência

conceitual, ou seja, perde a capacidade de ter referência independente ou de ser focado ou enfatizado. Na leitura de Givón (2001), existe uma relação entre proximidade e relevância: as informações que se relacionam são mantidas próximas espacial ou temporalmente.

Metodologia

Trabalhamos com um conjunto de 252 correspondências. Dessas, 177 foram trocadas entre os anos de 1932 e 1940 entre Mário de Andrade e Oneyda Alvarenga. Outras 98 foram trocadas entre 1939 e 1945, entre Mário de Andrade e Henriqueta Lisboa.

Para a análise da colocação pronominal, foram desconsiderados os seguintes contextos: i. orações infinitivas preposicionadas encabeçadas por “em” e “sem”, pois se mostraram pouco produtivas e, portanto, pouco expressivas para endossar conclusões; ii. formas compostas; iii. presença de elemento focalizador ou de negação; iv. casos de infinitivo pessoal.

Por fim, procederemos a uma análise qualitativo-interpretativa dos dados.

Discussão dos resultados

Poetas e grandes intelectuais, nenhum dos três informantes tinha formação em nível superior.

Enquanto Henriqueta Lisboa, encontrou-se pessoalmente com Mário “algumas vezes, ora quando a escritora viajava para o Rio de Janeiro e São Paulo, ora quando Mário visita Belo Horizonte, em 1939 e, por treze dias, em 1944” (Souza 2010), Oneyda Alvarenga era frequentadora contumaz da casa de Mário, primeiro como aluna entre os anos de 1932 a 1934, e mais tarde como amiga, estando presente no momento de sua morte, em 1945.

Oneyda trabalhou com o autor na condição de sua subordinada de 1935 até a exoneração dele em 1938. Enquanto aluna, ela emprega a forma de deferência “senhor” para dirigir-se a Mário, que sempre a tratou por você e, muitas vezes, a evocou pela forma nominal “menina boba”, título que ele mesmo cunhou para o primeiro livro de poesias de sua então aluna. No entanto, assim que se forma, Manuel Bandeira, ao permitir ser tratado por “você”, a acolhe na comunidade dos escritores modernistas, e Mário permite que ela também o trate da mesma forma.

Essas informações destacam a complexidade da relação entre Oneyda Alvarenga e Mário de Andrade, marcada por um caráter formativo e uma tensão entre a imagem pública de submissão e um desejo privado de transgressão e crescimento pessoal. A dualidade presente na correspondência e nas aspirações de Oneyda reflete uma mulher em busca de autonomia e realização intelectual, utilizando a orientação de Mário como uma base para seu próprio desenvolvimento e emancipação. O que nunca foi possível em sua plenitude, pois “A despeito de sua insistência para que Oneyda adquirisse liberdade

de expressão, ação e sentimento, Mário, em atos e palavras, colaborava muito para que a relação mestre-aluna subsistisse" (Ionta 2004: 235).

Já Mário e Henriqueta construíram, em sua correspondência, uma relação igualitária como atesta o uso exclusivo do tratamento em "você" codificando uma relação simétrica em que há afinidade entre os interlocutores. Em determinado momento, Henriqueta usou o nome de seu próprio livro *Menino Poeta* como epíteto de Mário que, por sua vez, o tomou para si. Ele também a tratava de forma bastante emotiva, abusando do possessivo e de adjetivos (Minha Henriqueta, amiga minha, minha amiga, amiga queridíssima, amiga boa, minha, amiga paciente, irmãzinha).

Os primeiros dados, alimentam nossa expectativa quanto à relação dos dois fenômenos, pois, enquanto Henriqueta apresenta uma gramática essencialmente enclítica, Mário e sua pupila apresentam uma gramática mais afim, orientada à próclise, como se constata na tabela abaixo:

Informante	**Números absolutos**	**%**
Henriqueta	38/47	80,9
Oneyda	26/92	28,3
Mario	17/107	15,9

Tabela 1 - Ênclise por total de ocorrências
Fonte: autora

A expectativa ganha novas nuances quando tabelamos os dados de distribuição da ênclise por preposição nas correspondências para cada uma das interlocutoras: com a mais enclítica das informantes, Mário se revela ainda mais proclítico, apresentando uma frequência alta dessa colocação independentemente do tipo de preposição. Enquanto, nas correspondência à Oneyda, a colocação pronominal tem o mesmo desenho gráfico que encontrado nas produções dela – 100% de ênclise com "a" e alto índice de próclise com as demais preposições –, naquela destinada à Henriqueta, o índice de ênclise mantém-se baixo:

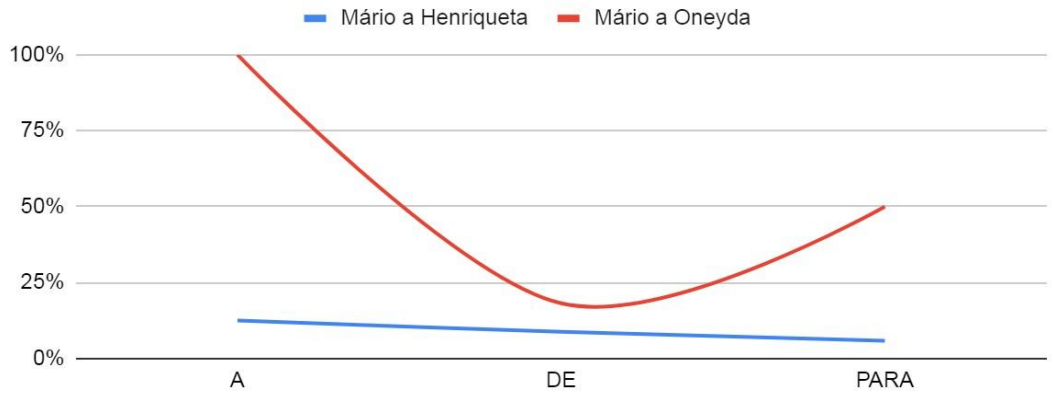


Gráfico 1 - Ênclise por preposição
Fonte: autora

Em uma primeira análise, somos levados a associar a gramática de Oneyda ao modelo lusitano dos séculos XIX e XX (Godoy 2006), uma vez que respeita a curva do sistema dual português, com 100% de ênclise com "a" e alto índice (acima de 70%) de próclise com as preposições "de" e "para". No entanto, os dados a seguir demonstram que a colocação pronominal de Oneyda em infinitivos preposicionados é condicionada pelo tipo de pronome, não pela pelo tipo de preposição; ocorre ênclise com o pronome acusativo de 3ª pessoa e próclise nos demais casos, independentemente do tipo de preposição

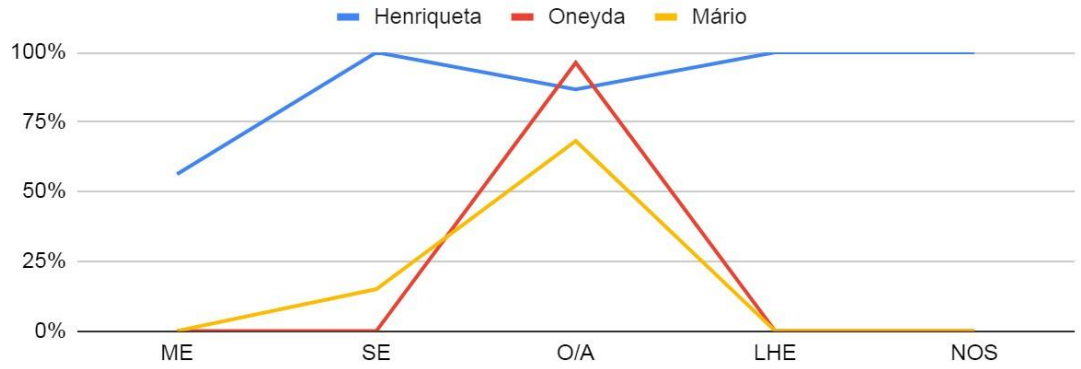


Gráfico 2 - Ênclise por pronomes
Fonte: autora

	ME	TE	SE	O	LHE	NOS
Henriqueta	9/16	0/0	7/7	13/15	8/8	1/1
Oneyda	0/26	0/0	0/12	26/27	0/26	0/1
Mário	0/37	0/1	3/20	14/21	0/24	0/4

Tabela 2 - Ênclise por pronome
Fonte: autora

Mário de Andrade, por sua vez, ademais de apresentar uso generalizado de próclise, também tende a acionar a ênclise com o pronome acusativo de 3ª pessoa, embora não de forma categórica.

Já a gramática de Henriqueta é visivelmente oposta à de Mário; ela explora a ênclise com qualquer tipo de preposição:

Tabela 3 – Ênclise por preposição

	A	DE	PARA
Henriqueta	7/7	23/27	8/10
Oneyda	4/4	16/66	6/22
Mário	5/20	10/68	3/21

Fonte: autora

Na produção andradina o tipo de pronome também se mostrou forte condicionante da ênclise, acionada apenas quando os pronomes eram "se" e "o/a". No caso de Henriqueta, que apresentou os mais altos níveis de ênclise, independentemente do tipo de preposição, observou-se uma peculiaridade: a baixa presença da ênclise com o pronome "me".

Tabela 4 – Ênclise por tipo de pronome e preposição

		ME		**SE**		**O/A**		**LHE**		**NOS**	
		%	**n. ocorr.**	**%**	**n. ocorr.**	**%**	**n. ocorr.**	**%**	**n. ocorr.**	**%**	**n. ocorr.**
Henriqueta	A	100	2/2	100,0	1/1	100,0	2/2	100,0	1/1	100,0	1/1
	DE	75	6/8	100,0	5/5	80,0	8/10	100,0	4/4	0,0	0/0
	PARA	33,3	1/3	100,0	1/1	100,0	3/3	100,0	3/3	0,0	0/0
Mário	A	0,0	0/10	0,0	0/1	100,0	5/5	0,0	0/3	0,0	0/1
	DE	0,0	0/26	18,8	3/16	53,8	7/13	0,0	0/10	0,0	0/2
	PARA	0,0	0/2	0,0	0/3	75,0	3/4	0,0	0/11	0,0	0/1

Fonte: autora

Próclise ou ênclise pronominal envolve adjacência ao verbo (salvo nas estruturas de interpolação), ou seja, ao elemento que o c-seleciona. A troca da ênclise para a próclise não pode, então, ter sido motivada por uma questão de contiguidade ao verbo, visto que ambas, próclise ou ênclise, estão contíguas ao verbo. Sendo assim, assumiremos que a proclitização, na gramática de Henriqueta, é resultado de alteração da estrutura de predicação (Oliveira e Santos em preparação). Analisamos a seguir dois exemplos:

> Apesar da balbúrdia em que me vejo, meu pensamento está teimando em ajudar você a sofrer pacientemente este natal. // Não acerto com as palavras mas você sabe o meu carinho, deve saber a minha preocupação. Caso você não possa escrever, peça a José Bento **para me dar** notícias. (Souza 2010: 272, grifos nossos)

A aplicação da ênclise, nesse caso, explicitaria a relação ditransitiva do verbo "dar" com o argumento dativo "me" e o acusativo "notícias". Com a próclise, o verbo "dar" se torna monotransitivo, pois "notícias" deixa de ser argumento é incorporado pelo verbo, dando origem ao verbo suporte "dar notícias". Observemos outro excerto:

> A forma de verdade que você reclama da beleza resume, creio, a essência das mais altas exigências humanas. Buscá-la corresponde a abrir novas perspectivas ao sonho, o que aumenta o nosso desterro, mas também aumenta a nossa confiança na destinação de nós mesmos: Se você, como crítico, tem o direito de auscultar o espírito da poesia, como homem tem obrigação **de o fazer**. (Souza 2010: 105, grifos nossos).

Já o caso acima não apresenta um predicativo do objeto, de modo que a próclise aciona outro princípio: o da proximidade (Givón 1985), ou seja, a distância linguística entre expressões corresponde à distância conceitual entre elas (Haiman 1985). Com efeito, a próclise aproxima o objeto ao seu correferente (auscultar o espírito da poesia – o fazer). Um SV, complemento da preposição "de".

Como a gramática de Mário de Andrade é tendencialmente proclítica, analisamos caso a caso as ocorrências de ênclise para entendermos o que as regia. As ocorrências de ênclise do acusativo de 3ª pessoa em contexto de preposição "a" podem ser explicadas por uma questão de eufonia.[294] Os demais casos merecem ser investigados pelo princípio da marcação.

Em geral, os contextos favorecem a hipótese de que a ênclise representa iconicamente a ideia de distanciamento, tal como observou Benedito (2021) no estudo que desenvolveu sobre a colocação pronominal na correspondência de Mário e de Manuel Bandeira. Vejamos alguns excertos que ilustram isso:

> Você é conhecimento antigo meu, Henriqueta, uma velha amizade, que agora apenas veio em realidade preencher o lugar vago que ninguém jamais ocupara. Já quando foi dos três últimos poemas que você me mandou, tive ímpetos **de desmontá-los** friamente numa análise longa. Mas me resguardei em tempo, com medo de parecer pedante. Agora lhe quero tão desabusado bem, sou tão seu íntimo que não dura muito lhe estarei fazendo confidências descaradas, descansando meu pensamento fraco e tantas vezes horrível nas suas mãos perdoadeiras de mulher. Só temo é que você fuja assustada, não fuja. Pois nesta intimidade nem temerei ser pedante e lhe direi, com o máximo rigor, o que descobrir ou inventar nos seus versos. Mas mande muitos, mande de novo os já mandados (pra me evitar o trabalho **de procurá-los** neste apartamento de barafunda) e muitos mais, o maior número que puder. (Souza 2010: 79-80, grifos nossos)

Nessa carta para Henriqueta, Mário adota a ênclise para marcar a noção de distanciamento tanto decorrente da ideia da desmontagem dos poemas quanto do seu extravio em meio à bagunça do apartamento.

> Você pode argumentar contra tudo o que eu já disse, que estou jogando com a palavra "conhecer" sem conceituá-la. Não estou não. Apenas em vez **de conceituá-la** filosoficamente, a estou conceituando psicologicamente. Quero dizer: em vez de usar a palavra em sua possível validade abstrata, pela qual "conhecer" será justamente o último ato da inteligência lógica, que depois de comparar, definir, compreender, sentir digerir, etc. etc. um determinado fato, faz dele um objeto de seu conhecimento, em vez disso eu apenas estou aceitando o conhecimento humano tal como ele humanamente é, irregular, precário, mudável, apaixonado, condicionado, e principalmente, ah! Principalissimamente, desnorteador. (Alvarenga 1983: 270, grifos nossos)

[294] O princípio da eufonia na colocação pronominal refere-se à busca por harmonia sonora e fluidez na língua portuguesa, influenciando a posição dos pronomes oblíquos átonos em relação ao verbo. Esse princípio é aplicado para evitar encontros de sons que soem dissonantes ou que dificultem a pronúncia. Por exemplo, em uma construção como "a atormentá-lo" ou "para estudá-los", a posição enclítica do pronome preserva a musicalidade e evita que a frase se torne truncada ou difícil de pronunciar, o que ocorreria se houvesse uma tentativa de próclise ("a o atormentar", "para os estudar"). Assim, a colocação pronominal não é apenas uma questão de regra gramatical, mas também de adequação estética e auditiva.
Almeida, Napoleão Mendes de. *Gramática Metódica da Língua Portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1998.

Na correspondência a Oneyda, Mário se afasta do conceito filosófico para adotar o psicológico que desnorteia o conhecimento. Esse afastamento é iconicamente representado pelo pronome enclítico.

Conclusões

No estudo dos usos linguísticos dos três missivistas, o gênero não se revelou determinante. A gramática de Oneyda Alvarenga se alinha à de Mário de Andrade por serem ambas essencialmente proclíticas; inversamente, a de Henriqueta Lisboa é essencialmente enclítica.

O fato de a gramática de Oneyda não apresentar casos marcados sinaliza que não explora estilisticamente a colocação pronominal. Mário, ao contrário, em vez de excluir a ênclise na sua empreitada de atualização da linguagem, dá-lhe a função de marcar distanciamento.

Henriqueta Lisboa também usava elementos marcados, mas lhes atribuía valor diferente. As ocorrências envolviam construções complexas e eram resultantes de reestruturação da relação de predicação.

Os casos marcados têm sua origem em escolhas de estilo, em que o falante, por meio de um recurso pouco usual, sinaliza a seu interlocutor a orientação para uma leitura incomum que, no caso dos nossos missivistas, foi a ideia de distanciamento, por meio da ativação do princípio da iconicidade.

Referências

Alvarenga, Oneyda. 1983. *Cartas: Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga*. São Paulo: Duas Cidades.

Benedito, Isabela. 2021. Colocação pronominal em orações infinitivas preposicionadas: correspondência de Mário de Andrade e de Manuel Bandeira. Relatório de pesquisa (Iniciação Científica). São Paulo: FFLCH, Universidade de São Paulo.

Brown, Roger; Gilman, Albert. 2003 [1960]. The pronouns of power and solidarity. In C. B. Paulston & G. R. Tucker (eds.), *Sociolinguistics: The essential readings*, 156–176. Oxford: Blackwell.

Eckert, Penelope. 2003. The meaning of style. *Proceedings of the Eleventh Annual Symposium about Language and Society*. Austin: University of Texas. http://www.linguisticsnetwork.com/wp-content/uploads/The-Meaning-of-Style-Eckert-2004.compressed.pdf (15 ago. 2022).

Eckert, Penelope; McConnell-Ginet, Sally. 2010 [1992]. Comunidades de práticas: lugar onde co-habitam linguagem, gênero e poder. In A. C. Ostermann & B. F. Fontana (orgs.), *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*, 93–108. São Paulo: Parábola.

Givón, Thomas. 1991. Markedness in grammar: Distributional, communicative and cognitive correlates of syntactic structure. *Studies in Language* 15. DOI: https://doi.org/10.1075/sl.15.2.05giv. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/263240651_Markedness_in_Grammar_Distributional_Communicative_and_Cognitive_Correlates_of_Syntactic_Structure (15 fev. 2024).

Givón, Thomas. 2001. *Syntax: An introduction*. Vol. I. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
Godoy, Mahayana. 2006. A colocação dos clíticos no ambiente das orações infinitivas introduzidas por preposição no português clássico. Relatório final de pesquisa (Iniciação Científica). Campinas: Universidade Estadual de Campinas. http://www.tycho.iel.unicamp/~tycho/pesquisa (6 nov. 2023).
Haiman, John. 1980. The iconicity of grammar, isomorphism and motivation. *Language* 56(2). 515–540.
Ionta, Marilda Aparecida. 2004. As cores da amizade na escrita epistolar de Anita Malfatti, Oneyda Alvarenga, Henriqueta Lisboa e Mário de Andrade. Tese de doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
Labov, William. 1963. The social motivation of a sound change. *Word*.
Labov, William. 1966. *The social stratification of English in New York City*. New York: Cambridge University Press.
Oliveira, Marco de. 2011. Pluricentrismo na arena linguística. In Augusto Soares da Silva, Amadeu Torres & Miguel Gonçalves (orgs.), *Pluricentric languages: Linguistic variation and sociocognitive dimensions*, 681–694. Braga: Universidade Católica Portuguesa.
Oliveira, Marco de. 2021. Ênclise pronominal na fatura linguística do Império e da República. In *Ênclise pronominal na fatura linguística do Império e da República*, 215–227. São Paulo: Contexto.
Pagotto, Eduardo Guimarães; Duarte, Maria Eugênia. 2005. Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In C. R. Lopes (org.), *A norma brasileira em construção: fatos linguísticos em cartas pessoais do século XIX*, 67–81. Rio de Janeiro: Faperj.
Santos Silva, Hosana. 2002. O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas. Tese de doutorado em Linguística. São Paulo: Universidade de São Paulo.
Silva, Rodrigo José Brasil. 2019. Correspondência entre Mário de Andrade & Henriqueta Lisboa: poesia em tempos de guerra. Tese de doutorado em Literatura. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

HQs COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO L2 PARA SURDOS

COMICS AS A TEACHING RESOURCE FOR TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE AS L2 FOR THE DEAF

Adilma Gomes da Silva Machado
Secretaria Municipal de Educação, Centro de Idiomas (CELIC), Prefeitura Municipal de Conde, Conde, Paraíba, Brasil
adilmalibrasp@gmail.com

Henrique Miguel de Lima Silva
Universidade Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
henrique.miguel.91@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1394-9173

Maria Zilda Medeiros da Silva
Universidade Federal de Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
zilda.libras@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8320-2606

Resumo

O presente estudo de pesquisa tem como finalidade apresentar um trabalho pedagógico, desenvolvido em Sala de Recurso Multifuncional (SRM), o qual adotou o gênero história em quadrinhos (HQs), como forma de contribuir com o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos, considerando que esse gênero circula no dia a dia desses sujeitos, assim fazendo parte de sua cultura. Tivemos como objetivo geral utilizar o gênero HQs como ferramenta que pode auxiliar os estudantes surdos do fundamental II a desenvolver a leitura e escrita. Como objetivos específicos, tivemos: produzir uma sequência didática (SD) em que o professor pudesse ter um norte de como trabalhar com o gênero HQs; abordar e explorar a temática do gênero em quadrinhos e seus sentidos; aplicar atividades com a estrutura da língua portuguesa com a temática dos HQs. Além disso, abordamos os aspectos gêneros textuais com Bazerman (2020), como embasamento teórico para este trabalho e assim, contribuirá com o processo de aprendizagem da Língua Portuguesa para os estudantes surdos. Como referencial teórico, este artigo apresenta uma breve demonstração das HQs, como também, trouxemos teóricos Marcuschi (2003), Bakhtin (2010), Cosson (2009), entre outros. Como resultado, foi observado o interesse e desempenho dos estudantes surdos durante as aulas, assim, o que se espera é que esta pesquisa possa contribuir com práticas pedagógicas com foco no ensino de uma segunda língua para estudantes surdos.

Palavras-chave: Estratégias de ensino; Língua Portuguesa L2; HQs; Estudante surdo.

Abstract

The purpose of this research study is to present a pedagogical work, developed in a Multifunctional Resource Room (SRM), which adopted the comic book genre (comics), as a way of contributing to the teaching-learning of deaf students, considering that This genre circulates in the daily lives of these subjects, thus forming part of their culture. Our general objective was to use the comics genre as a tool that can help deaf students in elementary school II to develop reading and writing skills. As specific objectives, we had: to produce a didactic sequence (DS) in which the teacher could have a guide on how to work with the comic book genre; approach and

explore the theme of the comics genre and its meanings; apply activities with the structure of the Portuguese language with the theme of comics. Furthermore, we address the textual genre aspects with Bazerman (2020), as a theoretical basis for this work and thus, it will contribute to the Portuguese language learning process for deaf students. As a theoretical reference, this article presents a brief demonstration of comics, as well as theorists Marcuschi (2003), Bakhtin (2010), Cosson (2009), among others. As a result, the interest and performance of deaf students during classes was observed, so what is expected is that this research can contribute to pedagogical practices focused on teaching a second language to deaf students.

Keywords: Teaching strategies; Portuguese language L2; comics; Deaf student.

Introdução

O ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos, tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento humano desses sujeitos. Pelo que sabemos a comunicação contribui para o crescimento das pessoas de forma positiva, uma vez que por meio da interação, os indivíduos podem conhecer de forma natural, outras culturas. Para Geraldi (1989: 38), a linguagem é um momento em que os sujeitos têm a oportunidade de interação, "[...] localizada como espaço de produção de linguagem e de constituição de sujeitos".

Dessa maneira, esse trabalho de pesquisa tem como proposta apresentar o trabalho em sala de aula com o gênero HQs. Quando o professor traz para a sala de aula um gênero como HQs, em que é um gênero discursivo, esse ensino não se baseia apenas em uma perspectiva de ensino, a exemplo: a leitura, a escrita, entre outras, e sim, o professor pode trabalhar com várias propostas de instrução, em que contempla o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos. De acordo com Bakhtin (2003), gêneros discursivos traz em sua composição três características importantes, são estruturas desse gênero que estão interligadas, são: tema, estilo e organização composicional.

Desse modo, ao trabalhar com propostas de atividades em sala de aula, em que envolve o gênero discursivo, aqui tratamos de HQs, não esbarrando apenas em tarefas de escrita e leitura. O docente responsável pelo ensino de língua, pode aproveitar o momento e explorar tudo de bom que esse gênero traz, um exemplo é o sentido. Pois é através da leitura e produção de texto que o docente pode propor atividades para desenvolver nos estudantes todos os sentidos ali presentes no texto, a temática que envolve esse gênero traz potenciais a serem despertados nos estudantes. Esses vários sentidos, são desempenhados, inclusive, no momento da produção do discurso, que se materializa no texto. Quando Bakhtin (2003), afirma que:

> o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (lingüístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (Bakhtin 2003: 271).

Quando Bakhtin se refere ao ouvinte/audição, para os surdos podemos considerar a visão/sinalização. Em relação a citação acima, de acordo com Bakhtin, o discurso sempre parte de um sujeito em direção a outro, em que esse outro se torna participativo do discurso, o qual ao ouvir o discurso passa a construir o discurso como participante desse gênero, o qual está inserido, estabelecendo de certa forma, os vínculos de interação verbal entre si, em que faz parte de um resultado dessa interação que é: a enunciação dialógica. Pois a enunciação dialógica é um papel fundamental para o crescimento intelectual dos sujeitos. De acordo com Bortoni-Ricardo, 2017: 147: "A interação humana é, portanto, constitutiva dos papéis sociais, considerados como um conjunto de prerrogativas e de deveres em um determinado domínio social". Por isso a importância de o professor desenvolver atividades que tenham propostas de um trabalho que leve os estudantes a interagir um com o outro.

A partir do gênero discursivo HQs, propomos um trabalho com Sequências Didáticas, o que pode ser explorados os três elementos que compõem os gêneros discursivos HQs: tema, estilo e organização composicional.

Portanto, a sequência didática surge como uma forma de planejar o caminho para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para estudantes surdos. Em que a sequência didática pode ser organizada de maneira que trabalhe as singularidades dos alunos surdo, pois a SD pode ser utilizada como facilitadora na compreensão da estrutura dos textos, seu estilo, como também na compreensão de sua organização composicional.

O docente terá a oportunidade de planejar uma sequência de conteúdos e atividades diferentes, as quais irão explorar os vários sentidos dos gêneros HQs.

Com base na sequência básica proposta por Cosson 2009, o docente pode desenvolver suas atividades de acordo com a realidade de seus alunos. Para o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os surdos, podemos inserir mais etapas em uma sequência didática para que os objetivos sejam alcançados. Assim, Cosson (2009) traz propostas de trabalho a partir de metodologias com textos literários com sequência básica baseada nas seguintes etapas: a motivação, a introdução, a leitura e a interpretação.

Aqui neste trabalho tivemos a necessidade de trabalhar com mais etapas, percebemos isso ao planejar as etapas do trabalho com HQs e o ensino de língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos.

Pois, vimos um momento oportuno de explorar outras etapas para esses estudantes que precisam aprender uma segunda língua. Dessa maneira, a sequência didática ficou constituída da seguinte maneira com base na sequência básica de Cosson 2009: motivação, introdução, leitura, interpretação, gênero HQs e sua estrutura, estrutura da língua, propostas de atividades e produção textual.

Dessa forma, temos como objetivo realizar um estudo acerca das contribuições do gênero discursivo HQs para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos, com base na sequência básica de Cosson 2009.

HQs como ferramenta de ensino

É importante que antes de falarmos sobre HQs como ferramenta de ensino, apresentarmos esse gênero e sua composição, assim irá servir como método para conhecermos a sua história, como também sua estrutura e a importância para o ensino de uma segunda língua. Como citado anteriormente, o autor Bakhtin aborda as três características importantes desse gênero que são: tema, estilo e organização composicional. Essas características apresentadas por Bakhtin, faz-se necessário que os docentes explorem com os estudantes e aproveitem o espaço de trabalho com esse gênero e trabalhar com a estrutura da língua em foco.

Para o início da aula, o docente de língua portuguesa pode aproveitar o momento com o trabalho tendo como suporte os HQs e realizar uma apresentação do que são os HQs, assim os estudantes surdos terão a oportunidade de conhecer a real importância das histórias em quadrinhos. Pois, muitos surdos já têm acesso a esse gênero, mas poucos têm competência para compreensão de seu estilo e organização composicional. Deixando muitas vezes a desejar o contato do estudante com esse gênero, dessa maneira, os docentes terão a oportunidade de desenvolver ações pedagógicas em que apresentem a história dos HQs, seus sentidos, temas abordados, sua estrutura, intencionalidade, local que se encontra, sua variedade, entre outros.

De acordo com Bazerman (2020):

> Cada texto bem-sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala. Esses atos são realizados através de formas textuais padronizadas, típicas e, portanto, inteligíveis; ou gêneros, que estão relacionados a outros textos e gêneros que ocorrem em circunstâncias relacionadas, (Bazerman 2006: 37).

Assim, o docente pode aproveitar o espaço da sala de aula para falar acerca do gênero história em quadrinhos, que é um gênero narrativo, pois esse gênero se organiza de maneira dialógica. Esses diálogos são apresentados por meio de uma variedade de balões.

Sendo assim, o docente pode levar o estudante a perceber a posição dos personagens, bem como suas falas que surgem nos balões e suas intenções. É importante ressaltar que ao trabalhar com os sentidos presentes nos HQs, leva o leitor a realizar interpretação do discurso, como também despertar um indivíduo leitor o senso crítico.

A localização dos balões e os contornos são elementos imprescindíveis para a leitura da narrativa. Eles caracterizam as personagens no espaço de representação, suas falas, sentimentos, como tudo se organiza.

Durante a aplicação do trabalho com HQs, sentimos a necessidade de trabalhar com a análise da temática desse gênero de forma reflexiva, em que o estudante surdo teve a oportunidade de conhecer o gênero HQs na sua totalidade, de forma a contribuir com práticas de ensino e aprendizagem para o ensino de língua portuguesa como L2 para surdos.

HQs, interações dialógicas e seus sentidos

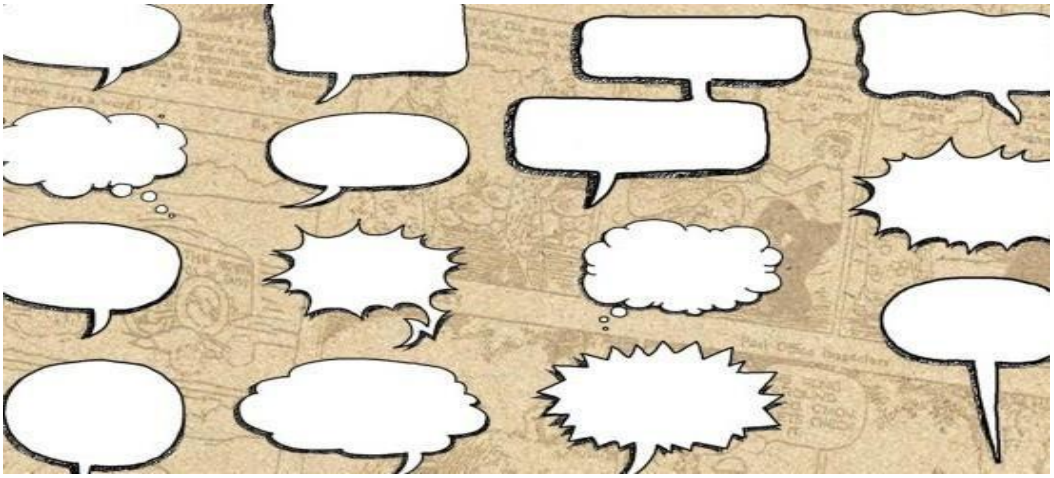
Quando nos referimos aos HQs e sua tipologia textual, o autor Marcuschi aponta que:

> "entre as características básicas está o fato de serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes, por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto, que se caracterizam por meia dúzia de categorias: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção e relato" (Marcuschi 2003: 27).

Dessa forma, é importante que os docentes despertem os estudantes surdos para a estrutura do gênero em estudo, aqui estamos nos referindo ao gênero textual HQs, nesse caso o professor pode usar o espaço para abordar a questão desse gênero, como um gênero que traz em sua composição texto narrativo, pois é um gênero que tem uma sequência em suas falas.

Os discursos são apresentados por meio de balões, cada balão tem um formato, o qual representa um tipo de discurso. Os balões são elementos relevantes presentes nos HQs, pelo fato desse elemento carregar os discursos, as interações das personagens.

Figura 1 - Aqui apresentamos exemplos de balões presentes nos gêneros HQs:



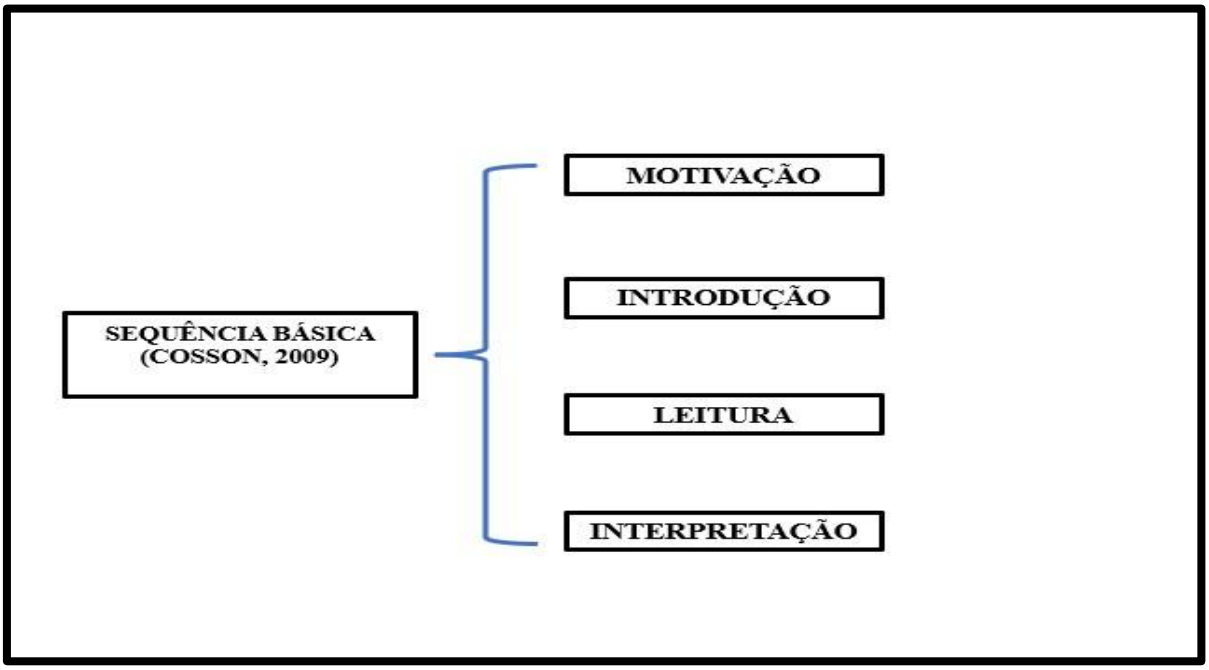
Fonte: http://www.eraumavezbrasil.com.br/voce-sabia-que-existem-diversos-tipos-de-baloes/

Os variados balões utilizados no gênero HQs, estão carregados de conteúdo a partir de uma temática e, isso é importante que os docentes levem os estudantes surdos a perceber essa temática que estão desenvolvidas nos balões, como também, apresentar para os estudantes os vários tipos de balões e sua representação em cada discurso.

Proposta metodológica a partir de uma sequência didática

Nesta seção iremos apresentar uma proposta de trabalho com o gênero HQs, a partir de sequência didática, a qual tem uma metodologia que tem a intenção de traçar um caminho para facilitar o ensino-aprendizagem dos estudantes surdos. Essa proposta foi desenvolvida com estudantes surdos do ensino fundamental II.

Figura 2: Demonstração da sequência básica presentes na obra “Letramento literário: teoria e prática”



Fonte: Cosso (2009)

Foi com base nesta proposta de Cosson 2009, que planejamos uma sequência didática de forma mais ampla, para tentarmos suprir as lacunas do ensino de língua portuguesa como segunda língua para os estudantes surdos. A seguir vamos apresentar como ficou a proposta de trabalho com o gênero HQs:

Motivação:

Com base na proposta de Cosson (2009), selecionamos uma temática para trabalhar com HQs, pois consideramos o letramento literário de grande importância para os estudantes surdos. Nesta etapa, Cosson enfatiza a questão de trabalhar de forma lúdica com os estudantes, assim, os docentes têm a oportunidade de aproximar os estudantes da temática a ser trabalhada. Nessa primeira fase escolhemos uma temática, como: o **dia do trabalho** e iniciamos com atividades para trabalhar o vocabulário. Observe na figura abaixo:

Figura 2 – Vocabulário referente a temática do HQs



Fonte: a autora (2023)

Nesta etapa inicial foi trabalhada com o vocabulário referente a temática da história em quadrinhos, em que o estudante surdo teve a oportunidade de conhecer as palavras, seu significado e os sinais em Libras de cada palavra de forma isolada.

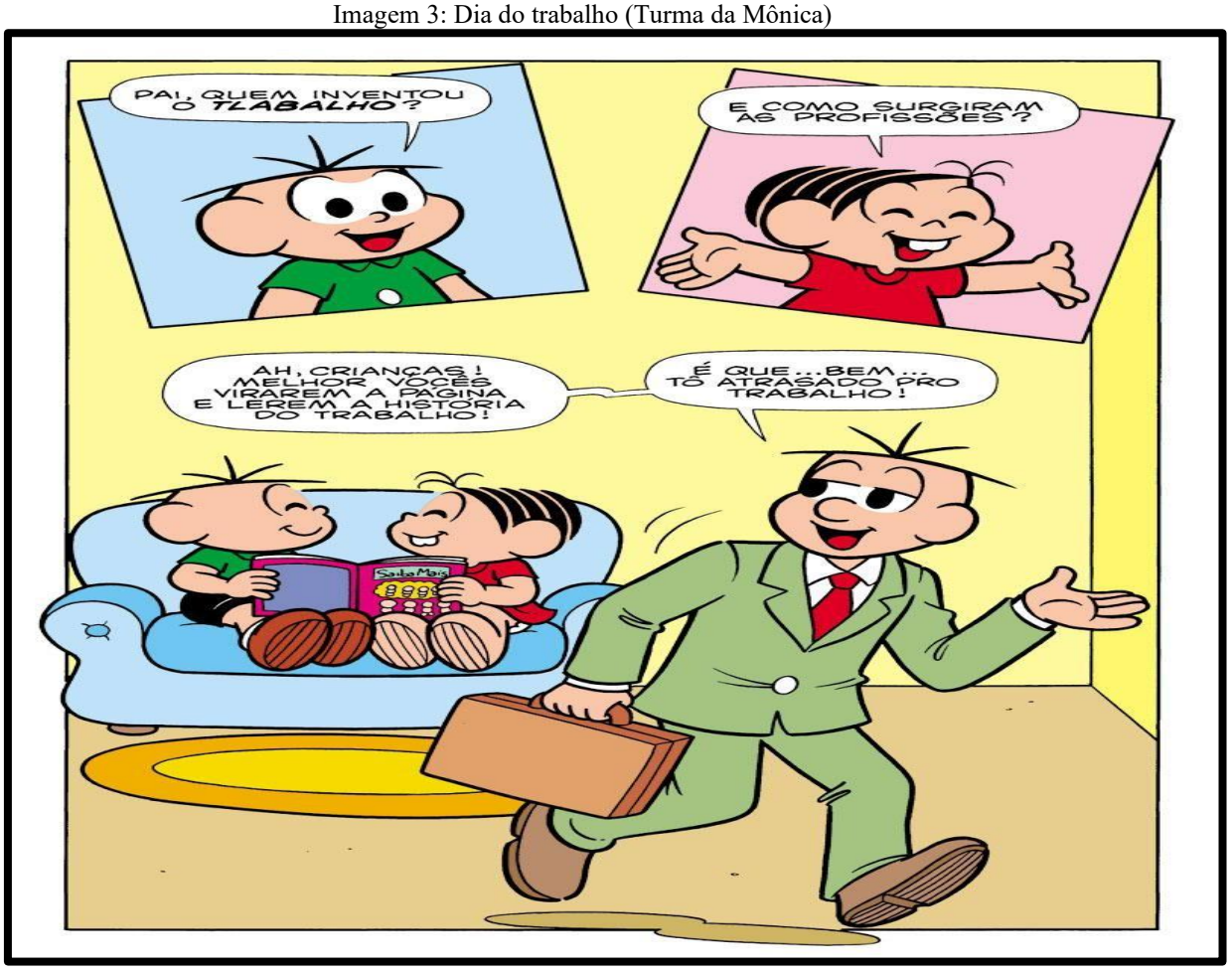
Introdução

Na segunda etapa, foi apresentado um texto com a temática: dia do trabalho, aqui os estudantes puderam ler o texto de maneira individual, destacando as palavras já conhecidas, como também o sentido empregado no texto. Aqui também os estudantes tiveram a oportunidade de ter contato com quadrinhos que tratavam da mesma temática do texto.

Dessa forma, as atividades com o HQ 's foram desenvolvidas em duas aulas, em que o planejamento já foi pensado para que o docente pudesse explorar o texto com os estudantes surdos de maneira a despertar o interesse pela leitura e escrita desse gênero.

Durante a primeira aula foram disponibilizados os textos com a temática: o dia do trabalho, em que os estudantes tiveram a oportunidade de ler o texto e discutir em sala acerca da temática abordada. Em seguida os estudantes tiveram o privilégio de ter em mão o gênero HQs, para que se concretizasse o texto corrido, como também em formato de história em quadrinhos.

Imagem 3: Dia do trabalho (Turma da Mônica)



Fonte: http://atividades-para-jardim.blogspot.com/2020/07/turma-da-monica-em-dia-do-trabalho.html

Leitura

Aqui, na terceira etapa, trabalhamos com a leitura, neste espaço os estudantes já em posse dos textos, foi realizado uma discussão acerca da temática do texto entre os estudantes, em seguida teve as interferências da docente apoiada na discussão dos estudantes, como também direcionou os estudantes com perguntas em que levou os estudantes a buscarem junto ao texto.

Interpretação

Nesta última etapa proposta por Cosson (2009), realizamos a interpretação do texto, em que foi explorado o máximo possível os sentidos empregados junto ao texto. Nesta etapa os estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver seu senso crítico, como também seus potenciais linguísticos.

Após trabalhadas as etapas propostas por Cosson (2009) tivemos a necessidade de continuar as aulas utilizando HQs, considerando o público de estudantes surdos frente a

uma segunda língua e a importância de explorar a estrutura gramatical dessa língua e do gênero HQs.

Os estudantes surdos em posse dos HQs e conhecedores da temática como foi trabalhada em ações no ambiente da sala de aula, como a motivação, introdução, leitura e interpretação, etapas importantes baseadas nas orientações de Cosson. Vimos a necessidade de seguir as aulas tendo como suporte o gênero HQs para o ensino de língua portuguesa, assim, foi essencial seguir com as práticas pedagógicas considerando o tema, o estilo e a organização composicional, com base em Bakhtin, do gênero em estudo e com base nessas etapas, estruturamos as próximas aulas da seguinte forma:

Gênero HQS e sua estrutura: nesta etapa foram explorados a estrutura do gênero e seus elementos de maneira a levar os estudantes a estudar o gênero HQs e sua estrutura.

Tipos de balões: os balões fazem parte dos elementos discursivos do gênero HQs, são elementos relevantes da história dos quadrinhos. Vimos a necessidade de separarmos uma aula para explorar os variados tipos de balões, para que assim os estudantes surdos pudessem conhecer as funções empregadas em cada balão.

Onomatopeia: as onomatopeias são parte relevantes nos diálogos presentes nas histórias em quadrinhos, e apesar dos estudantes serem surdos vimos a importância de trabalhar com esses elementos que fazem parte dos textos dos HQs, o qual foi trabalhado os tipos das onomatopeias e suas características empregadas nas onomatopeias, com o intuito de alcançar os objetivos e impacto esperado pelo discurso, pela narrativa.

Gramática: nesta etapa foi trabalhada a parte da sintaxe da língua portuguesa de maneira contextualizada, a gramática a partir do texto, de acordo com Bakhtin, 2010:

> A estilística deve basear-se não apenas e nem tanto na linguística quanto na metalinguística, que estuda a palavra não no sistema da língua, e nem num "texto" tirado da comunicação dialógica, mas precisamente no campo propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica da palavra. **A palavra não é um objeto, mas um meio constante e ativo, constantemente mutável de comunicação dialógica.** Ela nunca basta a uma consciência, a uma voz. Sua vida está na passagem de boca em boca, de um contexto para o outro, de um grupo social para outro, de uma geração para outra. (Bakhtin 2010: 231-232, grifos da autora).

De acordo com Bakhtin, é importante a palavra, não de forma isolada, mas sim de acordo com texto, com o discurso.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES: a sala de aula é um ambiente em que o docente pode aproveitar para desenvolver metodologias de ensino-aprendizagem que levem seus estudantes a adquirirem habilidades e competências para a aquisição da língua portuguesa por meio de propostas de atividades baseadas em textos já conhecidos pelos seus alunos.

PRODUÇÃO TEXTUAL: chegamos a fase final do trabalho com o gênero HQs, para essa fase foi realizado propostas de escrita de HQs pelos estudantes surdos, em seguida foi realizada as revisões das produções dos HQs e em seguida estudantes foram orientados para a reescrita. Assim, os docentes, através de ações como esta, contribuem com o desenvolvimento humano dos surdos. Segundo a BNCC, 2017 orienta nas competências gerais da educação básica que:

> Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo, (Brasil 2017: 09).

A BNCC apresenta em seu texto introdutório, diferentes maneiras de ações a serem executadas em sala de aula com a língua e seus recursos linguísticos. Esses métodos são essenciais para que os estudantes surdos possam desenvolver suas habilidades linguísticas importantes para seu desenvolvimento crítico.

Considerações finais

Ao planejar esse estudo e seu processo de produção, aplicação das ações em sala de aula, possibilitou compreender aspectos referente às singularidades da língua portuguesa, como também, as particularidades dos surdos.

Assim, foi possível elaborar proposta para o ensino de língua portuguesa para estudantes surdos, com o intuito de desenvolver capacidade linguística desse sujeito e seu senso crítico, com apoio de referenciais teóricos que embasaram os estudos e ações deste trabalho.

Dessa forma, foi possível perceber a relevância de práticas pedagógicas voltadas para a realidade dos estudantes. Assim, esperamos que este trabalho de pesquisa possa contribuir com o ensino-aprendizagem dos surdos, como também, com o desenvolvimento da educação básica de forma a combater a desigualdade linguística tão presente entre os indivíduos ouvintes e surdos.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 2003. *A estética da criação verbal*. 4ª edn. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. 2010. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bazerman, Charles. 2020. *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Recife: Pipa Comunicação.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2017. *Manual de sociolinguística*. São Paulo: Contexto.

Brasil/SEB/MEC. 2016. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: SEB/MEC. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (03 ago. 2023).

Cosson, Rildo. 2009. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Geraldi, João Wanderley. 1989. Educação e linguagem. *Leitura: Teoria & Prática* 8(14). 37–39. Campinas.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2003. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra (eds.), *Gêneros textuais e ensino*, 19–36. 2ª edn. Rio de Janeiro: Lucerna.

IDENTIDADE: UMA REFLEXÃO SOBRE A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM ZANA DA MINISSÉRIE TELEVISIVA DOIS IRMÃOS DE LUIZ FERNANDO CARVALHO

IDENTITY: A REFLECTION ON THE CONSTRUCTION OF THE CHARACTER ZANA FROM THE TELEVISION MINISERIES TWO BROTHERS BY LUIZ FERNANDO CARVALHO

Dayanna Vieira de Jesus
Centro Municipal de Educação Básica Moreira Cabral, MT, Brasil
dayannavieirapedagoga@gmail.com

Francielly Ribeiro Claudino Costa
Colégio Estadual Melquiades Victor de Oliveira, Aragarças, Brasil
fribeiroclaudino@hotmail.com

Resumo

Desde fins do século XX, literatura e cinema se fazem presentes e chamam atenção no espaço acadêmico e social. Muitas são as relações entre as variadas mídias, dentre elas a mais reconhecida é a transposição midiática, ocorrendo principalmente da literatura para o cinema, sendo a televisão, vista como um importante utilizador desse recurso de adaptações de obras de grandes autores da literatura para a tela. A década de 1950 é considerada precursora dos programas televisionados no Brasil. Eram apresentadas peças teatrais como Shakespeare, Federico García Lorca, Nelson Rodrigues, e outros. Já nos anos 80, esse tipo de transposição foi tomando espaço com frequência na teledramaturgia, ganhando destaque no gosto do público pelas séries e minisséries até os dias atuais. Nesse contexto, despertam-nos atenção as minisséries, em especial a obra de Milton Hatoum, dirigida por Luiz Fernando Carvalho estreada no Brasil no ano de 2017. Propomos aqui uma reflexão sobre esse processo intermidiático, especialmente no que se refere à identidade da personagem matriarca Zana. Iniciamos com uma breve contextualização sobre as personagens centrais da obra Dois Irmãos, de Milton Hatoum, seguindo em reflexão acerca da identidade e transficcionalidade desta para o universo televisivo. Serão abordados conceitos de espaço e memória e a importância destes para o universo da minissérie. Como referencial teórico buscou-se nesse trabalho as contribuições de Bhabha (2003), Bauman (2005), dentre outros, finalizando com o tópico referente aos conceitos de Carlos Reis os quais analisam os processos de refiguração e sobrevida das personagens da trama e como esses sobrevivem refigurados ao novo universo em que estão inseridos.

Palavras-chave: Memória; identidade; minissérie.

Abstract

Since the end of the 20th century, literature and cinema have been present and have attracted attention in academic and social spaces. There are many relationships between the various media, among which the most recognized is media transposition, occurring mainly from literature to cinema, with television being seen as an important user of this resource of adaptations of works by great literary authors for the screen. The 1950s are considered the precursor of television programs in Brazil. Plays by such authors as Shakespeare, Federico García Lorca, Nelson Rodrigues, and others were presented. In the 1980s, this type of transposition began to gain space in television drama more frequently, gaining prominence in the public's taste for series and miniseries to this day. In this context, miniseries attract our attention, especially the work by

Milton Hatoum, directed by Luiz Fernando Carvalho, which premiered in Brazil in 2017. Here we propose a reflection on this intermedial process, especially with regard to the identity of the matriarch character Zana. We begin with a brief contextualization of the central characters of the work Dois Irmãos, by Milton Hatoum, followed by a reflection on the identity and transfictionality of this work for the television universe. The concepts of space and memory and their importance for the universe of the miniseries will be addressed. As a theoretical reference, this work sought the contributions of Bhabha (2003), Bauman (2005), among others, concluding with the topic related to the concepts of Carlos Reis, which analyze the processes of refiguration and survival of the characters in the plot and how they survive refigured in the new universe in which they are inserted.

Keywords: Memory; identity; miniseries.

1. Introdução

Desde fins do século XX, literatura e cinema se fazem presentes e chamam atenção no espaço acadêmico e social. Muitas são as relações entre as variadas mídias, dentre elas a mais reconhecida é a transposição midiática, ocorrendo principalmente da literatura para o cinema, sendo a televisão, vista como um importante utilizador desse recurso de adaptações de obras de grandes autores da literatura para a tela.

A década de 1950 é considerada precursora dos programas televisionados no Brasil. Eram apresentadas peças teatrais como Shakespeare, Federico García Lorca, Nelson Rodrigues, e outros. Já nos anos 80, esse tipo de transposição foi tomando espaço com frequência na teledramaturgia, ganhando destaque no gosto do público pelas séries e minisséries até os dias atuais. Nesse contexto, despertam-nos atenção as minisséries[1], em especial a obra de Milton Hatoum, dirigida por Luiz Fernando Carvalho estreada no Brasil no ano de 2017.

Propomos aqui uma reflexão sobre esse processo intermidiático, especialmente no que se refere à refiguração e sobrevida das personagens. Iniciamos com uma breve contextualização sobre as personagens centrais da obra Dois Irmãos, de Milton Hatoum, seguindo em reflexão acerca da transficcionalidade destes para o universo televisivo.

Serão abordados conceitos de espaço e memória e a importância destes para o universo da minissérie televisiva, finalizando o texto com o tópico referente aos conceitos de Carlos Reis os quais analisam os processos de refiguração e sobrevida das personagens centrais da trama e como esses personagens sobrevivem refigurados ao novo universo em que estão inseridos.

2. Objetivos

Abordar traços diegéticos e sobrevida da personagem em deslocamento, evidenciando diáspora, identidade e a fidelidade entre as mídias que se cruzam de forma que as obras dialogam entre si, fazendo-nos refletir sobre o conceito diegético, e de

personagens abordados por Carlos Reis[295] e as práticas de figuração ficcional e os novos e complexos produtos intermidiáticos.

3. Dois Irmãos: a obra de Hatoum

Milton Hatoum, escritor amazonense de ascendência libanesa, destaca-se no cenário literário brasileiro contemporâneo rompendo com o literário tradicional. Apresenta em suas narrativas conflitos familiares e postura descolonizadora. Publicou, em 2000, o romance *Dois Irmãos*, que encena a multiplicidade cultural da cidade de Manaus, espaço amazônico que agrega imigrantes libaneses misturados aos nativos da região e a outros que decidem ir para Manaus em busca do sonho da seringueira.

O foco central da narrativa é a tensa relação entre os gêmeos Yaqub e Omar, que são relembrados pelo narrador na busca de encontrar sua origem. No núcleo da família, há, também, Rânia, irmã de Yaqub e Omar, dona de si e dedicada ao comércio da família, que não recebia da mãe a mesma atenção que os irmãos.

A obra é narrada sob a voz de Nael, filho de Domingas, uma nativa empregada da família, com um dos gêmeos. Sua paternidade é uma dúvida que permeia toda a narrativa. Nael e a mãe vivem nos fundos do casarão. O neto bastardo é o confidente de Halim e testemunha de muitos dos fatos narrados.

A chegada da família libanesa ao Brasil se dá no início do século XX, por volta de 1914. A narrativa se estende de 1914 até meados dos anos 60, período em que ocorre o golpe militar.

Zana, de formação cristã, é uma personagem sonhadora, vivendo um estilo de vida burguês que demonstrava gosto pela literatura e poesia, em especial os gazzais, estes selaram a união entre ela e o marido. Hallim, homem apaixonado, não queria ter filhos, pois queria para si a atenção, o amor e o carinho de sua amada. Já a esposa queria filhos... três.

Após a morte do pai no Líbano, Zana convence o marido apaixonado e tem seus três filhos: os gêmeos Yaqub e Omar, que não tinham entre si uma boa relação familiar, e a filha Rânia, que tinha grande admiração pelos irmãos.

Omar nasce com mais fragilidade e Zana dedica ao filho caçula cuidados extremos justificando o medo de perdê-lo, assim como o pai. Isola-se de si e dos demais de sua casa. O marido, mesmo contra sua vontade, se submete aos desejos e caprichos de sua esposa, assinalando a decadência de sua família e de seu lar.

A cidade de Manaus representa a pluralidade cultural da sociedade contemporânea, trazendo à tona a fragmentação dos indivíduos em ambientes de interações e influências sociais.

Essas interações vividas pelas personagens contribuem para a construção de suas identidades e alteridade. Dessa forma, a cidade amazonense é vivenciada de forma objetiva e subjetiva pelas personagens, uma vez que passam a internalizar suas vivências na construção de suas identidades culturais.

[295] Professor da Universidade de Coimbra, especialista em Estudos Narrativos e em Literatura Portuguesa.

Uma das características importantes da obra Hatoumiana são as marcas geográficas, pois estas dão à narrativa características peculiares dos espaços sociais vivenciados em cada ambiente. O termo espaço é relativo, visto que sofre constantes mudanças de acordo com as intervenções humanas.

Essas mutabilidades podem ser históricas, culturais ou sociais e nos apresentam uma Manaus que transita para a modernidade e, de outro lado, a família libanesa que transita do apogeu à decadência. A própria casa da família de Zana e Halim, deixada por Galib, pai de Zana, quando este fora para o Líbano, tem características deste período.

Milton Hatoum tem no contexto histórico e geográfico da Amazônia, matéria-prima de primeira qualidade para suas obras pois aproxima o leitor do meio amazonense podendo tornálas referencial para o cenário amazônico e seu universo de diferenças: povos, culturas, grandes rios e as belezas que cercam as comunidades ribeirinhas e suas grandezas, que se encontram num só lugar.

Isso faz com que essa heterogeneidade de formas encontre voz em suas personagens, tendo no espaço e na memória um entrelugar como marca identitária que se entrecruza numa diáspora real e híbrida, como a família libanesa, em especial a personagem Zana, que vivendo essa transição cultural e espacial apresenta desde a juventude uma personalidade forte e destemida, diferente de sua época. É uma mulher tradicional. Cuida do lar, instrui os filhos, comanda os empregados, em especial Domingas. Para a matriarca, o lar é seu lugar na terra. É uma mãe extremamente dedicada ao filho caçula. Este será o norteador dos destinos dos que estão à sua volta.

Halim, após o nascimento dos filhos, sentiu-se desprovido de suas intimidades com a esposa. Principalmente pelo filho Omar, que mandava e desmandava no quarto e na cama dos pais, fazendo com que muitas vezes o pai dormisse em outros lugares da casa, como na rede, irritando Halim:

Numa noite Halim, acordou com tosse e falta de ar. Acendeu o candeeiro, viu refletida no espelho do quarto uma teia de aranha amarela, sentiu cheiro de fumaça e pensou que o mosquiteiro ardia lentamente ao lado dele. Saltou da cama e viu o Caçula aninhando no corpo de Zana. Expulsou-o do quarto aos gritos, acordando todo mundo, acusando Omar de incendiário, enquanto Zana repetia: “Foi um pesadelo, nosso filho nunca faria isso”. Discutiram no meio da noite, até que ele saiu de casa batendo a porta com fúria. (Hatoum 2010: 70).

A predileção de Zana pelo filho caçula reforça seu narcisismo reforçando ainda mais a rivalidade entre os gêmeos que se acentua à medida em que vão crescendo. Chega ao ápice quando se apaixonam pela mesma moça, Lívia, ao ponto de Omar agredir Yaqub com uma garrafa e lhe cortar o rosto numa sessão de cinema quando este beijava Lívia, fato que faz com que o relacionamento entre os irmãos fique ainda menos afável.

Com o intuito de apaziguar a situação entre os irmãos, o pai decide enviar os gêmeos para o Líbano. Por intercessão de Zana, Omar fica e viaja somente Yaqub que permanece em terra libanesa por cinco anos. De certa forma, Yaqub morreu ao atravessar para terras distantes. Os olhos de sua mãe não contemplam o que se passa por lá, fazendo com que suas incertezas de que a mãe preferia o irmão. Nenhum telegrama, nenhuma carta chegou às mãos de Zana.

A partir desse momento, o destino dos gêmeos segue caminhos diferentes: quando retorna, Yaqub dedica-se aos estudos em São Paulo e torna-se engenheiro, já Omar prefere os prazeres da vida boêmia em Manaus.

Enquanto o irmão com uma cicatriz casa-se com Lívia e leva uma vida estruturada em São Paulo, Omar vive uma vida desregrada, bebendo até às madrugadas, fato sempre escondido do pai por Zana e a empregada Domingas. Ambas acolhiam o filho desordeiro e não deixavam que o pai visse o estado deplorável em que chegava depois da vida noturna.

Mesmo sabendo que o filho levava uma vida desregrada, inclusive roubando ao irmão e enganando aos pais, Zana o defendia e venerava, colocando os gêmeos numa gangorra, sempre priorizando o filho caçula. A mãe sempre sabia convencer o marido e o filho Omar de suas vontades, seduzindo-os pelos carinhos e cuidados, afastando do filho preferido suas pretendentes e firmando ainda mais o abismo familiar em seu lar.

Para Bauman (2005), o fato de sermos confrontados diariamente pela multiplicidade de identidades, tendo em vista o molde de vida da contemporaneidade, em que não se tem um presente estável diante da pluralidade da sociedade moderna, direciona-nos a uma profusão de transformações nas relações interpessoais, que fazem com que também ocorram mudanças de comportamentos do sujeito, como percebemos em Zana ao se relacionar com os filhos e os demais da casa, sempre moldada aos desejos do filho caçula.

Silva (2011) pondera: “sobre a postura de Zana sobre Omar afirma que esse amor excessivo surgiu da sua necessidade de realização pessoal através da maternidade, que oferece à mulher um papel a mais e distinto do homem, construindo uma fonte de autoridade e autonomia.”

Percebe-se em toda a narrativa que, do mesmo modo que Omar é prisioneiro dos prazeres proibidos, Zana é prisioneira dos comportamentos do filho. Ao longo da narrativa, os filhos decidem ir embora. Yaqub firma sua vida em São Paulo com sua esposa Lívia e Omar decide viver longe do olhar e caprichos da mãe, firmando com Zana um constante campo de batalha identitário, cultural e familiar. Seu destino é o sentimento de não pertencimento dos filhos, o que a leva à loucura e decadência de sua casa.

4. A obra e a transficcionalidade televisiva

Nas últimas décadas, a teledramaturgia brasileira segue tendo crescente aceitação do público telespectador. Estas seguem caminhos das séries norte-americanas que têm em suas adaptações um grande público televisivo estadunidense e, consequentemente, fora dos Estados Unidos, onde são transmitidas por canais pagos e plataformas de *streaming*.

Para telespectadores leitores de obras literárias, assistir a uma obra adaptada é como buscar a mesma história em uma mídia diferente. Carlos Reis e Ana Cristina M. Lopes (2002: 405) apresentam a seguinte reflexão sobre a adaptação da literatura para a telenovela:

> Trata-se de relações de transcodificações entre a linguagem da telenovela e da narrativa literária. . . . no caso de adaptações de romances a telenovela elas são muito mais notórias, implicando soluções de recodificação sobretudo no que toca aos componentes do discurso; romances como Gabriela, cravo e canela de Jorge Amado ou Olhai os lírios do campo de Erico Veríssimo são submetidos a profundas alterações, solicitando uma verdadeira re-escrita. Nela o autor do guião, mantendo em princípio intocáveis os vectores temático-ideológicos do romance e os fundamentais componentes da história (personagens, espaços, tempo histórico), não pode deixar de ponderar e respeitar condicionamento que interferem na enunciação do relato: as exigências e potencialidades da realização televisiva, a dinâmica de apresentação folhetinesca da telenovela, a interligação de várias intrigas, etc. Reelaborado em função desses condicionamentos, o romance feito telenovela adquire então, no plano receptivo, uma imagem nova, por vezes consideravelmente distinta da imagem literária que o leitor construirá. [sic]

Essa nova versão da obra literária vista na teledramaturgia vem chamando atenção do público leitor, uma vez que, nessa relação transficcional, inversa ao processo da leitura para a minissérie, desperta o interesse do leitor/ telespectador para apreciá-la e/ou compará-la em universos diferentes.

O termo transficcionalidade se refere ao deslocamento de indivíduos de determinada ficção para diferentes textos, mídias ou narrativas escritas. Para Saint-Gelais (ano?), transficcionalidade é o fenômento pelo qual dois textos, do mesmo autor ou de autores diferentes, se relacionam à mesma ficção, seja para repetir alguns personagens de uma narrativa anterior, ou compartilhando o mesmo universo ficcional, designando um universo ficcional em que se observa o prolongamento de alguns ou algum componente de uma ficção primeira com maior ou menor grau de reformulação.

Essa reformulação pode ser vista como um processo comparativo, uma vez que, aquele que reformula, necessita de horas de estudo entre a obra e sua adaptação até ganhar independência necessária em relação à obra que será reformulada.

Em *Dois Irmãos*, a construção da minissérie, difere parcialmente do romance. Utiliza-se o mesmo contexto narrativo sendo possível perceber alguns cortes e deslocamentos que a obra sofre ao ser reformulada para o cinema criando situações que não estavam presentes no romance original, o que leva à transficcionalidade e a acréscimos que, no romance, foram apenas comentados.

A obra é dividida em treze partes sendo um preâmbulo e doze capítulos, já na minissérie, apresenta-se antes do preâmbulo um primeiro plano, no qual, uma máquina de escrever reproduz um poema de Carlos Drummond de Andrade, *Liquidação*, o mesmo trecho que está na epígrafe do romance original.

Na minissérie, há também a presença do preâmbulo que, diferentemente do livro, narra a morte de Zana e inicia a narrativa contando a volta de Yaqub do Líbano para sua casa no Brasil, quando Halim vai buscar o gêmeo no Rio de Janeiro e Zana o espera ansiosamente no aeroporto de Manaus, eliminando o desembarque de Yaqub na Cinelândia, unificando cenas e ambientes.

Essas adaptações transficcionais, como vimos acima, não apenas reduzem as obras originais, como trazem novas informações e cenas que podem ser acrescentadas que não estavam no romance original. Outro exemplo é a construção da representação das personalidades opostas dos irmãos gêmeos e a diferença física entre eles marcada pela

cicatriz que Yaqub carrega em seu rosto após uma discussão com seu irmão por causa de Lívia.

Para Antonio Adami (2002), “adaptar é reunir os dados captados por várias leituras do mesmo texto e transformá-los em uma imagem que seja próxima da que o autor da obra elaborou. Sendo assim, um exercício de leitura e de reconstrução de sentido do texto-fonte”. "Para o autor, não há fórmula para a reconstrução da obra literária em texto fílmico ou televisivo. O que marca esta trajetória é a sensibilidade do autor, aquilo que está subjacente, metaforizado na obra de origem. Cabe aos criadores a transposição da palavra para a imagem.

5. Espaço, memória e simbolismo na obra e minissérie televisiva

Seemann, ao citar Halbwachs em seu artigo *O espaço da memória e a memória do espaço,* nos diz que “o espaço é uma realidade que dura”. Para recuperar nosso passado, precisamos ver o meio material que nos cerca e onde a memória se conserva. O espaço, ou melhor, “nosso espaço”, é aquele que ocupamos, por onde passamos, ao qual temos acesso e que fixa as nossas construções e pensamentos do passado para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança”.

São nessas faculdades de lembrar, de reter informações e ideias que formalizamos objetos de memórias e guardamos recordações pessoais de cheiros, espaços, encontros de família, ilusões e desilusões ao longo do tempo. Nas lembranças, são registrados momentos que marcam nossa história.

O espaço está intimamente entrelaçado às nossas lembranças que, por sua vez, enlaçamse à nossa identidade. É essa materialização do espaço, dentre esses, o familiar, que nos faz pertencente a determinado grupo social contribuindo para nossa construção identitária.

Hatoum centra grande parte dos conflitos da narrativa no espaço do casarão. É nele que Galib abre o restaurante, espaço de encontro e interação da cultura libanesa. É no casarão que

Zana decide morar após o casamento e onde nascem os filhos e ocorrem os conflitos familiares. Casa tipicamente libanesa, marcada pelos cultivos das ervas do oriente, contrapondo-se à seringueira do quintal. Esses espaços que, na obra, ficam no imaginário do público leitor, são apresentados na minissérie com especificidade.

Maurice Halbwanchs (2006), ao fazer uma análise sobre o termo memória, salienta que diferentes são os pontos de referência que estruturam nossa memória inserindo-a no memorial da coletividade da qual fazemos parte.

Após a morte de Halim, no sofá cinzento, Zana passa a viver as lembranças de um lar que teve seus dias de glória. Passa a viver as memórias de seu pai e esposo, no mesmo sofá em que o marido morrera, somadas a uma expectativa frustrada de unir os filhos.

Os filhos se foram, semelhantemente à trama bíblica~~,~~ Caim e Abel. Sua casa já não é mais a mesma. Busca manter tudo em seu devido lugar. Insiste em deixar vivo em suas memórias o espaço em que formara uma família: os móveis, o espelho da sala, o galinheiro intocável de seu pai aos fundos do quintal, a imagem e o altar das orações

diárias. Tudo como o marido deixara. Até mesmo a rede vermelha do filho Omar, na esperança de que um dia retorne.

A casa da família também é um lugar simbólico na estrutura desta narrativa familiar, pois muitos elementos da natureza convergem para esse lugar, da mesma forma como os personagens que têm suas próprias jornadas fora da casa, mas acabam retornando para ela, como se os acontecimentos todos convergissem para aquele espaço, tanto para o original quanto para o televisionado.

Vemos, na minissérie, vários elementos simbólicos expressos nas cenas finais da obra, como em uma cena em que Nael, ao retornar para o quartinho dos fundos, reservado para ele após a venda da casa libanesa para a loja Rochiram, busca, tanto no olhar quanto no modo de andar, transmitir para o telespectador a melancolia e a tristeza em que se encontra por ser esse o único local remanescente da antiga casa. Em uma noite de chuva e água quase aos joelhos, traduz de forma simbólica o lar em ruínas reproduzindo para a imagem a tristeza relatada na trama original...

Ao final da minissérie, assim como no romance, a casa é destruída, adaptando a metáfora proposta por Hatoum, desde a referência inicial: a casa cai quando a família se destrói.

6. Identidade: espaço, sobrevida e refiguração da personagem Zana na minissérie televisiva

A minissérie televisiva Dois Irmãos, adaptada da obra literária de Milton Hatoum (2000) que leva o mesmo nome, é composta por dez capítulos com aproximadamente 50 minutos cada. Dirigida por Luiz Fernando Carvalho, teve seu primeiro episódio estreado pela Rede Globo em janeiro de 2017.

Seu enredo traz a história de uma família libanesa residente em Manaus e os conflitos vivenciados pela rivalidade entre dois irmãos gêmeos. A trama é contada pelo olhar de Nael, confidente Halim, patriarca da família.

Os personagens da narrativa midiática são refigurados e saem de seus espaços de origem ganhando sobrevida na minissérie. Toda a trama mostra características da personalidade de personagens através de uma construção imagética que se dá através de uma relação entre o espaço e o tempo, marcados pela passagem de vários atores e atrizes que fazem os papéis das personagens centrais desde o início da relação entre Zana e Omar até a construção da Casa Rochiram, marcando a decadência da família libanesa.

Essa relação é uma construção que se dá em vários momentos da obra, em que vemos uma progressão cíclica em vários personagens, mas, principalmente, nos gêmeos Yaqub e Omar, que se relaciona com fidelidade com as características da obra original.

Para Carlos Reis (2015), a refiguração configura uma personagem derivada da original. Nesse sentido, significa que ela normalmente não se esgota num lugar específico do texto, elabora-se e completa-se ao longo da narrativa.

Na transposição das personagens da obra de Hatoum para a minissérie dirigida por Luiz Fernando Carvalho, as personagens da obra original ganham sobrevida nesse novo universo midiático. Pode-se perceber esse processo de refiguração em toda a minissérie,

uma vez que as personagens da obra original, no momento em que são inseridas, vivenciam os mesmos conflitos familiares da trama primeira.

Carlos Reis (2015), ao abordar a refiguração, afirma que esta designa um processo ou um conjunto de processos discursivos e metaficcionais que individualizam as figuras antropomórficas, localizadas em universos diegéticos específicos, com cujos integrantes aquelas figuras interagem, enquanto personagens, sendo a refiguração considerada dinâmica, gradual e complexa, uma vez que não se esgota em lugar específico do texto.

Antes, acontece de vários modos em seu processo de engajamento com a leitura, fixando uma dinâmica diante do texto que nos parece poder ser organizada em torno dos dois princípios narratológicos apontados por Carlos Reis que mencionamos anteriormente, a permutação e a dupla percepção, assim como por um terceiro princípio, o de concretização, que o pesquisador português recupera a partir das reflexões de Roman Ingarden e Wolfgang Iser (Reis 2016).

Os dois primeiros princípios agem, de acordo com Reis, como eixos formadores da figuração ficcional: a permutação está diretamente ligada à dimensão retórico-ficcional das personagens, à sua instância e gênese, num "movimento que convoca os componentes sociais, psicológicos, ideológicos e ético-existenciais" por elas manifestados (Reis 2016: 27), já a dupla percepção é induzida por um desdobramento cognitivo responsável por impedir que se confundam a figuração e a representação. Pode-se dizer, assim, que a figuração ficcional exige que o leitor considere, simultaneamente, "os procedimentos construtivos e os vetores de sentido que, na economia do relato, estruturam a personagem, sem que, no ato da leitura, uns excluam os outros" (Reis 2016: 28).

A concretização, por sua vez, retomada por Reis no contexto da figuração ficcional por transcodificação, aponta a leitura "enquanto processo de preenchimento de pontos de indeterminação que levam à constituição de uma imagem em que o leitor incute, por sua conta e risco mas não de forma aleatória" (Reis 2016: 81), algumas qualidades que o autor denomina "não figuráveis". Se todo processo de figuração, conforme Reis, presume uma zona lacunar, ou seja, uma incompletude que garante certa diferença com relação à imagem que do texto se projeta, é o próprio leitor quem complementa o processo com características derivadas de suas imagens mentais e repertórios culturais.

Uma vez que esta se elabora e se completa ao longo da narrativa, não se restringe a uma específica característica ou à descrição da personagem, como se pode perceber na relação entre os irmãos gêmeos. Enquanto Yaqub tem a postura de uma personalidade séria e rígida, Omar se apresenta com uma postura descompromissada, algumas vezes irresponsável e sem caráter.

Já Zana, sua refiguração e sobrevida, podemos perceber através da maneira com que se veste, penteia o cabelo pelo o tom de voz, o que na obra de Hatoum, não nos é apresentado de forma tão imagética quanto na minissérie.

Importante destacar também na minissérie o deslocamento de cena. Na obra original, Yaqub, ao retornar do Líbano e chegar ao Brasil, urina na Cinelândia e na minissérie, o fato que deixa Halim envergonhado, ocorre com Omar na presença de seus colegas de escola. No romance, Yaqub retorna à cidade de Manaus por quatro vezes: pela primeira vez, quando retorna do Líbano. Na segunda vez, quando faz sua primeira visita já

morando em São Paulo. Anos depois, faz sua segunda visita à família e, ao final da narrativa, a última, próxima ao desfecho da história.

Reis destaca que essa sobrevivência das personagens

> ". . . torna-se especialmente evidente na figuração ficcional por transcodificação", ou seja, quando essas personagens são transpostas a novos suportes midiáticos, em especial se este processo é realizado " . . . por artistas com reconhecida identidade estética, capaz de incutir certo poder de legitimação a tais práticas" (Reis 2016: 34).

A primeira e a última chegada apresentada na obra principal foram mantidas na minissérie. Já a segunda e a terceira foram adaptadas para um momento somente, enxugando algumas passagens e contextos temporais da época, mas não deixando perder a essência da obra original.

Seemann ao citar Halbwachs em seu artigo *O espaço da memória e a memória do espaço* nos diz que "o espaço é uma realidade que dura". Para recuperar nosso passado, precisamos ver o meio material que nos cerca e onde a memória se conserva. O espaço, ou melhor "nosso espaço", é aquele que ocupamos, por onde passamos ao qual temos acesso e que fixa as nossas construções e pensamentos do passado para que reapareça esta ou aquela categoria de lembrança".

O espaço está intimamente entrelaçado às nossas lembraças que por sua vez, à nossa identidade. É nessa materialização do espaço dentre esses o familiar que faz nos pertencente a determinado grupo social contribuindo para nossa construção identitária.

Tanto Hatoum quanto Luiz Fernando Carvalho, centra grande parte dos conflitos da narrativa no espaço do casarão. É nele que Galib abre o restaurante, espaço de encontro e interação da cultura libanesa. É no casarão que Zana decide morar após o casamento, nascem os filhos e ocorre os conflitos familiares.

É nesse contraste que as tradições, costumes, músicas, encontros famíliares, culinárias e outros são vivenciados.

Maurice Halbwanchs (2006) ao fazer uma análise sobre o termo memória, salienta que diferentes são os pontos de referência que estruturam nossa memória a inserindo no memorial da coletividade da qual fazemos parte. Para Halbwuanchs, são nessas faculdades de lembrar, de reter informações e ideias que formalizamos objetos de memórias e guardamos recordações pessoais de cheiros, espaços, encontros de família, ilusões e desilusões ao longo do tempo. É nas lembranças que são registradas momentos que marcam nossa história. Cenas registradas fielmente à obra de Hatoum, na minissérie televisiva, como os móveis, o espelho da sala, o galinheiro intocável de seu pai aos fundos do quintal, a imagem e o altar das orações diárias. Tudo como o marido deixara. Até mesmo a rede vermelha do filho Omar, na esperança de que um dia retorne, segue fiel à obra original.

Aquela mulher teimosa, dona de si, de personalidade forte dá lugar a uma mulher submissa aos seus sentimentos. As lembranças do filho Caçula não saem de sua memória. Com a casa já em ruínas, ainda insiste em permanecer, mesmo sabendo que foi vendida em forma de vingança pelo filho Yaqub.

A identidade de Zana permeia toda a minissérie, em processos de conflitos. Uma identidade instável, em constante transformação. Aquela que antes fazia com que o

marido e filhos se submetesse às suas vontades e caprichos, passa agora a viver dependente do desejo de apaziguar os filhos e permanecer no lar, que é o que lhe resta.

Para a matriarca, perder sua casa foi como perder sua identidade. O que a unia entre passado e presente tanto na minissérie quanto na obra de Hatoum.

7. Considerações finais

Podemos entender que importante foi o diálogo entre duas mídias, romance e minissérie, visto que estas dialogam e apresentam competências enfatizando cada uma seu tema. No caso do romance, a competência narrativa dá foco à busca pela identidade do narrador personagem e os conflitos familiares, enquanto as competências da minissérie enfocam o drama familiar vivido pelas personagens e direcionados pela matriarca da família através de elementos estéticos relacionados à mídia televisiva.

Há, portanto, uma correlação produtiva entre duas artes que, adaptando tramas do literário para televisão, proporciona um modelo intermidiático que permite ao público conhecer essa narrativa ambientada na cidade de Manaus, que mesmo com seus personagens refigurados em um universo, sobrevivem mantendo fidelidade ao seu espaço narrativo de origem.

Referências

Adami, Antonio. 2001. O livro e a imagem sonora. *INTERCOM*. Campo Grande, MS: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação.

Foucault, Michel. 2001. Outros espaços. In Michel Foucault, *Ditos e escritos III: Estética, literatura e pintura, música e cinema*. Trans. Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Freud, Sigmund. 1914–1916 [1996]. *A história do movimento psicanalítico, artigos sobre a metapsicologia e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago.

Galle, Helmut P. E., Juliana P. Perez & Valéria S. Pereira (eds.). 2018. *Ficcionalidade: Uma prática cultural e seus contextos*. São Paulo: FFLCH/USP & FAPESP.

Halbwachs, Maurice. 2006. *A memória coletiva*. Trans. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro.

Hatoum, Milton. 2010. *Dois irmãos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Reis, Carlos. 2015. *Pessoas de livro: Estudos sobre a personagem*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Reis, Carlos. 2016. Pessoas de livro: Figuração e sobrevida da personagem. In Carlos Reis, *Pessoas de livro: Estudos sobre a personagem*. 2nd edn., 119–143. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Reis, Carlos. 2018a. Figuração. In Carlos Reis, *Dicionário de estudos narrativos*, 165–168. Coimbra: Almedina.

Reis, Carlos. 2018b. *Pessoas de livro: Estudos sobre a personagem*. 3rd edn. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Reis, Carlos & Ana Cristina M. Lopes. 2002. *Dicionário de narratologia*. 7th edn. Coimbra: Almedina.

Seemann, Jörn. 2002/2003. O espaço da memória e a memória do espaço: Algumas reflexões sobre a visão espacial nas pesquisas sociais e históricas. *Revista da Casa da Geografia de Sobral* 4/5. 43–53.

Silva, Joanna da. 2011. Relações de gênero no romance de Milton Hatoum. http://www.ufsj.edu.br (Agosto, 2015.)

IMPACTOS DA CULTURAL DIGITAL PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

IMPACTS OF DIGITAL CULTURE ON THE TRAINING OF READERS IN HIGH SCHOOL BASED ON AN ANALYSIS OF PORTUGUESE LANGUAGE TEXTBOOKS

Jackeline Sousa Silva
Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu/FECLI, Universidade Estadual do Ceará/UECE, Iguatu-CE, Brasil
jackelines.silva@uece.br
ORCID: 0000-0002-7687-325X

Resumo

Esta investigação tem como objeto o estudo sobre impactos da cultura digital para a formação de leitores no Ensino Médio. Tal estudo justifica-se por tratar de uma temática relevante que tem muito a contribuir com a formação de leitores, visto que os estudantes, hodiernamente, estão inseridos em um ciberespaço, ou seja, em espaço permeado por textos veiculados em suportes digitais. Nesse contexto, optou-se por partir de uma análise do livro didático, com o objetivo de verificar como a cultura digital é abordada no instrumento mais acessível a professores e alunos – o livro didático, no Ensino Médio, no componente de Língua Portuguesa. Para tanto, faz-se uma pesquisa bibliográfica fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que traz a cultura digital como competência a ser desenvolvida na Educação Básica, e em autores como Nobre (2021), Bezerra, Leitão e Cavalcante (2021) e outros, e uma pesquisa documental, em que se debruça sobre o livro Se liga nas Linguagens, adotada em escolas de Ensino Médio, de um município cearense. Desse estudo, faz-se uma discussão com abordagem qualitativa. Em conclusão, considera-se que a adesão do professor às práticas que insiram a cultura digital é extremamente necessária para que estas tenham o devido espaço no contexto escolas, contribuindo conforme preconiza a BNCC, para a formação de leitores e produtores de texto situados no contexto social que exige, cada vez mais, que eles demonstrem domínio dessa competência.

Palavras-chave: cultura digital; formação de leitores: livro didático.

Abstract

This research focuses on the study of the impacts of digital culture on the development of high school readers. The study is justified by its relevance, as it addresses a topic with significant contributions to reader development, given that students today are immersed in cyberspace—a realm filled with texts disseminated through digital platforms. In this context, the research is based on an analysis of textbooks, aiming to examine how digital culture is approached in the most accessible resource for teachers and students—the textbook—within high school Portuguese language instruction. To achieve this, the study employs a bibliographic approach grounded in the Base Nacional Comum Curricular (Brazil, 2018), which identifies digital culture as a key competency to be developed in basic education. It also draws on authors such as Nobre (2021), Bezerra, Leitão, and Cavalcante (2021), among others. Additionally, a document analysis was

conducted, focusing on the textbook Se liga nas Linguagens, adopted in high schools in a municipality in Ceará. The study adopts a qualitative approach to discuss the findings. In conclusion, it is considered that teachers' adherence to practices that integrate digital culture is essential for ensuring its rightful place in the school context. Such practices align with the BNCC's guidelines, contributing to the development of readers and writers who are socially situated and increasingly required to demonstrate mastery of this competency.

Keywords: digital culture; reader development; textbook.

Introdução

A era digital tem transformado profundamente as formas de produção, circulação e consumo de textos, impactando diretamente os processos de formação de leitores. No contexto educacional, essas mudanças apresentam desafios e oportunidades para a prática pedagógica, exigindo dos educadores um olhar atento para a integração das tecnologias digitais ao ensino. Os estudantes, sobretudo os adolescentes, atualmente, estão inseridos em um ciberespaço repleto de textos veiculados em suportes digitais, o que requer um trabalho educativo que promova tanto a compreensão quanto a produção crítica desses textos. Nesse sentido, a cultura digital está intrinsecamente ligada à formação de leitores que, por sua vez, estão imersos um contexto social mediado pelas tecnologias.

A presente investigação tem como objeto de pesquisa o desenvolvimento da cultura digital no livro didático do Ensino Médio, considerando que o livro didático é o recurso pedagógico mais acessível a professores e alunos, e desempenha um papel central na organização do ensino. É válido salientar, ainda, que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) insere a cultura digital como uma das dez competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

Dessa forma, o estudo justifica-se por tratar de uma temática relevante que tem muito a contribuir com a formação de leitores, visto que os estudantes, hodiernamente, estão inseridos em um contexto permeado por textos veiculados em suportes digitais. Em face desse cenário, precisamos compreender como as atividades desenvolvidas nas escolas estão se adaptando a essa ocupação do espaço educativo pela tecnologia, especialmente no tocante ao principal recurso pedagógico utilizado por professores e alunos: o livro didático.

Ante o exposto, problematizamos a seguinte questão como norteadora desta pesquisa: Qual o espaço atribuído ao desenvolvimento da cultura digital no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio? Essa indagação nos conduziu ao seguinte objetivo geral: verificar como a cultura digital é abordada no instrumento mais acessível a professores e alunos – o livro didático, no Ensino Médio, no componente de Língua Portuguesa.

A partir dessa premissa, nosso estudo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a importância do livro didático como recurso pedagógico para a aprendizagem; compreender a abrangência da cultura digital e suas orientações a partir

da Base Nacional Comum Curricular; e analisar o espaço atribuído ao desenvolvimento da cultura digital no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio.

Para embasar a pesquisa, foi realizada uma revisão bibliográfica com base em documentos oficiais, como a BNCC (Brasil, 2018), e em autores como Nobre (2021), Bezerra, Leitão e Cavalcante (2021), entre outros, que discutem a integração da cultura digital ao ensino. Além disso, foi conduzida uma análise documental do livro didático Se liga nas Linguagens, adotado em escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Essa abordagem permitiu-nos examinar como o livro didático trata a cultura digital e quais espaços são reservados para a produção de gêneros digitais no contexto das aulas de Língua Portuguesa.

Assim, buscamos, com este trabalho, a ampliação do debate sobre a relação entre a cultura digital e a ensino de linguagem, evidenciando a necessidade de ações mais consistentes para a incorporação dessa temática nos materiais didáticos e na prática docente. Esperamos, portanto, que a pesquisa contribua para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, fomentando a formação de leitores críticos e reflexivos capazes de interagir de maneira consciente com os desafios e possibilidades do mundo digital.

Metodologia

Para o alcance dos objetivos propostos, optamos por uma pesquisa de abordagem qualitativa, com enfoque é interpretativista (Gil, 2021).

Do ponto de vista de sua natureza, o presente estudo é de natureza básica, uma vez que procura gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da ciência, porém não prevê aplicação prática, e sim a divulgação desses conhecimentos.

Quanto aos seus objetivos, esta pesquisa é exploratória, pois tem por finalidade desenvolver, esclarecer, bem como reconstruir conceitos acerca do nosso objeto de estudo (Gil, 2021). Para cumprir os fins da pesquisa exploratória, utilizamos como técnicas de procedimento, na primeira etapa, uma pesquisa bibliográfica, seguida de pesquisa documental.

Na primeira fase, fizemos um levantamento bibliográfico, a partir de material já elaborado, principalmente de livros e artigos científicos, constituída, prioritariamente, de fontes recentes – publicadas nos últimos cinco anos – para atribuir um caráter de atualização às informações. Contudo, não descartamos fontes mais antigas compostas de conteúdo relevante para ancorar a discussão teórica. Na segunda, procedemos à pesquisa documental, elaborada a partir de materiais que não receberam, ainda, um tratamento analítico, ou que ainda reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa (Prodanov e Freitas, 2013).

Por seu turno, a pesquisa bibliográfica foi fundamentada na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), que traz a cultura digital como competência a ser desenvolvida na Educação Básica, e em autores como Nobre (2021), Bezerra, Leitão e Cavalcante (2021), Dias e Lima (2021) e outros; ao passo que, na pesquisa documental, nos

debruçamos sobre o livro *Se liga nas Linguagens*, adotada em escolas de Ensino Médio, da Rede Estadual de Ensino do Ceará.

Além disso, o estudo foi embasado na análise de conteúdo de Bardin (2016), que envolve um conjunto de técnicas, a partir das seguintes etapas: a) pré-análise: seleção do material para compor o *corpus* – constituído pelo material bibliográfico lido, além do livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio, analisado conforme os objetivos e a elaboração de critérios que fundamentem a interpretação final; exploração do material: consistiu na análise propriamente dita, na qual focamos na estrutura do livro e, também, no conteúdo de suas seções, considerando as escolhas metodológicas delineadas; tratamento dos dados obtidos e interpretação: corresponde à explanação e discussão dos resultados, de modo a possibilitar uma melhor interpretação, alinhadas ao objeto de estudo.

Resultados e discussão

Nesta seção, trazemos, de início, os resultados da pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir dos referenciais já mencionados, a fim de discutir sobre a cultura digital e sua inserção nos materiais didáticos. Em seguida, apresentamos os resultados da pesquisa documental, com o intuito de evidenciar a aproximação da cultura digital com o livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A cultura digital na Educação Básica

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca a importância da cultura digital como uma das competências gerais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, no âmbito educacional, refletindo a relevância das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Segundo o documento, é essencial que a escola estimule a reflexão crítica e a análise aprofundada dos conteúdos midiáticos e digitais, promovendo no estudante uma postura consciente diante da multiplicidade de informações digitais disponíveis (Brasil, 2018).

Nesse sentido, a BNCC orienta que práticas da cultura digital devem ser mobilizadas para expandir as formas de produzir sentidos nos processos de leitura e produção textual, bem como para possibilitar novas formas de aprender, visto que a cultura digital trouxe profundas transformações à vida social, redefinindo interações e ritmos nos mais diversos âmbitos, inclusive o educacional.

Para Nobre (2021), essas mudanças são inevitáveis e envolvem sujeitos e lugares que se relacionam diretamente com a tecnologia. Dias e Lima (2021) complementam que, para que essas práticas digitais sejam plenamente incorporadas no ambiente escolar, é imprescindível que as entidades mantenedoras das escolas assegurem o acesso contínuo e gratuito à internet, disponibilizando também recursos materiais, como laboratórios bem equipados e com maior disponibilidade de uso. Tais medidas criam condições para que a

cultura digital seja integrada de maneira sistemática às práticas pedagógicas, promovendo seu uso dentro e fora da sala de aula, atendendo às demandas da sociedade contemporânea.

Apesar de seu potencial transformador, a inserção da cultura digital no ambiente escolar exige a ressignificação de práticas de ensino. Bezerra, Leitão e Cavalcante (2021) apontam que a diversidade de textos, gêneros e suportes proporcionada pelas tecnologias digitais demanda novos letramentos e metodologias. Nesse cenário, práticas didáticas que dialoguem com as variedades culturais e linguísticas do mundo globalizado precisam ser pensadas a partir de uma formação docente que inclua na pauta essa preparação (Rojo e Moura, 2012).

Ademais, uma das habilidades essenciais para atuar eficientemente na sociedade contemporânea é o domínio dos letramentos digitais, definidos por Dudeney *et al*. (2016:17) como "habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital". Nesse viés, Rojo (2017) reforça que os atos de leitura e escrita se tornam ainda mais fundamentais no contexto digital, em que interações virtuais são cada vez mais frequentes. Assim, a inclusão dos letramentos digitais no currículo escolar é não apenas relevante, mas urgente, pois possibilita a formação de cidadãos críticos e reflexivos capazes de navegar pelas complexidades do mundo digital.

Em face disso, a integração da cultura digital no ensino implica incorporar novas perspectivas de linguagem, indo além das abordagens prescritivas e descritivas tradicionais. De acordo com Koch (2002), a perspectiva formalista, que concebe a língua como expressão do pensamento e privilegia a memorização de regras gramaticais descontextualizadas, limita a experiência do aluno ao restringir a leitura à mera decodificação de ideias. Já a perspectiva descritiva, embora amplie o olhar para a língua como instrumento de comunicação, ainda mantém práticas centradas na repetição e na interpretação limitada de textos. Em contraponto, a abordagem interacional, defendida por Geraldi (1984), considera a linguagem como um instrumento de interação social, permitindo que os sujeitos sejam construtores ativos de significados. Essa concepção, embora seja a mais antiga se observarmos seu recorte temporal, alinha-se mais adequadamente às demandas da cultura digital, que privilegia o uso contextualizado da linguagem em gêneros textuais diversos, incluindo os digitais.

Nesse sentido, Coscarelli (2016) aponta que o ensino da leitura deve incorporar textos de diferentes mídias, como blogs, vídeos, sites e redes sociais, além de explorar formas eficazes de interação com esses materiais. Tais práticas refletem a necessidade de articular o ensino às realidades dos alunos, sobre os quais já se pressupõe a utilização de tecnologias digitais em suas vidas cotidianas.

Dessa forma, os objetos de aprendizagem, caracterizados por sua multimodalidade e hipermidiatização, oferecem um vasto potencial para enriquecer o ensino de leitura e escrita. No entanto, Araújo (2013) destaca que esses recursos devem ser cuidadosamente analisados sob a perspectiva pedagógica para garantir que promovam os letramentos digitais, os multiletramentos e o desenvolvimento crítico dos estudantes.

Diante do que foi exposto, apontamos que a inserção da cultura digital no contexto educacional não depende apenas da adoção de tecnologias, mas da transformação das práticas pedagógicas e da formação dos professores. Rojo (2012) reforça que as demandas de uma sociedade globalizada exigem posturas ativas e reflexivas por parte dos estudantes. Para que essas demandas sejam atendidas, é necessário não apenas capacitar os educadores para o uso crítico das tecnologias digitais, mas também oferecer as condições materiais indispensáveis para sua implementação. Assim, a escola pode cumprir seu papel de preparar os alunos para os desafios do século XXI, formando cidadãos que dominem as ferramentas digitais e sejam capazes de atuar criticamente na sociedade contemporânea.

Além de considerar a garantia do acesso às tecnologias e a inclusão dessa pauta das formações docentes, é preciso considerar, ainda, a abordagem dessa temática no livro didático, por ser o instrumento mais próximo do professor e do aluno, no contexto de sala de aula. Afinal, as atividades propostas do livro mantêm alguma aproximação com a cultura digital ou ainda se mantêm apenas na perspectiva das atividades impressas, limitadas ao uso do texto em papel?

A cultura digital a partir do livro didático

O livro didático (LD) tem presença garantida no ambiente escolar (Marcuschi, 2020), sendo muitas vezes o único recurso que o professor tem na sala de aula (Dionísio e Bezerra, 2020:7). Dessa forma, o professor abraçar mais uma função, que é de ser elaborador de atividades para além do LD, ou ainda de ser curador, na busca por outros recursos materiais e pedagógicos que possam ser usados em conjunto com o livro didático (Pessoa e Cavalcante, 2023:229).

Dessa forma, ousamos dizer que o livro ocupa espaço essencial no planejamento pedagógico, podendo ser compreendido tanto como estruturador quanto mediador do trabalho docente. De acordo com Nascimento (2023), sua utilização pode assumir um caráter prescritivo, no qual o planejamento e as aulas giram em torno da organização do material, ou um caráter flexível, no qual o livro é apenas um entre os diversos recursos disponíveis para o professor. Essa dupla possibilidade ressalta a relevância do livro didático no contexto escolar, ainda que o avanço da cultura digital traga novas perspectivas para sua função e uso.

Nesse cenário, as novas tecnologias e os chamados "objetos educacionais digitais" (OEDs) começam a ocupar espaço nos materiais didáticos. Rangel (2020) aponta que esses recursos oferecem vantagens significativas, como maior atratividade para os alunos e o sentido de atualidade e relevância que proporcionam. Além disso, os OEDs permitem acessar aspectos da oralidade e do uso da linguagem que são de difícil abordagem nos materiais impressos.

No entanto, a introdução da cultura digital no livro didático ainda enfrenta desafios significativos. Segundo Rangel (2020), muitos OEDs vinculados ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) têm reproduzido problemas metodológicos e conceituais, como a predominância de atividades baseadas em gramática tradicional ou

formatos que privilegiam o entretenimento, sem efetivamente contribuir para o ensinoaprendizagem.

É importante ressaltar que a cultura digital, conforme orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), deve ser inserida no ambiente escolar de forma crítica e pedagógica (Brasil, 2018), com o intuito de promover habilidades que transcendam o uso técnico das tecnologias. Nesse sentido, a formação dos professores é uma condição essencial para que os materiais didáticos digitais sejam utilizados de maneira eficaz.

Como observa Rangel (2020), sem uma formação adequada dos educadores e a disponibilização de recursos materiais necessários, a potencialidade transformadora das tecnologias digitais no ensino permanece limitada.

Além disso, Costa Val e Marcuschi (2008:7) destacam a necessidade de considerar o momento socio-histórico em que os livros didáticos são produzidos e utilizados, bem como as práticas sociais e escolares que os moldam. Essa perspectiva reforça a importância de analisar criticamente como os materiais didáticos incorporam elementos da cultura digital, identificando não apenas os avanços, mas também as lacunas e os desafios no alinhamento das tecnologias às demandas pedagógicas contemporâneas.

Assim, ao observar o impacto da cultura digital no livro didático, torna-se evidente a necessidade de repensar tanto os recursos disponibilizados quanto os parâmetros pedagógicos que orientam sua produção e aplicação. A integração da cultura digital no ensino deve ser acompanhada de investimentos em formação docente e de uma análise cuidadosa sobre sua contribuição efetiva para o desenvolvimento das competências previstas na BNCC.

A abordagem da cultura digital no livro didático de Língua Portuguesa no Ensino Médio

Para compor esta pesquisa, analisamos como a cultura digital é contemplada no livro didático de Língua Portuguesa do ensino Médio. O livro selecionado para análise faz parte da coleção (Figura 1) *Se liga nas Linguagens,* da Editora Moderna, distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021, às escolas públicas.



Figura 1 – Coleção *Se liga nas Linguagens* (Ormundo e Siniscalchi, 2020)

A coleção aborda os componentes curriculares da área de linguagens: Artes, Língua Portuguesa e Educação Física. O volume que nos serviu como objeto de análise foi o terceiro da imagem, da esquerda para a direita, que tem foco na Língua Portuguesa e integra atividades relacionadas aos eixos de Literatura e Análise Linguística/Semiótica.

O Manual do Professor, que acompanha o livro didático analisado, apresenta como um de seus propósitos principais a integração da cultura digital nas atividades e conteúdos propostos. Nessa coletânea de orientações, os autores da obra Ormundo e Siniscalchi (2020) destacam que muitas das atividades foram desenhadas para dialogar com o universo lúdico, a cultura juvenil e a cultura digital, elementos que possuem forte apelo para os adolescentes e se mostram produtivos como ponto de partida para reflexões mais aprofundadas.

Para embasar as atividades dos capítulos dedicados à Análise Linguística/ Semiótica, os autores construíram um acervo de textos de variados gêneros, abrangendo práticas tradicionais e conteúdos ligados à cultura digital. Esse acervo inclui, entre outros exemplos, poemas e histórias em quadrinhos disponíveis exclusivamente na internet, ilustrações típicas do meio digital, *trailers* de filmes, bem como avaliações postadas por viajantes em sites especializados.

Essa diversidade busca aproximar os estudantes de gêneros textuais multissemióticos e das práticas culturais contemporâneas, alinhando-se às demandas de um ensino contextualizado (Ormundo e Siniscalchi, 2020).

3.3.1. A estrutura do livro

O livro está estruturado em volume único, a ser utilizado com os estudantes ao longo dos três anos do Ensino Médio. É composto por 320 páginas, que abrigam 32 capítulos que não contemplam gêneros textuais específicos, sendo 15 destinados a estudos do eixo de Literatura e 17 de Análise Linguística/Semiótica.

Cada capítulo contém atividades divididas em seis seções padronizadas, que podem ser descritas da seguinte forma (Ormundo e Siniscalchi, 2020):

Seção *Pra começar*: Em Literatura, introduz o aluno no universo do movimento que será estudado e, em Análise linguística/Semiótica, o estimula a recuperar conhecimentos que já tem sobre o tema;

Seção *Em Ação* (Literatura)*/ Na Prática* (Análise linguística/Semiótica): As atividades ampliam o conhecimento sobre o que foi exposto, inclusive propondo relações com textos contemporâneos;

Seção *Desafio de linguagem*: Convidado o aluno a produzir em diversos gêneros para expressar opiniões, expor interesses, analisar textos etc.;

Seção *Bate-papo de respeito*: Atividade oral que discute criticamente uma ideia lançada por um especialista após o estudo de um tema;

Seção *A língua nas ruas*: Atividade de pesquisa de dados para discutir o "uso real" da língua pelos falantes;

Seção *É lógico!*: O pensamento computacional é desenvolvido em várias atividades do livro.

Entre as seções apresentadas, constatamos a abordagem da cultura digital em duas: *Desafios de linguagem* e *É lógico!*; e, entre os boxes, há uma abertura para ampliação do conteúdo em plataformas virtuais no que recebe o título *Biblioteca cultural*, mostrada na Figura 2, a seguir.



Figura 2 – Boxes inseridos nos capítulos do livro *Se liga nas Linguagens* (Ormundo e Siniscalchi, 2020)

Na próxima seção, mostramos como a aproximação entre o livro didático e a cultura digital ocorre na obra.

3.3.2. Seções e box que contemplam a cultura digital

Ao aprofundarmos o olhar sobre o livro, observamos que a seção "Desafio de linguagem" traz atividades de enunciado breve, solicitando a produção textual de gêneros diversos. Dos 32 capítulos, identificamos 12, nos quais os gêneros solicitados circulam em suportes digitais, sendo que alguns aparecem mais de uma vez.

Para tornar mais evidente, listamos esses gêneros, apontando numericamente, a quantidade de vezes solicitadas, quando a ocorrência se repete: *gif* (2), *podcast* (2), *playlist* (2), videominuto, videocurrículo, *card* (2), resposta a dúvida de leitor e comentário em grupo de mensagens.

Trazemos, na Figura 3, um exemplo de atividade orientada nessa seção.

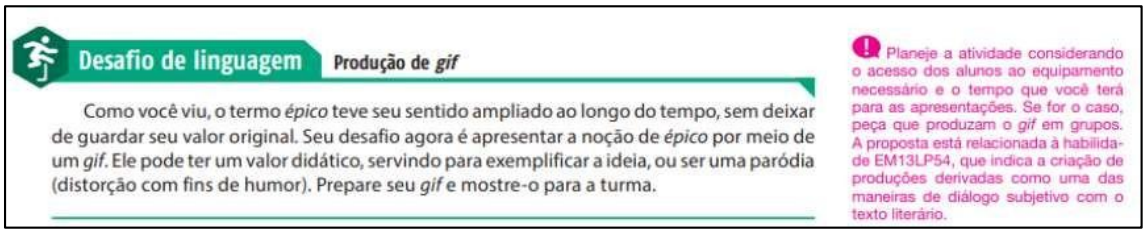


Figura 3 – Exemplo de seção *Desafio de linguagem* (Ormundo e Siniscalchi, 2020)

Segundo os autores do livro, essa seção “convida o aluno a entrar no jogo literário, não apenas como leitor-espectador, mas como autor, como crítico, como comentador, como “fazedor” de narrativas” (Ormundo e Siniscalchi, 2020).

Com o intuito de apontar uma visão crítica sobre essa seção, trazemos a fala de Marcuschi (2020), ao apontar que as orientações que os manuais do professor trazem ao docente deveriam aprofundar as bases teórico-metodológicas que alicerçam o livro do aluno, propiciando-lhe segurança e autonomia no desenvolvimento das competências e atividades propostas pelo volume para determinado ano escolar, contudo o que se percebe é que o espaço reservado a essas orientações é mínimo, reduzindo-se a comentários esporádicos.

Nesse viés, a questão levantada pela autora pode ser percebida no exemplo apresentado na Figura 3, já que o livro não traz nenhuma outra orientação sobre a produção do gênero, ou mesmo sugestão de plataforma digital para auxiliar em sua produção, deixando a cargo do professor buscar informações que preencham essas lacunas.

Para somar à exposição de resultados, analisamos a seção “É lógico!”, e selecionamos três delas (Figura 4), extraídas de páginas diversas, que fazem conexão com a cultura digital. Ressaltamos que há outras no volume, no entanto, pela limitação da extensão da pesquisa, trazemos apenas as seguintes como representativas das demais.

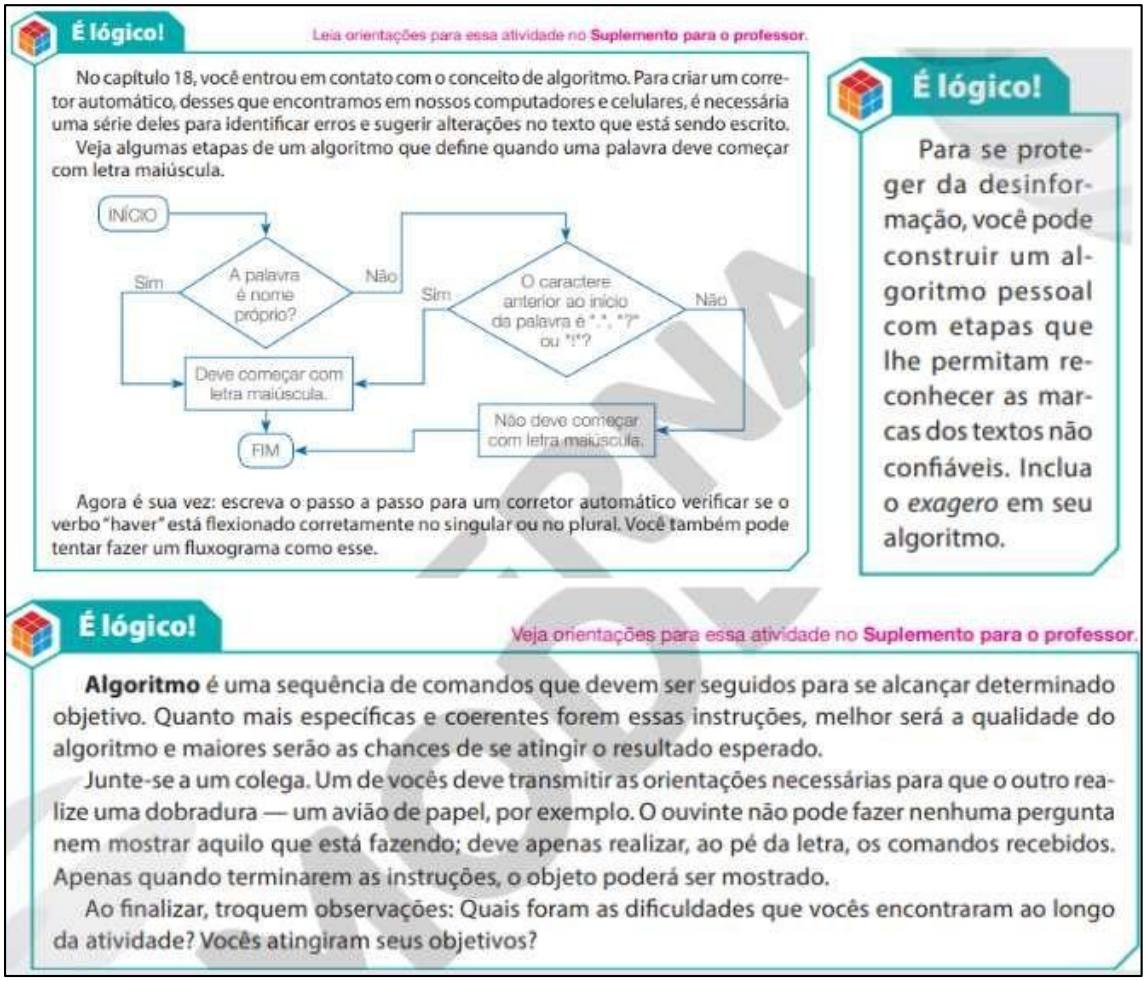


Figura 4 – Exemplo de seção *É lógico!* (Ormundo e Siniscalchi, 2020)

Os autores da obra justificam a relevância dessa seção por trazer atividades que desenvolvem o pensamento computacional (PC), dentro do universo da língua portuguesa, com o fito de introduzi-lo aos alunos e mostrar de que forma esse pensamento é desenvolvido nas atividades propostas (Ormundo e Siniscalchi, 2020).

Para complementar a análise, selecionamos 4 boxes (Figura 5) intitulados "Biblioteca cultural", dentre os demais existentes, para mostrar de que forma a cultura digital é instigada nos enunciados apresentados.



Figura 5 – Exemplo de box *Biblioteca cultural* (Ormundo e Siniscalchi, 2020)

Ressaltamos que esse box é específico do eixo de Literatura, produzido, segundo os autores Ormundo e Siniscalchi (2020), a partir de uma inspiração em Jean-Marie Goulemot (2009), segundo o qual há dialogismo dentro de uma obra literária tanto quanto há na própria prática de leitura, ou seja, da mesma forma que o produtor do texto aciona sua "biblioteca cultural" ao escrever, o leitor, desde seu primeiro contato com uma obra, recorre ao seu repertório para construir o sentido do que lê.

Em face do exposto, expomos nossas considerações sobre a pesquisa desenvolvida.

Conclusões

A inserção da cultura digital no contexto educacional, conforme discutido ao longo do estudo, transcende a mera disponibilização de tecnologias, pois demanda uma transformação estrutural nas práticas pedagógicas, nos materiais didáticos e na formação docente. Como apontado pela BNCC, é essencial que a cultura digital seja mobilizada de forma crítica e contextualizada, promovendo o desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes para atuar de maneira consciente e reflexiva diante das exigências da sociedade contemporânea.

Por sua vez, o livro didático, enquanto recurso mais acessível a professores e alunos, pode ser formulado a partir de atividades que contemplem não apenas a diversidade de textos e gêneros digitais, mas também incorporem atividades que dialoguem com as práticas culturais e tecnológicas dos alunos, garantindo maior proximidade com as diretrizes da BNCC.

A partir dessas constatações e em decorrência da análise feita, consideramos que, apesar da presença de abordagem da cultura digital no livro, esta ainda é feita de forma

rasa, principalmente no que tange às orientações e à exploração das atividades propostas. Em virtude disso, a adesão do professor às práticas que insiram a cultura digital e a formação para mediar o desenvolvimento de habilidades nesse sentido são extremamente necessárias para que estas tenham o devido espaço no contexto escolar. Isso corrobora a necessidade de que o professor seja munido de conhecimentos e habilidades que englobam a cultura digital, possibilitando a orientação adequada aos discentes.

Conclui-se, assim, que a plena integração da cultura digital no ensino requer um esforço conjunto entre escolas, professores e materiais didáticos, o que perpassa a implementação de políticas públicas que se voltem à efetiva implementação dessa prática no contexto educacional. Somente dessa forma será possível assegurar a formação de cidadãos preparados para lidar com complexidades da cultura digital de maneira consciente, competente e responsável.

Referências

Araújo, Nukácia Meyre Silva. 2013. A avaliação de objetos de aprendizagem para o ensino de língua portuguesa: análise de aspectos tecnológicos ou didáticos-pedagógicos? In Júlio Araújo & Nukácia Meyre Silva Araújo (eds.), *EAD em tela: docência, ensino e ferramentas digitais*. Campinas: Pontes Editora.

Bardin, Laurence. 1977. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bezerra, Jéssica Tayrine Gomes de Melo, Márcio Martins Leitão & Marianne Carvalho Bezerra Cavalcante. 2021. Análise de objetos de aprendizagem para o ensino de Língua Portuguesa. In Roberta Caiado & Vilson Leffa (eds.), *Linguagem: tecnologia e ensino*. 1st edn. Campinas: Pontes Editores.

Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Brasil. Ministério da Educação. 2009. *Caderno Pedagógico Cultura Digital. Programa Mais Educação*. https://www.ced.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/82/2023/07/Cultura-Digital.pdf (28 Março 2024).

Coscarelli, Carla Viana. 2016. *Tecnologias para aprender*. 1st edn. São Paulo: Parábola Editorial.

Costa Val, Maria da Graça & Beth Marcuschi (eds.). 2005. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: CEALE & Autêntica.

Dias, Vanina Costa & Nádia Laguárdia de Lima. 2021. Saber, experiência e vivência: entre apropriações subjetivas e marginais da cultura digital. In Nádia Laguárdia de Lima et al. (eds.), *Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares*. 2nd edn. Belo Horizonte: Fino Traço.

Dionísio, Angela Paiva & Maria Auxiliadora Bezerra. 2020. Prefácio. LDP: mesmos olhares, mas vida nova aos 18 anos. In Angela Paiva Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra (eds.), *Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EdUFCG.

Dudeney, Gavin, Nicky Hockly & Mark Pegrum. 2016. *Letramentos digitais*. Transl. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

Geraldi, João Wanderley. 1984. Concepções de linguagem e ensino de português. In João Wanderley Geraldi (ed.), *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel: Assoeste.

Gil, Antonio Carlos. 2021. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 7th edn. São Paulo: Atlas.

Koch, Ingedore Grünfeld Villaça. 2002. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Goulemot, Jean-Marie. 2009. Da leitura como produção de sentidos. In Alain Paire (ed.), *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade.

Marcuschi, Elizabeth. 2020. Os destinos da avaliação no Manual do Professor. In Angela Paiva Dionísio & Maria Auxiliadora Bezerra (eds.), *Livro didático de Português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EdUFCG.

Nobre, Márcio Rimet. 2021. A cultura digital e suas incidências no campo do saber. In Nádia Laguárdia Lima et al. (eds.), *Saber e criação na cultura digital: diálogos interdisciplinares*. 2nd edn. Belo Horizonte: Fino Traço.

Ormundo, Wilton & Wilton Siniscalchi. 2020. *Se liga nas linguagens: português*. 1st edn. São Paulo: Moderna.

Nascimento, Débora Ventura Klayn. 2023. Livros didáticos de português e literaturas: análise discursiva do edital de convocação do PNLD 2020. *Linguagem em (Dis)curso* 23. 1–15.

Pessoa, Gabriela do Nascimento Lopes & Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante. 2023. Abordagem das flexões de gênero e de número dos substantivos: atividades gramaticais em livros didáticos de português. In Adriana Cavalcanti dos Santos, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante & Nádson Araújo dos Santos (eds.), *Letramentos, ensino e práticas escolares: abordagens e (in)completudes*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Prodanov, Cleber Cristiano & Ernani Cesar de Freitas. 2013. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2nd edn. Novo Hamburgo: Feevale.

Rangel, Egon de Oliveira. 2020. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In Clecio Bunzen (ed.), *Livro didático de português: políticas, produção e ensino*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Rojo, Roxane. 2017. Entre plataformas, ODAS e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. *The ESPecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem* 38(1).

Rojo, Roxane & Eduardo de Moura. 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA NA EDUCAÇÃO BÁSICA E O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: O QUE DIZEM AS PESQUISAS MAIS CITADAS NA BASE *WEB OF SCIENCE*?

GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN BASIC EDUCATION AND THE TEACHING OF WRITTEN LANGUAGE: WHAT DO THE MOST CITED STUDIES IN THE WEB OF SCIENCE DATABASE SAY?

Maria Sirlene Pereira Schlickmann
Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, Tubarão, Brasil,
sirlene.schlickmann@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7321-3280

Madalena Teixeira
Departamento de Educação e Psicologia, Universidade de Aveiro/CIDTFF, Aveiro, Portugal
madalenatvdteixeira@ua.pt
ORCID: 0000-0003-1064-3790

Resumo
As instituições escolares têm sido influenciadas pela cultura digital, acarretando constante esforço dos professores, para incorporar nas práticas pedagógicas a cultura digital, em suas práticas pedagógicas, incluindo a Inteligência Artificial (IA) ou Inteligência Artificial Generativa (IAG). Todavia, este ainda é um cenário desafiador A pandemia demonstrou a viabilidade do uso dessas tecnologias digitais no ensino. Assim, questiona-se: de que forma tecnologias, como a IA ou IAG podem contribuir (ou não) para o ensino, no contexto das salas de aula, em pesquisas, no banco de dados da *Web of Science*? Definiu-se como objetivo geral: analisar de que forma tecnologias como a IA ou IAG podem contribuir (ou não) para o desenvolvimento do ensino, na educação básica. Realizou-se uma pesquisa de revisão bibliométrica, qualiquantitativa, na base de dados *Web of Science*, dos 50 artigos mais citados, com análise descritiva. Realizou-se a busca mediante um *login* universitário, via Plataforma Cafe da Capes, na base *Web of Science,* usando os descritores: *Artificial Intelligence in the early years of basic education; teaching writing; artificial intelligence; early childhood; early Years; generative artificial intelligence*. Foram encontrados 1.323 artigos, selecionados os 50 primeiros. Analisados os títulos, palavras-chave e resumos, foram escolhidos 43 artigos. Desses artigos, 35 tratavam, em geral, da utilização de estratégias para melhorar o ensino. Utilizaram-se, então, mais dois descritores: *basic education*, resultando 5 artigos, e ChatGPT, com 6 artigos. em relação aos resultados, destacar destaca-se: embora ainda se tenha poucas pesquisas sobre o tema, os estudos apontam evidências que o uso da IA contribui para melhorar a aprendizagem; ferramentas como o ChatGPT ajudam ampliar o vocabulário e melhorar a escrita; os professores envolvidos nas pesquisas manifestaram-se favoráveis ao uso da IA e indicam necessidade de formação. Os estudos também indicam a necessidade de políticas que tratem das questões éticas do uso da IA no ensino.

Palavras-chave: Ensino; inteligência artificial; inteligência artificial generativa; educação básica.

Abstract
Educational institutions have been influenced by digital culture, requiring constant efforts from teachers to incorporate digital culture into their pedagogical practices, including Artificial

Intelligence (AI) or Generative Artificial Intelligence (GAI). However, this remains a challenging scenario. The pandemic has demonstrated the feasibility of using these digital technologies in teaching. Thus, the question arises: how can technologies such as AI or GAI contribute (or not) to teaching in the classroom context, according to research in the Web of Science database? The general objective was defined as: analyzing how technologies such as AI or GAI can contribute (or not) to the development of teaching in basic education. A bibliometric, quali-quantitative review research was conducted in the Web of Science database, analyzing the 50 most cited articles using descriptive analysis. The search was carried out through a university login via the Capes Cafe Platform in the Web of Science database, using the following descriptors: Artificial Intelligence in the early years of basic education; teaching writing; artificial intelligence; early childhood; early years; generative artificial intelligence. A total of 1,323 articles were found, from which the first 50 were selected. After analyzing the titles, keywords, and abstracts, 43 articles were chosen. Of these, 35 generally addressed the use of strategies to improve teaching. Then, two additional descriptors were used: basic education, which resulted in 5 articles, and ChatGPT, which yielded 6 articles. Regarding the results, it is highlighted that, although there are still few studies on the subject, research provides evidence that AI use contributes to improved learning; tools such as ChatGPT help expand vocabulary and improve writing; teachers involved in the studies expressed support for AI use and pointed out the need for training. The studies also highlight the need for policies addressing the ethical aspects of AI use in education.

Keywords: Teaching; Artificial Intelligence; Generative Artificial Intelligence; basic education.

Introdução

Embora as Tecnologias de Informação e Comunicação não sejam novas (Boratto 2023), cada vez mais, no momento histórico atual, elas vêm fazendo parte do cotidiano das pessoas e, desse modo, também da vida de muitos estudantes da educação básica. Desse modo, a *internet* e o celular, sem dúvida, de algum modo, dentro ou fora da escola, já estão inseridos no cotidiano escolar, tanto na vida dos professores, quanto dos estudantes.

Essas tecnologias, para Levy (1999: 17) "[...] criam novas condições e possibilitam ocasiões inesperadas para o desenvolvimento das pessoas e das sociedades, mas elas não determinam automaticamente nem as trevas nem a iluminação para o futuro humano". Para esse autor, é um bom indício o aumento das tecnologias na educação, constituindo-se um movimento que não se exaure e, possivelmente, terá perenidade no cotidiano vivido, atravessando as diferentes dimensões da sala de aula.

No documento da UNESCO (2023; 2024), é destacada com intensidade a criação de políticas educacionais estratégicas que estimulem a utilização de ferramentas de IA, incluindo a IAG, uma vez que elas podem contribuir para a transformação do processo de ensino e aprendizagem.

Outra questão que contribuiu para acelerar essa discussão, na área educacional, foi o período pandêmico, pois, nesse momento, houve a necessidade do distanciamento social e as instituições escolares, para se adaptarem às normas sanitárias, tiveram que oportunizar aos alunos novas ferramentas para que os processos de ensino e aprendizagem fossem efetivados.

Dentre essas ferramentas, a utilização das salas virtuais assíncronas e síncronas foram as opções mais usadas, em se tratando de Brasil e Portugal. Entretanto, as salas de aula síncronas foram bastante utilizadas, em especial, por estudantes que tinham maior

facilidade de acesso a equipamentos com *internet*, não sendo a realidade de todas as crianças e jovens brasileiros e portugueses.

Várias pesquisas[296] demonstraram isso por meio de resultados, indicando um grande contingente de alunos da educação básica da rede pública de ensino que não teve acesso a essas plataformas, em função das desigualdades socioeconômicas, o que refletiu, consideravelmente, no processo ensino aprendizagem (Dias & Smolka 2023).

Entende-se que essa experiência pode servir de alerta, caso se queira garantir um ensino mais inclusivo, para a necessidade de políticas públicas que assegurem a todos os estudantes da educação básica, do ensino secundário e do ensino superior, não só o acesso à rede mundial de computadores, como também à distribuição de aparelhos eletrônicos para que possam se conectar às plataformas de ensino e aos conteúdos digitais. Caso contrário, é difícil, sequer, imaginar que a materialização da universalização do conhecimento para todos os estudantes, em particular do ensino básico, temática desse estudo, torne-se realidade.

Somente dessa forma é que se pode falar em democratização da escola pública, do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos (Saviani 2008), o que inclui o acesso a recursos tecnológicos. Desse modo, os docentes também podem fazer uso de plataformas como instrumentos de ensino e aprendizagem. A Inteligência Artificial Generativa (IAG) pode ser um recurso auxiliar, tanto para o planejamento das práticas educacionais, quanto para o uso dos alunos, na realização de suas tarefas, orientadas pelo professor, que é o organizador das práticas de ensino.

Apesar de existirem muitas pesquisas sobre IA, em algumas áreas da educação, estudos acerca da IAG são recentes, por exemplo em relação à sua utilização nos anos iniciais da educação básica. A maior parte das pesquisas sobre IAG fundamentam-se em aplicativos criados com base em grandes modelos de linguagem (LLMs[297]), como o GPT4, que sustenta o ChatGPT (Lodge; Thompson & Corrin 2023).

Quanto ao ensino superior, Lodge, Thompson e Corrin (2023: 2) afirmam que, para muitos, a tarefa mais urgente foi compreender o que é IAG, "[...] como as ferramentas que estão inundando o mercado estão usando essa tecnologia de IA, como elas construíram seu 'conhecimento' e as implicações para as partes interessadas e a prática na educação".

Para Santaella (2023), as ferramentas de IA diferem da inteligência humana. Mesmo distintas, as Inteligências Artificiais levam os seres humanos a realizar coisas que sem essas ferramentas não fariam. A autora assevera que o GPT ainda não tem a capacidade de dedução nem de abdução, diferentemente dos seres humanos. Acrescenta que falta ainda a essa ferramenta a capacidade de se adaptar e aprender, dentro de alguns ambientes, cenários, determinados assuntos e reaplicá-los em outras situações (Santaella 2023).

Há pessoas que se sentem satisfeitas em afirmar que a IA não é inteligente. A autora enfatiza que, antes de se concluir sim ou não, é preciso, inicialmente, conhecer o conceito de inteligência, mesmo sendo controverso, para isso, fossem apresentados argumentos cuidadosamente elaborados (Santaella 2023).

---

[296] Essas pesquisas estão disponíveis, no AlfaRede (Brasil), plataforma que reúne diferentes grupos de pesquisa de universidades brasileiras. Confira no site: https://www.alfarede.net.br/#.

[297] "Os LLMs são algoritmos de aprendizado de máquina desenvolvidos para trabalhar com enormes conjuntos de dados para criar previsões com base em algum tipo de estímulo. No caso do ChatGPT, o estímulo é na forma de uma solicitação do usuário" (Lodge, Thompson e Corrin 2023: 1, tradução nossa).

Acerca da IAG, esse instrumento, para Hessel e Lemes (2023: 124),

> [...] possui o potencial de ser um recurso valioso para a criatividade humana, oferecendo inspiração, aprimoramento e eficiência aos seus usuários. Ao gerar uma ampla variedade de ideias e estilos, a IA pode expandir os horizontes criativos dos indivíduos, encorajando a exploração de novas direções em seu trabalho.

A capacidade que a IAG tem de gerar textos criativos similares aos produzidos pela inteligência humana é muito grande, o que amplia muito o potencial dessa ferramenta (Santaella 2023).

Posto isso, questiona-se: de que forma as tecnologias, como a IA ou IAG, têm contribuído (ou não) para o ensino, no contexto das salas de aula e o que tem sido produzido de pesquisas em relação a sua utilização na educação básica? Diante dessa questão, definiu-se como objetivo geral: i) Conhecer o que tem sido produzido acerca da utilização da IA ou IAG no contexto do ensino aprendizagem; e ii) identificar eventuais contributos para o desenvolvimento do ensino, no contexto de sala de aula, na educação básica.

Como objetivos específicos: a) mapear as 50 produções científicas mais acessadas, na *Web of Science*, sobre a utilização da IA ou IAG, no ensino da escrita, nos anos iniciais da educação básica; b) identificar os conceitos e temas/assuntos mais abordados; c) verificar as principais conclusões apontadas pelas pesquisas identificadas.

Quanto à metodologia, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliométrica, qualiquantitativa, na base de dados *Web of Science*, dos 50 artigos mais citados, com análise descritiva. Realizou-se a busca mediante um *login* universitário, via Plataforma Cafe da Capes, na base *Web of Science*, em agosto de 2024.

Fez-se uso dos seguintes descritores: *Artificial Intelligence in the early years of basic education; teaching writing; artificial intelligence; early childhood; early Years; generative artificial intelligence*.

Após utilizar essa combinação, encontraram-se 1.323 artigos dos quais foram selecionados os 50 primeiros. Depois da análise dos títulos, palavras-chave e resumos, foram selecionados 43 artigos. Desses artigos, apenas 35 tratavam, de modo geral, de estratégias para o ensino. Após a análise desses 35 artigos, percebendo-se que não havia pesquisas que tratavam diretamente de estratégias de utilização da IAG no ensino básico, partiu-se para uma segunda triagem dos artigos 35 artigos, agora com a utilização de dois novos descritores: *basic education* e "ChatGPT". Feito o estudo dos 35 artigos com esses dois descritores, obtive-se o seguinte panorama: com o descritor *basic education,* 5 artigos e com o descritor "*basic education and* ChatGPT", 6 artigos.

Esses artigos foram incluídos na pesquisa. Nas seções seguintes, passa-se a apresentar os resultados da análise desses documentos, seguida, das considerações finais.

Pesquisas selecionadas com base no descritor *basic education*

Nesta seção, são analisados os artigos selecionados com o uso do descritor *basic education.* Abaixo, apresenta-se o Quadro 1 com os títulos dos artigos, respectivos autores, palavras-chave, fonte e ano de publicação.

	Autor/es	Título do artigo	Palavras-chave	Fonte/ano
1	MONTENEGRO, Sofia; RAYA, Esther; NAVARIDAS, Fermin	Percepção de professores sobre os efeitos da exclusão digital na educação básica durante a Covid-19	Percepção do professor; Exclusão digital; TIC; Direito à educação; Covid19.	Rev. Int. Educ. Justici (Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social) v. 9, n. 3, 2020
2	SIEVERDING, Maia; KRAFFT, Caroline; ELBADAWY, Asmaa	Uma exploração dos motivadores de aulas particulares (aulas de reforço) no Egito	*Shadow education*[298]; Demanda; Impacto; Padrões	Comp. Educ. Rev. (Comparative Education Review) v. 63, n. 4, 2019
3	ANAGNOSTOPOULOU, Panagiota; ALEXANDROPOULOU, Vasiliki; LORENTZOU, Georgia; LYKOTHANASI, Andriana; NTAOUNTAKI, Polyxeni; DRIGAS, Athanasios	Inteligência Artificial na avaliação de autismo	Inteligência artificial; Autismo; Avaliação.	Int. J. Emerg. Technol. Learn. (International Journal of Emerging Technologies in Learning) v. 15, n. 6, 2020
4	GARCIAVALCARCEL MUNOZ-REPISO, Ana; CASILLAS MARTIN, Sonia; BASILOTTA GOMEZ-PABLOS, Veronica	Validação de um Modelo de Indicadores (INCODIES) para Avaliação da Competência Digital dos Alunos na Educação Básica	Habilidades Básicas de Vida; Avaliação do Estudante; Indicadores Educacionais; Educação Básica; Tecnologia Digital.	J. New Approaches Educ. Res. (Journal of New Approaches in Educational Research) v. 9, n. 1, 2020
5	LI, Moyan; SU, Yawen	Avaliação da Qualidade do Ensino Online da Educação Básica Baseada em Inteligência Artificial	Qualidade de Ensino; Ensino *online*; Educação Básica; Método de Avaliação; Inteligência Artificial (IA).	Int. J. Emerg. Technol. Learn. (International Journal of Emerging Technologies in Learning) v. 15, n. 16, 2020

Quadro 1 – Artigos selecionados referentes à educação básica
Fonte: elaboração das autoras (2024).

O artigo "Percepção de professores sobre os efeitos da exclusão digital na educação básica durante a Covid-19", de Montenegro, Raya e Navaridas (2020), teve como objetivo geral analisar o impacto da exclusão digital, sob a perspectiva dos professores, para obter os resultados de aprendizagem. As autoras afirmam que a Tecnologia da Informação e

[298] *Shadow* education: "[...] qualquer tipo de apoio escolar realizado fora do contexto e horário escolar [...]" (Silva 2023: 5). Silva (2023) esclarece que em Portugal esse fenômeno é descrito como "explicações". Essas "explicações" têm crescido em nível mundial e que, em Portugal, também acompanha esse crescimento.

Comunicação (TIC) foram essenciais para alcançar uma educação básica de qualidade, durante a pandemia.

Em relação à metodologia, nesse trabalho, utilizou-se a pesquisa *survey* e a abordagem quantitativa. A amostra constituiu-se de 252 professores da educação básica, da Comunidade Autônoma de La Rioja (Espanha). Os resultados indicaram que havia uma relação direta entre o cumprimento dos objetivos acadêmicos e o acesso às tecnologias que, por sua vez, também estava relacionado ao poder econômico das famílias. Tais fatores foram importantes, mas não o suficiente para compreender a exclusão digital, no período pandêmico, segundo as autoras.

Para Montenegro, Raya e Navaridas (2020), esses fatores devem ser considerados relacionados a outros, como: características dos alunos, competência digital dos agentes educativos (alunos, professores e família) ou as exigências, tanto estruturais, como organizativas da Administração.

Sieverding, Krafft e Elbadawy (2019), em seu artigo "Uma exploração dos motivadores de aulas particulares (aulas de reforço) no Egito", tiveram como objetivo compreender a razão da tutoria privada (aulas de reforço) se expandir, apesar dos esforços políticos para impedir essa disseminação. Para desenvolver esse trabalho, as autoras utilizaram dados de pesquisas em nível nacional e dados qualitativos acerca de experiências de jovens em escolas públicas, privadas e religiosas.

Essa pesquisa apresentou como resultado diversos motivos para a existência das aulas de tutoria (aulas de reforço, aulas particulares) e que variavam conforme o nível de escolaridade. Evidenciaram que, como os exames são de nível alto, o sistema de educação egípcio promoveu um crescimento de um mercado diversificado de aulas particulares. A tutoria, no ensino secundário geral, tornou-se tão difundida, a ponto de professores e alunos evitarem a escola e dedicarem-se mais à tutoria. Perceberam, também, que a pressão dos professores motivava os alunos da escola pública a fazerem as aulas de reforço.

Como os esforços do Governo Egípcio fracassaram, no sentido de proibir e criar outras formas de tutoria, Sieverding, Krafft & Elbadawy (2019) afirmam que é preciso, urgentemente, testar mecanismos que garantam a responsabilização, nas escolas.

Alegam, também, que a tutoria, ao se tornar muito difundida, que o pagamento por aulas particulares é crucial para alcançar o sucesso escolar, acaba se transformando em uma maneira de privatizar a educação básica pública. Ainda, para que se elaborem "[...] políticas eficazes que reduzam a tutoria privada e promovam o acesso equitativo a uma educação pública de qualidade, é fundamental entender as razões pelas quais as famílias egípcias investem tanto nessa forma de shadow education" (Sieverding, Krafft & Elbadawy, 2019: 562).

Foi objetivo do artigo "Inteligência Artificial na avaliação de autismo" de Anagnostopoulou, Alexandropoulou, Lorentzou, Lykothanasi, Ntaountaki e Drigas, destacar alguns usos da Inteligência Artificial, no processo de diagnóstico do autismo. Os autores trazem uma descrição breve do papel da IA na avaliação do autismo.

Segundo esses autores, esse diagnóstico precoce do autismo ajuda os médicos a encurtar um processo que levaria mais tempo e a obter resultados mais precisos. Anagnostopoulou, Alexandropoulou, Lorentzou, Lykothanasi, Ntaountaki e Drigas (2019)

enfatizam a importância de um diagnóstico precoce e preciso, para uma intervenção individualizada e bem-sucedida que auxilie o desenvolvimento acadêmico e pessoal da criança.

Garcia-Valcarcel Munoz-Repiso, Casillas Martin e Basilotta Gomez-Pablos, no artigo "Validação de um modelo de indicadores (INCODIES) para avaliação da competência digital dos alunos na educação básica", tiveram como objetivo definir e validar um modelo indicador, para avaliar as competências digitais dos alunos que concluíram a escolaridade obrigatória. Os autores supramencionados afirmam que a competência digital é uma competência básica e, como tal, torna-se importante que se avalie sistematicamente, levando em consideração características como conhecimentos, competências e atitudes.

Garcia-Valcarcel Munoz-Repiso, Casillas Martin e Basilotta Gomez-Pablos (2020) reconhecem que ainda é um desafio aferir e identificar a competência digital dos alunos. E, por isso, desenvolveu-se o INCODIES que segue o modelo do DIGCOMP. O projeto

DIGCOMP "[...] desenvolveu um quadro conceitual de competência digital no qual suas dimensões ou indicadores são identificados em termos de conhecimento, habilidades e atitudes" (Garcia-Valcarcel Munoz-Repiso; Casillas Martin; Basilotta Gomez-Pablos, 2020: 111, tradução nossa). Esses indicadores foram estabelecidos por especialistas europeus.

Com esse modelo, pode-se criar testes que medem a competência digital dos alunos, ao concluírem a escolaridade obrigatória.

Para validar INCODIES, foi criado um painel de 77 especialistas/juízes. Esses especialistas avaliaram as 5 áreas que compõem a competência digital (Informação, Comunicação, Criação de Conteúdo, Segurança e Resolução de Problemas) e as 21 subcompetências, referentes às áreas de aprendizagem (Garcia-Valcarcel Munoz-Repiso; Casillas Martin; Basilotta Gomez-Pablos 2020).

Os pesquisadores concluíram que o modelo indicador é válido, em relação ao que se propuseram, e que pode ser aplicado também em outros níveis educacionais, inclusive, para a população em geral.

(5) O objetivo do artigo "Avaliação da qualidade do ensino *online* da educação básica baseada em Inteligência Artificial" de Li e Su (2020) foi desenvolver um método de avaliação da qualidade do ensino *online* da educação básica, no contexto da IA. Para Li e Su (2020), o ensino básico enfrenta novos desafios, em virtude da *internet*, como a falta de integração da Inteligência Artificial e a qualidade relativamente baixa do ensino *online*.

Na China, o ensino *online*, na educação básica, realizou-se não só em províncias com maior desenvolvimento econômico, como também em escolas primárias rurais. Especialmente, com o Corona Vírus, o ensino *online* foi bem-sucedido, promovendo um desenvolvimento aprofundado (Li e Su 2020).

Li e Su (2020) afirmam que a implementação dessa forma de ensino trouxe mudanças quanto ao conceito e aos métodos de ensino na educação básica e que muitas pesquisas foram feitas, no país, sobre o ensino *online* na educação básica, propondo estratégias e sugestões com a finalidade de fornecer resultados instrutivos.

Apontam que "[...] considerando os diferentes níveis de desenvolvimento econômico em vários países e regiões, há um desequilíbrio na distribuição dos recursos da educação básica, o que torna a aplicação do ensino *online* na educação básica também muito diferente" (Li e Su 2020: 148, tradução nossa).

Desta forma, nessa pesquisa, os autores construíram um modelo aprimorado para avaliar e analisar a melhoria da qualidade de ensino *online*, na educação básica. Discutiram detalhadamente o sistema de avaliação da qualidade de ensino *online*, o processamento dos pesos (indicadores da avaliação), a elaboração de algoritmo de avaliação e estratégias, a fim de melhorar a qualidade de ensino *online*, na educação básica.

Na seção abaixo, apresenta-se a análise dos artigos, selecionados a partir do descritor *"Basic education and ChatGPT"*.

Pesquisas selecionadas com base no descritor "*basic education* and chatgpt"

Além do descritor *"educação básica"*, utilizou-se também "*educação básica* e ChatGPT", por considerar que a Inteligência Artificial pode ser utilizada, no ambiente educacional, oferecendo diversas ferramentas, como os *chatbots* que, sob a orientação do professor, podem auxiliar o estudante na construção de seus conhecimentos. No Quadro 2, abaixo, apresentam-se os 6 artigos que tratam do "*Educação básica* e ChatGPT.

	Autor/es	Título do artigo	Palavras-chave	Fonte/ano
1	GARCIA-PENALVO, Francisco Jose; LLORENS-LARGO, Faraon; VIDAL, Javier	A nova realidade da educação frente aos avanços da inteligência artificial generativa	Inteligência Artificial; Inteligência Artificial Generativa; ChatGPT; Educação.	RIED-Revista Iberoamericana de Educação a Distância, v. 27, n. 1, 2024.
2	ALNEYADI, Saif; WARDAT, Yousef	ChatGPT: Revolucionando o desempenho dos alunos na unidade de magnetismo eletrônico para alunos do 11º ano nas escolas da Emirates	ChatGPT; Magnetismo Eletrônico; Aprimoramento do Aprendizado; Processamento de Linguagem Natural; Percepção dos Estudantes.	Contemp. Educ. Technol. v. 15, n. 24, 2023.
3	HALAWEH, Mohanad	ChatGPT na educação: Estratégias para a implementação responsável	ChatGPT; Inteligência Artificial (IA); Educação; Tecnologias Educacionais.	Contemp. Educ. Technol. v. 15, n. 2, 2023.

4	ADIGUZEL, Tufan; KAYA, Mehmet Haldun; CANSU, Fatih Kursat	Revolucionando educação com IA: Explorando o potencial transformativo do ChatGPT	Inteligência Artificial; Educação; Chatbots; ChatGPT; Aprendizagem Personalizada.	Contemp. Educ. Technol. v. 15, n. 3, 2023.
5	GARCIA-PENALVO, Francisco Jose	A percepção da Inteligência Artificial no contexto educacional após o lançamento do ChatGPT: Desrupção ou Pânico	ChatGPT; Inteligência Artificial; Educação; Academia.	Educ. Knowl. Soc. v. 24, 2023.
6	LODGE, Jason M.; THOMPSON, Kate; CORRIN, Linda	Mapeando uma agenda de pesquisa para inteligência artificial generativa no ensino terciário	Inteligência Artificial Generativa; Pesquisa; Avaliação.	Australasian Journal of Educational Technology, v. 39, n. 1, 2023.

Quadro 2 – Pesquisas com o uso do ChatGPT
Fonte: elaboração das autoras (2024).

O artigo "A nova realidade da educação frente aos avanços da Inteligência Artificial Generativa" de Garcia-Penalvo, Llorens-Largo e Vidal (2024) analisa as tecnologias de Inteligência Artificial Generativa, na educação, trazendo reflexões acerca de suas vantagens, desvantagens, potenciais, limites e desafios, a fim de evitar os vieses inerentes a posições extremistas.

Utilizaram uma revisão sistemática das ferramentas e das produções científicas, surgidas nos seis meses subsequentes ao aparecimento ChatGPT. Os autores enfatizam que a Inteligência Artificial Generativa é muito poderosa e que está melhorando em um ritmo acelerado e que, apesar disso, se baseia em grandes modelos de linguagem, com fundamento probabilístico. Isso significa que, como não tem capacidade de raciocínio ou compreensão, pode conter erros que precisam ser confrontados (Garcia-Penalvo; LlorensLargo; Vidal 2024).

Importa destacar que, de acordo com os autores, antes do surgimento desses *chatbots*, já havia, na educação, problemas associados a essas tecnologias, mas, devido ao seu poder, não se pode mais ignorá-las.

Garcia-Penalvo, Llorens-Largo e Vidal (2024) afirmam que a educação deve participar dos debates sobre Inteligência Artificial e que é necessário que se fique atento às opções que essas ferramentas oferecem para maximizar as possibilidades de aprendizagem para professores e alunos. Os autores concluem o artigo com a afirmação de que "[...] é certo que teremos que fazer mudanças substanciais em como ensinamos e o que esperamos que nossos alunos façam" (Garcia-Penalvo; Llorens-Largo; Vidal 2024: 31, tradução nossa).

Alneyadi e Wardat (2023), em sua pesquisa "ChatGPT: Revolucionando o desempenho dos alunos na unidade de magnetismo eletrônico para alunos do 11º ano nas escolas da Emirates", examinaram a influência do ChatGPT, no desempenho acadêmico, segundo a percepção de alunos do 11º ano de uma escola dos Emirados Árabes Unidos, na área de magnetismo eletrônico. Os participantes foram divididos em dois grupos, um grupo teve acesso ao ChatGPT (grupo experimental) e o outro sem acesso a essa ferramenta (grupo controle).

A pesquisa teve duração de quatro semanas. O grupo experimental recebeu orientações para utilizar o ChatGPT, quanto ao conteúdo do curso.

Utilizou-se o desenho de métodos mistos, com coleta de dados quantitativos e qualitativos, a fim de avaliar o impacto do ChatGPT, na aprendizagem dos alunos. Para a coleta dos dados quantitativos, foram feitas pesquisas pré e pós-teste, com o objetivo de medir o desempenho dos alunos no curso e a percepção de aprendizagem com o uso do ChatGPT. No que se refere aos dados qualitativos, foram feitas perguntas abertas, para permitir que os estudantes fornecessem *feedback* e sugestões de melhoria.

A pesquisa trouxe como resultado que o ChatGPT influenciou de forma positiva, no desempenho dos alunos e na percepção de aprendizagem na área de magnetismo. O grupo experimental teve pontuações médias mais altas em todas as subescalas, comparando com o grupo controle, ao fazer a pesquisa pós-teste.

Todos os alunos participantes reconheceram que o ChatGPT é uma ferramenta valiosa. Também fizeram sugestões para a melhoria da sua funcionalidade (Alneyadi e Wardat 2023).

Essa pesquisa de Alneyadi e Wardat (2023) sugere que o ChatGPT é um recurso eficaz para melhorar a aprendizagem e o desempenho dos alunos, em domínios acadêmicos específicos.

(3) A pesquisa de Halaweh (2023), "ChatGPT na educação: Estratégias para a implementação responsável", parte de preocupações de educadores sobre a integração do ChatGPT, em ambientes educacionais, procurando, deste modo, fornecer um exame aprofundado acerca dessas questões e, também, explorar o uso potencial dessa ferramenta na educação. Trata-se de um estudo de natureza bibliográfica e que possui como foco reunir pesquisas que contribuam para a compreensão da utilização de estratégias de IA, com foco no ChatGPT e no seu uso responsável e ético no ensino e para o desenvolvimento de práticas educacionais eficazes na educação.

Em termos específicos, o artigo visa apresentar um argumento positivo para que seja incorporado à educação o ChatGPT e fornecer um conjunto de estratégias e técnicas aos educadores, a fim de garantir a sua implementação responsável e bem-sucedida, no ensino e na pesquisa.

Segundo o autor, a IA impacta, positivamente, na educação. Nesse estudo, chegase à conclusão de que a IA pode trazer melhoria na escrita, na redação acadêmica e nas habilidades de pesquisa, como também trazer maior rapidez na revisão de conteúdos e *feedback*. Além disso, se utilizada com respeito aos princípios éticos, pode promover melhorias no aprendizado de habilidades críticas, para o século XXI, como pensamento crítico e resolução de problemas.

À vista disso, o ChatGPT, ao auxiliar nas etapas iniciais de pesquisa e escrita, pode promover economia de tempo e energia, o que permitiria aos estudantes investir mais tempo no aprofundamento e análise crítica de temas acadêmicos para o desenvolvimento da pesquisa (Halaweh 2023).

"Revolucionando educação com IA: Explorando o potencial transformativo do ChatGPT" de Adiguzel, Kaya e Cansu (2023) apresenta uma visão mais abrangente das tecnologias de Inteligência Artificial, considerando as diversas possibilidades de aplicações na educação bem como as dificuldades envolvidas. Nesse artigo, discutem-se os *chatbots* e algoritmos relacionados. Com eles, é possível simular interações humanas, gerar texto semelhante ao humano com base na entrada da linguagem natural.

Um outro aspecto destacado pelos autores, além das vantagens do uso dos *chatbots* de última geração como o ChatGPT, na educação, são os desafios éticos e práticos.

Adiguzel, Kaya e Cansu (2023), nessa pesquisa, trazem informações importantes sobre como a Inteligência Artificial pode ser integrada, no ambiente educacional, com sucesso, a fim de beneficiar tanto os professores como também os alunos, promovendo o uso responsável e ético, tais como: aprendizagem personalizada e adaptativa, oferecendo *feedback* instantâneo que aprimora o entendimento dos alunos e pode contribuir para reduzir a carga-horário excessiva de trabalho dos professores, na medida em que algumas tarefas podem ser automatizadas.

Além disso, os autores apontaram que a IA pode promover maior engajamento e motivação dos estudantes, ao tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo e ao colaborar para os alunos aprenderem. Mais habilidades são desenvolvidas e, consequentemente, os alunos sentem-se mais motivados para continuarem aprendendo, isso se tiverem acompanhamento do professor e respeitados os princípios éticos.

Para Garcia-Penalvo (2023), em sua pesquisa "A percepção da Inteligência Artificial no contexto educacional após o lançamento do ChatGPT: Desrupção ou

Pânico", assevera que a Inteligência Artificial já foi, muitas vezes, notícia e, agora, com o lançamento do ChatGPT, volta-se a discutir os seus efeitos positivos e negativos, na sociedade.

O debate mais significativo está centrado nas implicações do ChatGPT, na educação e na academia, em virtude de que essa ferramenta pode gerar textos que passariam por criações humanas. Por essas razões o autor afirma que há a necessidade de se compreender essas tecnologias, baseadas em grandes modelos de linguagem e, também, conhecer seus benefícios, fragilidades e o significado dessas tecnologias para a educação (Garcia-Penalvo 2023).

Conhecendo essa tecnologia e a ferramenta, poder-se-ia utilizar (ou não) todo o seu potencial, prevenir ou detectar efeitos perniciosos possíveis.

(6) Lodge, Thompson e Corrin (2023), no artigo "Mapeando uma agenda de pesquisa para inteligência artificial generativa no ensino superior", descrevem os impactos dos grandes modelos de linguagem e aplicações associadas nas principais áreas do ensino superior que exigirão um novo pensamento e pesquisa para serem abordadas no curto a médio prazo.

Para os autores, o ensino superior foi surpreendido com a Inteligência Artificial Generativa. Não deveria ser assim, porque existem muitas pesquisas sobre IA em alguns

subcampos de investigação educacional. Há uma comunidade de pesquisadores que vem explorando as implicações e usos que a IA faz há algumas décadas. Seus interesses são pesquisas sobre a avaliação, aprendizado e ensino por meio da/e com a IA e os aspectos técnicos e éticos da IA relevantes para a educação. Contudo, nenhuma dessas pesquisas, aparentemente, previu que ferramentas como o ChatGPT fossem lançadas publicamente e amplamente disponíveis em um período de tempo tão curto (Lodge, Thompson e Corrin 2023).

Os autores também destacam que há uma preocupação com o uso da IAG, como o ChatGPT, uma vez que os estudantes podem "trapacear", dado que para a avaliação de aprendizagens, em muitas disciplinas, exige-se a produção de relatórios, ensaios etc. "Um dos principais problemas da IA generativa é que ela permite que os estudantes façam suas produções, inserindo as instruções da avaliação, em uma ferramenta como o ChatGPT, sem passar pelo processo de aprendizagem" (Lodge, Thompson e Corrin 2023: 3, tradução nossa).

Nesse sentido, embora se reconheça que a maioria dos estudantes do ensino superior está preocupada com a aprendizagem e que a "trapaça" e a integridade acadêmica não sejam novidades, a ampla disponibilidade da IAG, atualmente, fez com que as barreiras a esse tipo de comportamento diminuíssem, já que a capacidade de detectar "trapaça" tornou-se muito mais difícil, para não se falar em impossível (Lodge, Thompson e Corrin 2023).

Importa destacar o que os autores propõem para que a IAG seja utilizada pelos estudantes, em suas produções de textos, como relatórios, ensaios etc., sugerindo:

> Em muitos casos, esses tipos de tarefas são bastante fáceis de gerar usando ferramentas de IA, embora a qualidade possa exigir uma revisão minuciosa por parte do aluno se ele quiser obter uma nota alta. De fato, alguns educadores estão incentivando os alunos a usar a IA generativa para ajudar a elaborar tarefas de avaliação escritas e, em seguida, avaliar como os alunos criticam e melhoram o resultado decorrente da informação gerada (Lodge, Thompson e Corrin 2023: 3, tradução nossa).

Lodge, Thompson e Corrin (2023) afirmam que o ensino superior tem um papel importante a desempenhar que é a preparação dos estudantes para um mundo em que a IAG está presente e que está impactando muitos setores da sociedade. Torna-se fundamental que educadores, instituições e políticas públicas adotem medidas para que os estudantes estejam preparados, para que tenham habilidades para trabalhar com essas tecnologias.

Sob esse viés, importa destacar, também, o que dizem Hessel e Lemes (2023: 129), quando enfatizam que "[...] a orientação humana é crucial para garantir a relevância e precisão do conteúdo produzido". Ressalta-se, também, a contribuição de Girafa e Khols-Santos (2023) quando sublinham:

> A discussão sobre a IA em contextos educativos, o uso do ChatGPT, podem fomentar a reinvenção/reorganização da escola, o pensar a educação "fora da caixa", a partir de recursos e metodologias muito utilizadas em outras áreas e que podem ressignificar os espaços escolar e universitário, aproximando-os ainda mais da realidade cotidiana. Um exemplo desta aproximação é apresentado por Lo (2023), quando o autor sugere que

> docentes devem ensinar os estudantes a usar outras fontes autorizadas (por exemplo, livros de referência) para verificar, avaliar e corroborar a correção factual das informações fornecidas pelo ChatGPT. Também é importante aumentar a conscientização dos estudantes sobre as políticas de integridade acadêmica e sua compreensão das consequências da má conduta acadêmica. Para atingir esse objetivo, os professores devem discutir abertamente o ChatGPT em seus cursos e enfatizar a importância da honestidade acadêmica.

Em relação às preocupações éticas do uso da IAG, na Educação, destaca-se que muitos são os autores que têm se preocupado com o tema e, também, já citados nesse estudo os quais corroboram o que destacou Mhlanga (2023:1, tradução nossa) como uma das conclusões do seu estudo: "[...] o uso do ChatGPT na educação requer respeito à privacidade, justiça e não discriminação, transparência no uso do ChatGPT [...]".

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar de que forma tecnologias como a IA ou IAG podem contribuir (ou não) para o desenvolvimento do ensino, no contexto das salas de aula, na educação básica. Cabe ressaltar que, referente à utilização da IAG, no ensino da escrita nos anos iniciais da Educação Básica, neste estudo, não se encontrou experiências que tratassem especificamente sobre o tema, mas encontrou-se estudos importantes sobre o seu uso na educação e que contribuíram para o este estudo, conforme apresentado no decorrer do texto.

Entretanto, foi perceptível o uso da Inteligência Artificial para criar modelos que avaliam e analisam a qualidade de ensino *online*, na educação básica, e a competência digital dos estudantes. Além de ser utilizada, na área médica, no diagnóstico precoce do autismo com resultados mais precisos, individualizados, para que, desta forma, auxilie o desenvolvimento tanto acadêmico como pessoal.

Assim, mesmo tendo identificado, nos *corpora* constituídos, poucas experiências sobre o uso da IA/IAG, no ensino básico, percebeu-se também a sua utilização como estratégia para maximizar o trabalho de professores e contribuir com as aprendizagens dos alunos. Esses usos são oportunidades que a escola pode proporcionar a professores e alunos, como fator contributivo para a melhoria da qualidade do ensino, por isso a importância de discutir sobre essas questões na escola, de modo que se possa utilizar criticamente essas tecnologias com responsabilidade e ética (Lo 2023). Vale ressaltar que as preocupações éticas e a integridade acadêmica, no que diz respeito ao uso da IA/IAG, aparecem em quase todas as pesquisas analisadas.

Pode-se afirmar que tais questões e resultados, aqui apresentados, levam à reflexão sobre o quanto é importante e necessário aprofundar-se esse debate para a utilização dessas tecnologias de forma crítica na educação e no ensino, como também todas as outras que fizeram/fazem parte do processo ensino aprendizagem, ao longo da história, no que se refere ao desenvolvimento do aprendizado da língua escrita.

No entanto, concorda-se: a IA realmente ainda pode assustar um pouco, quando se pensa no seu uso como estratégia didática, no ensino. Como fazer isso? Que estratégias utilizar? Como saber se o que os estudantes produziram foi realizado por eles mesmos ou se foi gerado pelo ChatGPT? Inúmeras são as questões que podem gerar incertezas, o que leva a concluir o quanto ainda é necessário o estudo sobre o tema.

Giraffa e Khos-Santos (2023) enfatizam que para ocorrerem algumas dessas transformações, para que a IA seja agregada à educação básica, também serão necessárias transformações, nas formas de ensinar e aprender, o que implica formação e discussão aberta entre os professores e alunos sobre os riscos e potencialidades, assim como o desenvolvimento de boas políticas éticas e que garantam a integridade acadêmica.

Essas questões e dúvidas são comuns, em razão de que o uso de IA desestabilizou a sociedade global e, claro, não poderia ser diferente para a escola.

Os resultados mostram que não é possível mais resistir ao emprego desse instrumento, na educação. É imprescindível, pois, propor estudos e discussões sobre o uso de IA, a sua capacidade de produzir/gerar textos muito próximos ou, então, que se confundem com as produções humanas, junto a professores e estudantes. É a partir disso que se pode criar condições objetivas, estratégias e técnicas, para sua utilização, no contexto da escola, a fim de que se torne mais uma ferramenta a contribuir com o processo ensino aprendizagem. Nesse âmbito, efetivamente, o ChatGPT foi uma das ferramentas citadas, nas pesquisas.

Além das vantagens do uso do ChatGPT, na educação, como dito anteriormente, deve-se ter em conta a necessidade de criar instrumentos que contribuam para o enfrentamento das questões relacionadas aos desafios éticos. Uma preocupação recorrente quanto ao seu uso é a "trapaça" que pode ocorrer por parte dos estudantes, já que a identificação dessa "trapaça" é quase impossível.

Em consonância com a maioria dos autores que subsidiaram essa investigação, reitera-se a importância do desenvolvimento constante da consciência crítica, em relação às contribuições das ferramentas de IA e IAG para a educação, e que elas não devem ser o único material a ser consultado, pesquisado. Para que se possa questionar e criticar o que é produzido, é imperioso que se conheça o assunto, outros suportes de escrita, não podendo nem devendo um *chatboot* substituir a autonomia e autoria dos estudantes e professores. Pode, isso sim, ser apoio, ajudar a pensar, a criar, mas nunca substituir, sob pena de comprometer, não só o processo de autoria, mas também as aprendizagens dos futuros cidadãos para que sejam conscientes, ativos e participativos na sociedade.

Por fim, há que considerar que, apesar do uso indevido que se pode fazer da IAG, é uma tecnologia que a escola não pode ignorar, no ensino básico; importa, ainda, destacar que os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, didaticamente organizados em disciplinas, conforme o currículo da educação básica, não podem ser remodelados pela IA, caberá sempre ao professor organizar, planejar suas aulas e exercer o protagonismo do processo.

Referências

Adiguzel, Tufan; Mehmet Haldun Kaya & Fatih Kursat Cansu. 2023. Revolucionando educação com IA: explorando o potencial transformativo do ChatGPT. *Contemp. Educ. Technol.*, Montenegro, 15(3).

Alneyadi, Saif & Yousef Wardat. 2023. ChatGPT: revolucionando o desempenho dos alunos na unidade de magnetismo eletrônico para alunos do 11º ano nas escolas da Emirates. *Contemp. Educ. Technol.*, Montenegro, 15(24).

Boratto, Murilo do Carmo. 2023. Inteligência artificial: breve histórico, histórico e conceitos. In Lynn Alves (org.), *Inteligência artificial e educação: refletindo sobre os desafios contemporâneos*. Salvador: EDUFBA; Feira de Santana: UEFS Editora.

Anagnostopoulou, Panagiota; Vasiliki Alexandropoulou; Georgia Lorentzou; Andriana Lykothanasi; Polyxeni Ntaountaki & Athanasios Drigas. 2020. Inteligência artificial na avaliação de autismo. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, USA, 15(6).

Dias, Daniele Pampanini & Ana Luiza Bustamante Smolka. Das (im)possibilidades de se alfabetizar e investigar em condições de isolamento social. *Revista Brasileira de Alfabetização* 14. 228–244.

Garcia-Peñalvo, Francisco Jose. 2023. A percepção da inteligência artificial no contexto educacional após o lançamento do ChatGPT: desrupção ou pânico. *Educ. Knowl. Soc.*, Salamanca, 24.

Garcia-Peñalvo, Francisco Jose; Faraon Llorens-Largo & Javier Vidal. 2024. A nova realidade da educação frente aos avanços da inteligência artificial generativa. *RIED – Rev. Iberoam. Educ. Distancia* 27(1). 9–39.

Garcia-Valcarcel Munoz-Repiso, Ana; Sonia Casillas Martin & Veronica Basilotta Gomez-Pablos. 2020. Validation of an indicator model (INCODIES) for assessing student digital competence in basic education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, Valência, 9(1). 110–125.

Giraffa, Lucia & Pricila Khols-Santos. 2023. Inteligência artificial e educação: conceitos, aplicações e implicações no fazer docente. *Educação em Análise*, Londrina, 8(1). 116–134.

Halaweh, Mohanad. 2023. ChatGPT na educação: estratégias para a implementação responsável. *Contemp. Educ. Technol.*, Montenegro, 15(2).

Hessel, Ana Maria Di Grado & David de Oliveira Lemes. 2023. Criatividade da inteligência artificial generativa. *TECCOGS – Revista Digital de Tecnologias Cognitivas*, São Paulo, 28. 119–130.

Lévy, Pierre. 1999. *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. 1ª ed. São Paulo: Editora 34.

Li, Moyan & Yawen Su. 2020. Evaluation of online teaching quality of basic education based on artificial intelligence. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, USA, 15(16). 147–160.

Lo, Chung Kwan. 2023. What is the impact of ChatGPT on education? A rapid review of the literature. *Education Sciences*, Basel, 13(4). 410.

Lodge, Jason M.; Kate Thompson & Linda Corrin. 2023. Mapeando uma agenda de pesquisa para inteligência artificial generativa no ensino superior. *AJET – Australasian Journal of Educational Technology*, Madrid, 39(1).

Mhlanga, David. 2023. Open AI in education, the responsible and ethical use of ChatGPT towards lifelong learning. *SSRN*.

Montenegro, Sofia; Esther Raya & Fermin Navaridas. 2020. Percepção de professores sobre os efeitos da exclusão digital na educação básica durante a Covid-19. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, Madrid, 9(3).

Santaella, Lucia. 2023. *Há como deter a invasão do ChatGPT?* São Paulo: Estação das Letras e Cores.

Saviani, Dermeval. 2008. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados.

Sieverding, Maia; Caroline Krafft & Asmaa Elbadawy. 2019. Uma exploração dos motivadores de aulas particulares no Egito. *Comparative Education Review*, Chicago, 63(4). 532–590.

Silva, Salomé Pedro Fidalgo Ferreira da. 2023. *Shadow education e a regulação local em educação: a relação entre os centros de explicação e as escolas*. Dissertação (Mestrado em Educação e Formação). Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.

UNESCO. 2024. *AI competency framework for teachers*. Paris. https://doi.org/10.54675/ZJTE2084 (27 novembro 2024).

UNESCO. 2023. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693 (27 novembro 2024).

INTERACIONISMO E ENUNCIAÇÃO: OLHARES POSSÍVEIS NA ESCRITA DE UM SUJEITO COM DISLEXIA

INTERACTIONISM AND ENUNCIATION: POSSIBLE PERSPECTIVES ON THE WRITING OF A SUBJECT WITH DYSLEXIA

Weslley Lucas da Silva Pimentel
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil
weslley.00000009521@unicap.br

Renata Fonseca Lima Da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil
renata.fonte@unicap.br

Carlos Eduardo Alves Moraes
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Pernambuco, Brasil
carlos.2019106327@unicap.br
ORCID: 0009-0001-8504-7355

Resumo

Na dislexia podem incluir dificuldades na compreensão de texto e pouca experiência de leitura, podendo impedir o desenvolvimento do vocabulário e do conhecimento geral e na escrita. Este trabalho tem como objetivo, explorar a interseção entre o interacionismo de Lemos e a teoria da enunciação de Benveniste na análise da escrita de um indivíduo disléxico. Foi utilizada uma metodologia de estudo de caso, para fundamentar o olhar em relação ao texto escrito de um sujeito disléxico, que foi disponibilizado pela fonoaudióloga que o acompanha. O procedimento de análise da escrita apontou que o sujeito, apresenta movimentos enunciativos e aspectos de sua captura na língua, os quais são indicativos do manuseio singular da linguagem escrita, marcando a sua subjetividade na linguagem.

Palavras-chave: Interacionismo; enunciação; escrita; sujeito disléxico; singularidade linguística.

Abstract

Dyslexia may involve difficulties in text comprehension and limited reading experience, potentially hindering vocabulary development, general knowledge acquisition, and writing skills. This study aims to explore the intersection between Lemos' interactionism and Benveniste's theory of enunciation in analyzing the writing of an individual with dyslexia. A case study methodology was adopted to examine the written text of a dyslexic subject, provided by the speech therapist overseeing their progress. The analysis revealed enunciative movements and aspects of the subject's engagement with language, highlighting a unique handling of written language that reflects their subjectivity.

Keywords: Interactionism; enunciation; writing; dyslexic subject; linguistic singularity.

Introdução

A aquisição da linguagem e sua manifestação na escrita são temas complexos que envolvem interações multidimensionais entre sujeito, linguagem e contexto social. O interacionismo, conforme estudado por Cláudia Lemos, ressalta a influência crucial do diálogo e da interação entre criança e adulto na aquisição da linguagem, considerando a relação entre sujeito e língua como um processo de captura e constituição subjetiva. Paralelamente, a Linguística da Enunciação, pautada nas reflexões de Émile Benveniste, destaca a escrita como um ato particular de utilização da língua, com sua autonomia e estruturação própria, ao mesmo tempo em que reflete a identidade e historicidade do sujeito.

Dentro desse contexto, a abordagem sobre a escrita na perspectiva da dislexia emerge como um ponto de convergência entre o interacionismo de Lemos e a enunciação de Benveniste. A dislexia, como um Transtorno Específico da Aprendizagem, revela as complexidades da relação do sujeito com a linguagem escrita, evidenciando dificuldades na decodificação fonológica, na compreensão textual e na fluência da leitura ao longo da vida (Teles 2004).

Neste contexto teórico, emerge a relevância da compreensão da escrita na vivência de sujeitos com dislexia. Este artigo pretende, portanto, explorar a interseção entre o interacionismo de Lemos e a teoria da enunciação de Benveniste na análise da escrita de indivíduos disléxicos. Será considerada não apenas a manifestação das dificuldades associadas à dislexia, mas também como a singularidade linguística e a interação com a língua se manifestam no processo de escrita, desafiando as concepções convencionais de erro e normatividade na aquisição e expressão escrita.

Concepções sobre o interacionismo na escrita

A ordem própria da língua, enquanto estrutura concebida por Saussure (1916), direciona parte dos estudos de Lemos (1997), no que diz respeito à concepção do interacionismo na aquisição da linguagem. É por ela que os processos dialógicos se destacam na relação adulto-criança, já que durante a interação, fragmentos da fala do adulto ecoam na fala infantil, dando margem à uma recíproca entre ambos. A partir deste viés, da relação sujeito-língua, Lemos (2002) destaca que a criança vem a ser capturada "por um funcionamento linguístico discursivo que não só a significa como lhe permite significar outra coisa para além do que ela significou" (Lemos 2002: 55)". Neste sentido, o papel do outro torna-se crucial para que o processo linguístico-discursivo venha a ser dissertado nos estudos acerca da aquisição da linguagem.

> Nessa perspectiva, o vir-a-ser-falante não poderia ser visto como resultado de uma apropriação da linguagem como conhecimento. A ideia de aquisição cede lugar à concepção de uma trajetória de constituição subjetiva a partir dos efeitos do funcionamento da língua: efeitos de captura. (Finger, Muller 2008: 137).

Sobretudo, ao ser capturada pela língua, a criança passa por mudanças de posição estrutural gradativamente, tendo o outro como instância para usufruir do sistema linguístico. Visto que no vínculo do interacionismo com o estruturalismo, Lemos (2002) destaca três processos envolvidos no diálogo e na aquisição da linguagem, estas são chamadas de: especularidade, complementaridade e reciprocidade.

> Primeiro, para o processo chamado de especularidade, definido como presença na fala da criança de parte do enunciado da mãe que o antecede, assim com o pela incorporação da fala da criança no enunciado da mãe. Segundo, para o processo de complementaridade, representado pela relação da pergunta da mãe com a resposta da criança e, principalmente, pela relação formal entre as partes mutuamente incorporadas que parecem completar-se, compondo uma unidade ou instanciando uma "sentença". Terceiro, pelo processo de reciprocidade, definido como retomada pela criança do papel da mãe, iniciando a interação, desencadeando com sua fala uma fala que refletiria e completaria a sua. (Lemos 2011: 46-47).

No entanto, a ressalva da teoria voltou-se à especularidade, já que nela, pode ser observado que na fala da criança, pode-se identificar elementos da fala dos adultos, como fragmentos distintos de meras imitações. A criança reestrutura a linguagem do adulto em seu próprio discurso, embora seja imprevisível o que ela absorverá dessa interação. É neste sentido que a individualidade das produções da criança se sobressai, o que acaba concebendo a interpretação do adulto a estas produções. Um processo que surge da predominância da fala do adulto nas sonorizações iniciais da criança, pondo as produções da criança em um processo de subjetivação, no sentido de dar margem a interpretações. Desta forma, o adulto encadeia a criança à significação das coisas, isso significa dizer que durante o diálogo entre eles, a adulto busca sentido às produções da criança.

Assim, Lemos (1995) resolve tratar as mudanças de posições da criança por intermédio de Saussure (1916) ao tratar a língua quanto estrutura, Jakobson (2008), nos processos metafóricos e metonímicos e, Lacan (1988), no que diz respeito à ocupação do sujeito por meio da linguagem. É por esta constituição teórica que ela se distancia da ocupação da fala da criança como categorias linguísticas, e se aproxima do diálogo entre criança-adulto. Dessa forma, ela aborda o diálogo como unidade de análise, "análise esta que se distanciava da pragmática na medida em que não se partia de um sujeito dotado de intenções e de sentidos [...]" (Lemos 1999: 15), visto que existe uma dissimetria durante a interação, e os efeitos de sentidos surgem por meio da interrogação do adulto, uma vez que a fala da criança torna-se fragmentada a partir da fala do outro.

Na dinâmica descrita, a autora destaca três posições distintas. Na primeira posição, a fala da criança é formada por fragmentos da fala materna, onde a mãe interpreta predominantemente o diálogo. Assim, é a mãe quem atribui significado à fala da criança. Na segunda posição, relacionada aos processos de comunicação da criança, ela está sujeita a cometer equívocos e produzir falas atípicas. No entanto, nessa posição, a ênfase está na escuta, sem a interferência corretiva do adulto. Isso contrasta com a terceira posição, na qual a criança está aberta à avaliação das observações do adulto sobre sua fala. Lemos (1986) destaca a diferença entre a persistência no erro e a escuta que reconhece o erro nessa fase. Essas dinâmicas evidenciam a heterogeneidade do sujeito, com pausas, reformulações e correções ocorrendo de maneira imprevisível.

Ademais, o fato de a criança reformular sua própria fala e corrigir o que ela considera um erro não implica em uma mudança futura na língua, uma vez que essas correções são frequentemente esquecidas ou reprimidas. Mas indica que a criança está no polo do sujeito, dividida entre as posições de falante e ouvinte da língua. Em outras palavras, ela está em um estágio de desdobramento em que está ampliando sua forma de se expressar e de compreender a linguagem, mas ainda não possui domínio sobre ela. Essa dualidade de posições reflete a complexidade do processo de aquisição da linguagem, por isso vale retomar ao que Lemos (1999) dissertou em sua obra "Sobre o Interacionismo":

> É essa instância em constituição que se faz ver na fala da criança, tanto nos fragmentos da fala do outro que nela retornam quanto em enunciados insólitos cuja heterogeneidade desafia a descrição linguística, enfim, nas mudanças de posição da criança em sua relação com a língua que a teoria linguística não pode predizer. Foi o reconhecimento dessa instância que me levou buscar na Psicanálise e, particularmente, em Lacan, para que a língua é causa de haver sujeito, uma possibilidade de fazer a fala da criança um campo legítimo de indagação. (Lemos 1999: 16).

Destarte, a perspectiva do interacionismo na escrita reforça a ideia de que a criança está submetida ao jogo de significantes da língua, o que significa que ela está imersa na/pela linguagem, vista como uma participante ativa nesse jogo, aprendendo e constituindo seu conhecimento da escrita por meio da interação com outras pessoas e com o mundo ao seu redor. Borges (2006), por sua vez, destaca a análise das produções textuais por crianças com respaldo na alteridade da língua e em suas possibilidades, quanto à usabilidade e, nas ligações combinatórias dos seus significantes. A partir deste viés, a relação da escrita para com a criança dar-se pela sua submissão à ordem da língua, sem relação com a oralidade, já que, existe um jogo de significantes presente na língua capaz de abordar uma mesma letra/palavra com sons e significados diferentes, não somente pela relação fonética, mas também pela relação morfossintática estabelecida estruturalmente.

Portanto, não seria equivocado dizer que o processo da escrita inicial da criança não tem relação com a fonética, uma vez que, não falamos como escrevemos ou vice-versa. Visto também que, segundo Borges (1995-2006), a escrita inicial da criança não se fundamenta exclusivamente na fonetização, isto é, na correlação entre os sons da fala e os grafemas. Em vez disso, o autor ressalta a relevância da materialidade dos textos escritos, ou seja, na maneira como as palavras são graficamente representadas, assim, a escrita passa a ser abordada como uma atividade que compreende a relação entre as letras e suas combinações, quanto significantes.

Neste viés, Bosco (2005) traz o jogo de significantes presentes da escrita inicial por meio da ênfase na relação entre os segmentos do plano gráfico do texto, em outros termos, ele atesta que há uma relação homográfica estabelecidas por segmentos que, antepõe a fonetização no vínculo do sujeito com a língua. Assim, é importante destacar que no processo inicial da escrita, a criança precisa se envolver e se familiarizar com o funcionamento do sistema de escrita. Ela precisa compreender que os sons das letras nem sempre correspondem diretamente às imagens visuais das palavras. Isso ocorre porque o valor simbólico das letras é atribuído de forma inconsciente, por meio de um processo de recalcamento, como sugerido por Pommier (2011). Ou seja, as imagens mentais se

transformam em letras, visto que para o autor, a letra da escrita é uma formação do inconsciente.

Por sua vez, segundo Lemos (2002) sujeito é concebido como um efeito da linguagem, cuja formação ocorre por meio de sua interação com outros falantes dentro do contexto linguístico. Nessa perspectiva, o sujeito é visto como sendo "capturado" pela linguagem e submetido às suas regras e funcionamento. Sua existência e identidade são moldadas por essa relação intrínseca com a linguagem, que influencia sua maneira de se expressar, compreender e se relacionar com o mundo ao seu redor. Assim, cabe dizer "que o processo de aquisição da escrita não se dá como um voo cego, mas guiado pelas possibilidades da criança de se identificar nas posições abertas pelos discursos do outro". (Borges 2010: 158).

É importante destacar que, por meio da interação, os fragmentos da fala dos outros que ecoam na criança retornam de forma imprevisível em sua fala e escrita. No entanto, isso não significa que as produções infantis sejam desordenadas. Pelo contrário, elas se estabelecem dentro de um sistema discursivo que leva em consideração as particularidades da criança. É por meio da percepção do efeito de captura que a criança vincula sua individualidade às suas produções, levando em conta que os fragmentos do discurso do outro se manifestam na linguagem estruturada. Essa experiência permite que o sujeito desenvolva seu vocabulário, que é significado pelo outro em uma cadeia textual-discursiva.

> Nessa lógica, acreditamos que o imprevisível que foge à regularidade da língua e aparece na fala ou na escrita inicial pode ser compreendido como algo que marca a relação singular da criança com a língua devido à captura. No entanto, convém ressaltar que o que para outros caminhos teóricos aparece como "erro" na escrita inicial infantil, em comparação com o sistema linguístico adulto, para o interacionismo em aquisição de linguagem, não é algo aleatório, mas um dado privilegiado de análise. (Carvalho 2018: 212).

Logo, a singularidade do sujeito causa um estranhamento na semelhança com a fala do adulto, ou melhor, uma dissimetria entre um e outro. Nesse viés, vale ressaltar que a ordem própria da língua promove a fonetização das palavras por meio da interação entre ela e o adulto, no entanto, a aquisição da escrita ocorre apenas através da apresentação da materialidade do texto para a criança. Assim, vale retomar ao conceito de sujeito proposto por Lacan (1988 /1964), no qual o inconsciente é estruturado como linguagem, e o sujeito é formado pelo significante. Isso implica na existência de um sistema de relações anteriores ao sujeito e de uma ordem significante que o precede, uma vez que o Outro, que vem antes do sujeito, já está imerso na linguagem. Com base nisso, não seria equivocado dizer que "[...] A criança não apreende a escrita, ela é capturada pela escrita através de sua relação com a materialidade do texto" (Fongaro 2009: 27).

3. Concepções sobre a enunciação escrita

Para refletir sobre a relação do sujeito com a escrita no olhar da Linguística da Enunciativa de Émile Benveniste, o qual define enunciação como ato particular de utilizar

a língua. Vale ressaltar, que Benveniste não refletiu diretamente sobre a noção de ensino de escrita ao longo de seus estudos. Porém, acreditamos que suas reflexões sobre língua, linguagem, sujeito falante que vive em sociedade é possível inferir noções as quais autorizam um percurso teórico de base para refletir sobre a escrita. Segundo Endruweit (2004) a escrita deixa de ser a transposição do oral e ao mesmo tempo abandona a função de auxiliar da memória, tendo a escrita reabilitada passando a ter autonomia como uma apropriação interior, estruturada e submetida ao sistema da língua. E é esta estrutura que permite aproximá-la da linguística e da Teoria da Enunciação.

Então podemos refletir que a estrutura da língua não deixa de constituir um sistema ainda que considere a enunciação, é importante entender essa afirmação para a manifestação escrita, pois a discussão que ressaltamos aqui é aceitação de que o sujeito que escreve, deixa marcas de suas experiências, sendo pertinente entender o produto da enunciação como a consequência do uso da língua. Retornando a Endruweit (2004) quando afirma que indo mais além, é possível ver na escrita, igualmente um ato de aproximação de um sujeito marcado no enunciado produzido, também na escrita o locutor é parâmetro, é condição necessária para o ato enunciativo.

Ademais, a escrita nessa perspectiva enunciativa é concebida como uma possibilidade de exercício da necessidade histórica da significação para o sujeito, registrar possíveis relações sociais, fornecendo condições específicas e singulares de enunciação. Sendo um trabalho necessário, devido às abstrações de alto grau que o afastam da relação automatizada com a fala, e que é colocado ao sujeito no e pelo processo de escrita. Nesse visão, podemos dizer que o sujeito, ao apropriar-se da língua e convertê-la em escrita, uma imagem da língua, transmuta sua experiência de linguagem em signos escritos, socialmente (com)partilhados entre os membros de uma determinada sociedade, de uma determinada cultura, de tal modo a enunciar-se na e pela escrita. Essas relações de sentido que compõem a formulação teórica de Benveniste ganham visibilidade quando ele afirma que:

> [....] toda aquisição da escrita supõe uma série de abstrações. Há uma súbita conversão da língua em imagem da língua. Para o homem em estado de natureza, é algo prodigioso e extremamente difícil. A língua, de fato, é uma atividade, um comportamento no qual se está sempre em situação de diálogo. A passagem à escrita é uma reviravolta total, muito demorada para se realizar. O locutor deve se desprender dessa representação da língua falada enquanto exteriorização e comunicação (Benveniste [2012] 2014: 130, anotação de aluno).

Como afirmam Rodrigues, Augustine e Araújo (2020) a escrita, ao ser mobilizada no exercício da linguagem, no exercício da significação, projeta o sujeito que diz que exercita a linguagem, que enuncia, constituindo-se como um modo de testemunho de sua identidade. Nessa medida, a escrita, como uma imagem da língua, não só se constitui como sua abstração, como também é um lugar em que o problema do sentido pode ser perscrutado, já que, como ensina Benveniste:

> [...] o problema do sentido é o problema da própria língua, e, como a língua aparece para mim como uma paisagem que se move (ela é o lugar de transformações) e como se compõe de elementos diferentes (verbos, nomes etc.), o sentido se resume a procurar o modo de

> significar próprio a cada um dos elementos em questão (Benveniste [2012] 2014: 194, grifo do autor)

Como foi colocado pelo linguista, a escrita, assim como a língua, (com)porta os dois modos de significância, o modo semiótico e o modo semântico, isso porque cabe ao sujeito, no exercício dessa forma linguística, "reconhecer" os grafemas escritos e socialmente postos e "compreender" a significância por eles evocada. Então refletir sobre a escrita como produto de um ato enunciativo nessa perspectiva é situar-se na dimensão de historicidade para tratar de cada experiência do sujeito na atualização da língua em discurso como um registro humano na linguagem, já que pensar a língua fora de seu uso é excluir o humano e o histórico.

Segundo Silva (2018) estudar o texto escrito, por essa abordagem, parece ser um desdobramento proposto por Benveniste no final de "O aparelho formal da enunciação", quando destaca a enunciação falada e a enunciação escrita como formas complexas de discursos, que podem ser analisadas a partir do esboço de um quadro formal da enunciação enquanto fenômeno geral. É nessa visão que Knack (2012) defende os textos orais e escritos como fenômenos específicos situados no interior da enunciação, concebida como fenômeno geral. Será então nessa articulação do aparelho formal para a prática de textos, concebemos que cada produção escrita como uma manifestação enunciativa singular, com características linguísticas específicas que marcam a relação do locutor com a sua enunciação e o modo específico como implanta o alocutário diante de si. Como afirma Toldo (2021) É a linguagem em uso e a língua organizada em textos que possibilitam conhecermos o falante que vive e atua em sociedade; que fala com outro homem. Assim, não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõe um enunciado; é preciso perceber que relações essas unidades do sistema linguístico mantêm com outras unidades em dada situação de uso.

A relação do sujeito disléxico com a escrita

Estudos nas áreas da psiquiatria e neurologia reunidos no Manual de Diagnóstico de Transtornos mentais (DSM-5) configuram a dislexia como um Transtorno Específico da Aprendizagem, podendo abarcar dificuldades nos domínios de leitura, expressão escrita e matemática, configurando um quadro mais global, mas com codificações específicas para cada sub habilidade alterada. Ademais, os sujeitos com dislexia na infância, possuem maior comprometimento e dificuldade em aprender, analisar e interpretar as unidades fonológicas como as sílabas, rimas, fonemas e grafema, comprometendo o sistema de decodificação e conversão para as palavras e a compreensão de frases e textos.

Na literatura, há diferentes termos para definir dislexia e ainda hoje se busca um consenso maior a esse respeito. Outra questão importante do quadro é que as pesquisas sobre dislexia têm se detido na investigação do perfil do disléxico em idade escolar, visto que as dificuldades por ela acarretadas impactam substancialmente essa etapa. Sendo assim, pouco se sabe sobre a dislexia em indivíduos adultos, como evoluíram (ou não)

suas habilidades de leitura e escrita, suas principais dificuldades nos vários âmbitos da vida e como repercutiram nas suas escolhas profissionais.

De uma maneira geral, as características da dislexia na infância e na idade adulta não se distinguem significativamente, uma vez que não há uma remissão total dos sintomas. Segundo Shaywitz (2006) destaca que a deficiência fonológica, característica da dislexia, é persistente ao longo da vida. Nas crianças, essa deficiência afeta primariamente a precisão, enquanto, nos adultos, afeta a velocidade da leitura. Ou seja, os adultos disléxicos lêem lentamente e de maneira trabalhosa, não são fluentes. Isto é corroborado por estudos com imagens cerebrais, indicando que adultos disléxicos nunca passam a utilizar um circuito neural de leitura automática, necessária à leitura fluente.

A dependência de caminhos neurais secundários resulta em leitura precisa, mas lenta. Como afirma Tannock (2013) algumas características apresentadas pelos alunos disléxicos do ensino médio e superior: leitura lenta e com esforço tanto de palavras isoladas como de textos; dificuldades na pronúncia de palavras polissílabas; falhas significativas na escrita ortográfica; necessidade frequente de releitura; problemas em fazer inferências a partir de textos escritos. Aponta também o fato de os disléxicos evitarem atividades que demandem leitura, seja por prazer, seja para seguir instruções.

Outro aspecto interessante destacado pela literatura é que adultos jovens, com problemas persistentes na precisão e na fluência da leitura, parecem desenvolver mecanismos compensatórios para enfrentar o texto escrito, tal como o apoio em estratégias baseadas no contexto e na memória mais do que em estratégias analíticas para ajudar na identificação de palavras.

Observações acerca da escrita do sujeito com dislexia

Este trabalho adota a abordagem do estudo de caso, compreendido como uma metodologia científica que permite a investigação detalhada de um fenômeno ou situação em seu contexto real, conforme descrito por Gil (2007). Esse tipo de pesquisa foca em um objeto específico, podendo ser um indivíduo, uma organização, um acontecimento ou qualquer outro fenômeno relevante. Dentro dessa perspectiva, analisamos um texto disponibilizado por uma fonoaudióloga educacional, que acompanha em sua prática clínica um sujeito diagnosticado com Dislexia.

Durante a análise, consideramos os aspectos específicos e singulares em relação a escrita e fundamentados nas teorias da enunciação de Émile Benveniste (2005; 2006) e no Interacionismo de Cláudia de Lemos (1999). Defendemos que os movimentos específicos apresentados na escrita do sujeito disléxico, podem ser compreendidos como fenômenos de linguagem que indicam o modo de funcionamento singular, uma vez que tomamos a enunciação como o ato individual de colocar a língua em funcionamento e, no interacionismo, ao tratar o sujeito como capturado pelo funcionamento linguístico, o qual não só significa como lhe permite significar outra coisa para além do que ele significou. É importante ressaltar que o texto da criança é parte integrante do estudo, mas sua identidade será preservada ao longo da análise.

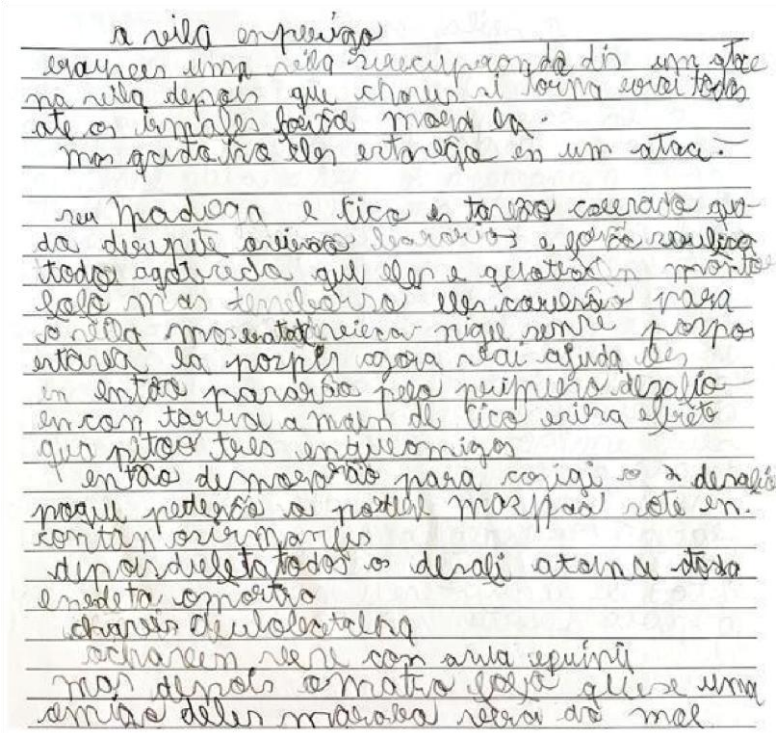


Figura 1 – O texto
Fonte: Arquivo pessoal, 2022.

O texto acima se trata de uma produção de escrita por um sujeito com dislexia, nele pode ser encontrado uma história costumeira entre herói e vilão, que o foco central permeia no perigo que uma vila vem sofrendo, portanto, há uma narrativa em torno de um embate. Assim, o texto presente na imagem 1 foi posto em análise, para que as perspectivas teóricas levantadas ao longo do artigo venham a ser explorada em uma perspectiva prática, a começar por sua discrição, como pode ser visto a seguir:

A VILA EM PERIGO

Era uma vez, uma vila se recuperando de um ataque na vila. Depois que Chaves se torna herói, todos, até os Smurfs, foram morar lá. Mas, enquanto isso, eles estavam em um ataque. Seu Madruga e Kiko estavam conversando quando, de repente, ouviram barulhos e foram verificar tudo o que estava acontecendo. Eles encontraram um monstro fofo, mas tenebroso. Eles correram para a vila, mas era tarde. Ninguém, sem ser Pops, estava lá. Pops agora vai ajudar eles. E então, passaram pelo primeiro desafio. Encontraram a mãe de Kiko e viraram em frente. Então, demoraram para corrigir os dois desafios porque perderam o poder, mas na sorte encontraram os Smurfs. Depois de enfrentar todos os desafios, a turma toda enfrenta o monstro. Chaves venceu a batalha. O Chaves vence com a ajuda, mas depois o monstro fofo quis ser um amigo deles, mas o robô vira do mal.

Na perspectiva interacionista, o sujeito capturado pela linguagem, dado pela fala/escrita sintomática, revela neste texto que sua produção textual se distancia da relação do grafema para com o fonema, visto que a proposição central do texto baseia-se em sua

relação com a escrita. Algo que pode ser visto pelo modo como as palavras são articuladas, os significantes, no entanto, partem do sentido do texto e não somente das representações imagéticas das letras. Observamos que, quando a criança faz a omissão e união de letras ainda no título ao escrever /empeeíza/ para designar as palavras /em perigo/, ela põe em evidência sua singularidade linguística, que neste caso, distancia da gramática normativa e desmistifica a noção da escrita como representação fonética.

A pesquisadora Abaurre (1997) concorda com essa perspectiva ao se afastar das abordagens que consideram a gramática adulta como referência e ponto de chegada necessário. Em vez disso, ela analisa as manifestações iniciais da escrita em termos de suas faltas e imperfeições, avaliando o progresso na aquisição com base no que ainda deveria ser aprendido. Neste sentido, o processo da representação da escrita da linguagem dá-se pela sua relação com a ordem da língua quanto à singularidade e interação com o outro, indo de encontro à noção da fala/escrita sintomática como erro. Ademais, mesmo que a fala/escrita sintomática se distancie da relação grafema-fonema para indicar que a escrita seja resultado desta ligação, ainda pode ser visto que a semelhança entre os sons pode ser influenciada na escrita das letras, como na expressão escrita “tinda” que quer “tinta’.

Partindo da enunciação, é perceptível que no texto foram destacadas o uso das palavras “Vila”, “Chaves”, “Madruga”, “Kiko”, ‘’Popis“ e ‘’ Smurfs’’, compondo o universo de experiências do sujeito, o qual utiliza desses recursos para construir sua narrativa. Além disso, a produção escrita analisada apresenta as algumas características especificas daquilo que é informado na literatura especializada sobre um texto produzido por uma pessoa com dislexia. Pode-se observar também, a omissão de letras ou sílabas (guiado/ giado); adição de letras e/ ou sílabas (muito/ muimto); união de uma ou mais palavras e/ ou divisão inadequada de vocábulos (era uma vez um homem/ eraumavezumhomem); trocas de fonemas e grafemas (modo/moto); alteração na ordem das letras ou sílabas (azedo/adezo); trocas de palavras por outras semelhantes (infância/infâmia).

Como afirma Silva (2009) sobre aquisição de linguagem de base enunciativa e na teoria enunciativa de Émile Benveniste, que não dispõe de um modelo único de análise de investigação, pois como a própria enunciação é única e irrepetível, o corpus determina a perspectiva enunciativa de análise.

Assim, o movimento enunciativo que institui o “eu” na linguagem pode ser percebido por um alocutário/leitor que não estivesse concentrado em normativas gramaticais e ortográficas. O termo **‘’Vila”**, presente desde o título, convida o outro/leitor, interlocutor do sujeito, a compartilhar o que ele quer dizer sobre essa palavra, uma vez que chama para uma “**A vila em perigo**”, sendo essa vila um deslocamento para o local, o qual essa narrativa será realizada, além de remeter a ‘’ **Vila do Chaves‘’** possivelmente é um desenho animado que faz parte do gosto do autor do texto, o qual ele afirma quando ele coloca os nomes dos personagens, marcando sua subjetividade na linguagem.

Considerações finais

Podemos concluir que a análise da escrita de um sujeito disléxico, utilizando essas abordagens teóricas, revela a importância do diálogo e da interação na aquisição da linguagem. Destaca-se a relação entre sujeito e língua, considerando a linguagem como um processo de captura e constituição subjetiva. A observação da linguagem em uso e da língua organizada em textos permite compreender a expressão escrita de indivíduos disléxicos em sua interação social.

Ao aplicar o interacionismo de Lemos e a teoria da enunciação de Benveniste na análise da escrita de um sujeito disléxico, identificam-se movimentos enunciativos e aspectos que evidenciam sua relação singular com a linguagem escrita, marcando sua subjetividade. Constatam-se também as dificuldades típicas da dislexia, como a decodificação fonológica, compreensão textual e fluência na leitura.

No entanto, essa análise revela não apenas as dificuldades, mas também a singularidade linguística e a interação do sujeito com a língua, desafiando concepções convencionais sobre erro e normatividade na expressão escrita. A abordagem enfatiza a compreensão da relação entre sujeito e linguagem, considerando a manifestação da escrita como um ato particular de utilização da língua, reflexo da identidade e historicidade do sujeito.

Referências

American Psychiatric Association. 2013. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5th edn. (DSM-V). Porto Alegre: Artmed.

Benveniste, Émile. 2005. *Problemas de linguística geral I*. 5th edn. Trans. Maria da Glória Novak & Maria Luisa Neri. Campinas, SP: Pontes.

Benveniste, Émile. 2006. *Problemas de linguística geral II*. 2nd edn. Trans. Eduardo Guimarães et al. Campinas, SP: Pontes.

Borges, Sonia Xavier de Almeida. 2006. A aquisição da escrita como processo linguístico. In Maria Francisca Lier-DeVitto & L. Arantes (eds.), *Aquisição, patologias e clínica da linguagem*, 149–159. São Paulo: EDUC/FAPESP.

Bosco, Zelma Regina. 2005. *A errância da letra: O nome próprio na escrita da criança*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas PhD dissertation.

De Lemos, Cláudia T. 1995. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de Hoje* 30(4). 29–44.

De Lemos, Cláudia T. 1997. Native speaker's intuitions and metalinguistic abilities: What do they have in common from the point of view of language acquisition? *Cadernos de Estudos Linguísticos* 33. 41–52.

De Lemos, Cláudia T. 1998. Sobre a aquisição da escrita: Algumas questões. In Roxane H. R. Rojo (ed.), *Alfabetização e linguística: Perspectivas linguísticas*, 13–31. Campinas: Mercado de Letras.

De Lemos, Cláudia T. 2002. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*42. 41–69. Campinas.

De Lemos, Cláudia T. 2011. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 42. 41–70. Campinas. DOI: 10.20396/cel.v42i0.8637140.https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cel/article/view/8637140 (2 Janeiro, 2024)

Endruweit, Magali Lopes. 2010. Análises da enunciação escrita. *Anais do Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso (SITED)*. Porto Alegre.
Gil, Antonio Carlos. 2007. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4th edn. São Paulo: Atlas.
Jakobson, Roman. 2008. *Linguística e comunicação*. São Paulo: Cultrix.
Knack, Carolina. 2012. *Texto e enunciação: As modalidades escritas como instâncias de investigação*. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul MA thesis.
Lacan, Jacques. 1988. *O seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* [1964]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
Lacan, Jacques. 2010. *Psicanálise, linguística, linguisteria*. São Paulo: Escuta.
Lier-DeVitto, Maria Francisca & Glória Maria Monteiro de Carvalho. 2008. O interacionismo: Uma teorização sobre a aquisição da linguagem. In Ingrid Finger & Ronice Muller de Quadros (eds.), *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC.
Pommier, Gérard. 2011. A história da escrita e a aprendizagem de cada criança. Trans. Viviane Veras. In Maria Francisca Lier-DeVitto & L. Arantes (eds.), *Faces da escrita: Linguagem, clínica, escola*. Campinas: Mercado de Letras.
Rodrigues, E. A., C. Agustini & Érica D. de Araújo. 2022. A teorização de Émile Benveniste sobre escrita: (D)o ponto de vista da vida social. *Fragmentum* (2020).
Saussure, Ferdinand de. 2006 [1916]. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix.
Shaywitz, Sally E., Menachem Mody & Bennett A. Shaywitz. 2006. Neural mechanisms in dyslexia. *Current Directions in Psychological Science* 15(6). 278–281.
Silva, Carmem Luci da Costa. 2009. *A criança na linguagem: Enunciação e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores.
Tannock, Rosemary. 2005. Learning disorders. In Benjamin J. Sadock, Virginia A. Sadock & Pedro Ruiz (eds.), *Kaplan & Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. 8th edn., vol. 2. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins.
Teles, Paulo. 2004. Dislexia: Como identificar? Como intervir? *Revista Portuguesa de Medicina Geral e Familiar* 20(6). 713–730. DOI: 10.32385/rpmgf.v20i6.10097. https://rpmgf.pt/ojs/index.php/rpmgf/article/view/10097 (29 Novembro, 2023)
Toldo, Claudia. 2021. O texto: Unidade de sentido no trabalho com a língua na escola. *Cadernos de Linguística*. 2(4), e473. https://doi.org/10.25189/2675-4916.2021.v2.n4.id473 (29 Novembro, 2023)

INTERDISCIPLINARIDADE E DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA: UM ESTUDO SOBRE A REVISTA AMAN-TI-KYR

INTERDISCIPLINARITY AND SCIENTIFIC DIVULGATION: A STUDY ON THE AMAN-TI-KYR JOURNAL

Márcia de Souza Luz Freitas
Universidade Federal de Itajubá, Itajubá, Brasil
marcialf@unifei.edu.br
ORCID: 0000-0002-7085-3047

Resumo

Este artigo expõe a relevância de uma revista interdisciplinar de divulgação científica em uma instituição de ensino superior que prioriza as áreas de exatas e engenharias (*hard sciences*). A divulgação científica é uma ferramenta de democratização da ciência e de letramento científico da população em geral. No entanto, as instituições de ensino superior ainda encontram dificuldade em produzir materiais que aproximem ciência e sociedade. Nesse sentido, tem se produzido, na instituição, por meio do uso de tecnologias digitais, uma revista de divulgação científica cujo foco é educação e interdisciplinaridade. O objetivo é relatar as ações desenvolvidas pelo periódico, considerando-se as publicações de outubro de 2016 a dezembro de 2023, que perfazem um total de 18 edições. O estudo tem metodologia descritiva e analítica, e fundamentase nos conceitos de Letramento Científico, em uma perspectiva interdisciplinar que explicite as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, a Educação CTSA. Destacam-se as metodologias de trabalho, as tecnologias utilizadas, a organização das seções, os temas mais recorrentes e as ações de divulgação nas redes sociais. Os resultados apontam que, além de proporcionar um espaço de publicação para docentes e discentes, a revista é utilizada como recurso didático nos diferentes níveis da educação básica e contribui para a discussão, a reflexão e a disseminação de conhecimentos relacionados à educação, à cultura e à interdisciplinaridade, bem como coloca em cena temas caros à sociedade, porém pouco discutidos no âmbito da instituição que a publica. Por fim, ressalta-se que os resultados deste estudo são fundamentais para avaliar quanti e qualitativamente o impacto social do periódico.

Palavras-chave: divulgação científica; letramento científico; multimodalidade; tecnologias digitais.

Abstract

This paper presents the relevance of an interdisciplinary scientific divulgation journal in a higher education institution that prioritizes the areas of exact sciences and engineering (hard sciences). Scientific divulgation is a tool for the democratization of science and the scientific literacy of the general population. However, higher education institutions still find it difficult to produce materials that bring science and society closer together. In this sense, the institution has been producing, using digital technologies, a scientific divulgation journal focused on education and interdisciplinarity. The objective is to report the actions developed by the journal, considering the publications from October 2016 to December 2023, which total 18 issues. The study has a descriptive and analytical methodology, and is based on the concepts of Scientific Literacy, in an interdisciplinary perspective that explains the relationships between science, technology, society and the environment, CTSA Education. The work methodologies, technologies used, organization of sections, most recurrent themes and dissemination actions on social networks are presented. The results indicate that, in addition to providing a publication

space for teachers and students, the journal is used as a teaching resource at different levels of basic education and contributes to discussion, reflection and dissemination of knowledge related to education, culture and interdisciplinarity, as well as bringing to the fore issues that are important to society, but little discussed within the institution that publishes it. Finally, it is noteworthy that the results of this study are fundamental to quantitatively and qualitatively evaluate the social impact of the journal.

Keywords: scientific divulgation; scientific literacy; multimodality; digital technologies.

Introdução

Segundo o Grande Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (Houaiss & Villar 2009), divulgar é o "ato, processo ou efeito de tornar pública alguma coisa; difusão, propagação, vulgarização". Destaca-se nessa definição a palavra "propagação", para, a partir dela, caracterizar a divulgação científica como o conjunto de mecanismos que permitem tornar acessível à população geral o conhecimento científico produzido em uma linguagem muito específica e que, por isso, tenderia a ficar restrito a especialistas. A propagação desse conhecimento pode ser materializada na diversidade de práticas sociais de linguagem, na produção de diferentes gêneros discursivos e em vários objetos veiculados pela mídia, que englobam desde espaços educativos, jornais e revistas a áudios e vídeos.

A divulgação científica tem sido ressaltada cada vez mais como instrumento essencial para a democratização da ciência e para o letramento científico dos cidadãos a fim de que possam tomar decisões embasadas em fatos e refletir criticamente sobre o papel social da ciência. Entretanto, apesar dessa crescente relevância, observa-se ainda a dificuldade das instituições de ensino superior em atender aos propósitos da divulgação científica. Uma possibilidade de amenizar os obstáculos presentes nesse percurso entre ciência, comunicação e público é utilizar, como instrumentos facilitadores da consolidação dessa produção, as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e os recursos multimodais que, por suas funções comunicativas, promovem "maior integração entre os vários tipos de semiose: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento" (Marcuschi 2010: 21).

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é relatar as ações desenvolvidas no âmbito da produção de uma revista de divulgação científica. Essa revista, produzida pela Universidade Federal de Itajubá (Unifei), é denominada *Revista Aman-Ti-Kyr: Estudos Interdisciplinares em Educação*. Seu nome remete à etimologia da palavra *Mantiqueira* que, por sua vez, é um topônimo de um maciço rochoso localizado na região sudeste do Brasil. Aman-Ti-Kyr origina-se do tupi, mais precisamente, da junção entre *amana* (chuva) e *tykyra* (gota), segundo Navarro (2006). Em uma transcriação não literal, a montanha que chora (Arzolla *et al*. 2014), denotando a grande importância da serra para a hidrografia da região e como fonte de água potável. A Serra da Mantiqueira emoldura a paisagem da cidade de Itajubá, berço da Unifei.

O trabalho é de natureza descritiva e analítica. São examinadas 18 edições do periódico: as publicações de outubro de 2016 (volume 1, número 1) a dezembro de 2023 (volume 8, número 3). A investigação sustenta-se em conceitos de Divulgação

Científica e Letramento Científico, sob a perspectiva interdisciplinar da Educação CTSA (CiênciaTecnologia-Sociedade-Ambiente).

O artigo está organizado em quatro seções. Além desta introdução, tem-se uma seção que discorre sobre a fundamentação teórica, outra que apresenta e discute as ações desenvolvidas pela equipe e, por fim, a seção que traz as considerações finais.

Divulgação científica: um breve posicionamento teórico

Segundo Herculano-Houzel (2014), o conhecimento científico só faz sentido quando é transferido às pessoas para que essas possam usá-lo de modo a ter uma vida melhor." Para ela, aí está o principal papel da divulgação científica: integrar o conhecimento científico ao cotidiano das pessoas. Compartilhando essa mesma concepção, afirma-se que a divulgação científica deve colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo sobre o mundo. Em outras palavras, corrobora-se a proposição freiriana de "ler o mundo" (Freire 1982).

Do ponto de vista discursivo, segundo Rojo (2008), a divulgação científica engloba uma série de produções destinadas a um público que não pertence ao meio acadêmico e elaboradas por jornalistas especializados em jornalismo científico ou por cientistas. Nessa perspectiva, em acordância com Candotti (2012) e Bueno (2014), é imperativo que as instituições de pesquisa se assumam como responsáveis pela divulgação científica.

A divulgação científica é atividade de longa data e, como afirmam Moreira e Massarani (2004), responde historicamente a motivações e interesses diversificados. Também historicamente, ela sempre esteve atrelada à comunicação, devido a seu objetivo intrínseco de propagar o conhecimento. Desse modo, pode-se afirmar que todo esse processo é mediado por mídias. O advento da internet proporcionou um leque ainda mais amplo de potencialidades para a divulgação científica: os hipertextos, os textos multimodais e as redes sociais.

Para além dos recursos tecnológicos e midiáticos, a produção de materiais de divulgação científica exige obrigatoriamente uma adequação linguística. Segundo Bueno (2014), para se alcançar tal intento, a expressão linguística precisa ser submetida a um processo de recodificação. A linguagem deve ser simples para que o público-alvo possa compreender o conteúdo. Ao mesmo tempo, porém, deve trazer algumas expressões científicas para que esse público tenha um contato inicial com a terminologia daquela área do conhecimento. Assim, do ponto de vista lexical, essa linguagem se caracteriza como um processo contínuo entre terminologização e vocabularização (Barbosa 2003) e, do ponto de vista pragmático, pressupõe "a transposição de uma linguagem especializada para outra não especializada, com o objetivo de tornar o conteúdo acessível a uma vasta audiência" (Bueno 1985: 1421-1422).

Por conseguinte, a divulgação científica tem papel essencial no letramento científico, uma vez que este pressupõe não só a compreensão de conceitos científicos pelo público em geral, mas também a capacidade de esse público aplicar esses conceitos e pensar sobre eles em uma perspectiva científica. Neste trabalho, letramento científico

é definido como a capacidade de alguém para entender o componente científico das questões sociais, o que inclui aprender e compreender fatos, conceitos, vocabulário, história e filosofia (Hirsch Jr. 1987), popularizados por meio de informações circuladas na mídia e na educação intra e extraescolar (Shen 1975).

Ademais, entende-se o letramento científico em uma perspectiva interdisciplinar de Educação que abranja e explicite as relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade e

Ambiente, a Educação CTSA (Ciência-Tecnologia-Sociedade-Ambiente). Gallagher (1971), ao descrever a abordagem CTSA na Educação Científica, afirma que o entendimento das inter-relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente é tão importante quanto a compreensão dos conceitos e dos processos da ciência. Hodson (2010) destaca que o esforço para a compreensão da ciência em seus contextos social, cultural, econômico e político é, naturalmente, a justificativa subjacente da chamada abordagem CTSA.

Desse modo, é possível estabelecer que uma revista de divulgação científica que se propõe interdisciplinar cumpra seu objetivo ao tornar acessíveis ao público conteúdos de ciência muitas vezes restritos ao ambiente acadêmico, valendo-se de tecnologias digitais que ajudem a promover o encontro entre a sociedade e o conhecimento científico. A multimodalidade pode ser, assim, incorporada à produção de materiais de propagação da ciência como elemento necessário ao letramento científico, favorecendo a interação entre o público-alvo e os conteúdos produzidos.

A Revista Aman-Ti-Kyr: descrição e breve análise das ações realizadas

A Revista Aman-Ti-Kyr surgiu inicialmente com a intenção de ser um periódico científico de um grupo de pesquisa em ciências humanas da Universidade Federal de Itajubá. Dada, porém a dificuldade de sua existência em uma universidade voltada para as áreas de exatas e engenharias, consideradas *hard sciences*, em uma reconfiguração, decidiu-se por uma revista de divulgação científica.

A Revista Aman-Ti-kyr é, assim, um periódico quadrimestral de divulgação científica da área da educação, de postura interdisciplinar, que integra as atividades acadêmicas da Universidade Federal de Itajubá. A logomarca e a definição da paleta de cores são criação de antigos colaboradores e foram inspiradas no formato e nas cores da Serra da Mantiqueira. A revista é hospedada no sítio eletrônico da Unifei (Figura 1) e pode ser acessada pelo link https://revistaamantikyr.unifei.edu.br/.



Figura 1. Recorte da página eletrônica inicial da Revista Aman-Ti-Kyr
Fonte: Elaboração própria. Captura de https://revistaamantikyr.unifei.edu.br/ em 11 ago. 2024

Pretendendo-se como um lugar de interlocução com a escola e os sujeitos que a constroem cotidianamente, a revista busca contribuir para a reflexão e a propagação de conhecimentos relacionados à educação, ao fazer humano, às linguagens, à cultura e à interdisciplinaridade. Desse modo, seu principal objetivo é possibilitar a interatividade entre os vários componentes da trama educacional que são seu público-alvo: discentes, docentes, teóricos e pesquisadores da educação e demais sujeitos da comunidade escolar e da universidade. Nesse sentido, a Revista Aman-Ti-Kyr se estabelece como um veículo da relação "extra-muros" que viabiliza o contato entre a academia e a escola.

Foram analisadas 18 edições, que compreendem as publicações de outubro de 2016 (volume 1, número 1) a dezembro de 2023 (volume 8, número 3). As análises abrangem as metodologias de trabalho, as tecnologias utilizadas, a organização das seções, os temas mais recorrentes e as ações de divulgação das publicações nas redes sociais.

A revista está atualmente organizada em cinco seções: i) *Entrevista*, disponibilizada por meio de um link que remete ao canal do periódico no Youtube (https://www.youtube.com/@revistaaman-ti-kyrceducuni71); ii) *Vamos falar sobre*, que se divide nas subseções *Diversidade e Inclusão*, *Educação e Saúde*, *Educação e Linguagens* e *Educação em Múltiplos Contextos*; iii) Práticas Docentes; iv) Voz do Aluno; e v) Poetando.

A revista é cadastrada institucionalmente como um projeto de extensão e seu domínio na internet é institucional. Seu corpo editorial conta com 10 professores doutores de 6 diferentes instituições de ensino superior, sendo 4 delas públicas. O conselho editorial se reúne uma vez a cada quadrimestre de modo online. Além desses profissionais, há colaboradores esporádicos cuja função é de avaliação dos materiais recebidos, utilizando a metodologia de avaliação às cegas. Há a colaboração também de estudantes bolsistas e voluntários, da graduação e da pós-graduação

Apesar da iniciativa de criação e manutenção do periódico, percebe-se a dificuldade de a universidade incorporar a divulgação científica às suas práticas de

comunicação. Infelizmente o trabalho desenvolvido pela equipe da revista ainda é desconhecido por uma parcela da comunidade interna e o recebimento de artigos é baixo. Devido a isso, o corpo editorial precisa constantemente acionar seus contatos para solicitar o envio de materiais. Essa interconexão, decorrente das habilidades de *networking*, é imprescindível para o gerenciamento e a sustentação das ações efetuadas.

As tarefas operacionais são agrupadas em dois blocos e ocorrem concomitantemente. O primeiro bloco abrange as atividades de editoração, cujo fluxo se inicia com a recepção do material e se encerra com a publicação de cada número. O segundo abarca as atividades de comunicação e divulgação do projeto que, de modo ininterrupto, mantêm em dia a correspondência, via e-mail, bem como alimentam os perfis nas redes sociais e gerenciam a verificação do alcance desses perfis.

Para o desenvolvimento das ações editoriais, são realizadas reuniões quinzenais presenciais com os coordenadores do projeto e os estudantes nele envolvidos. Várias atividades compõem esse grupo de ações, como se vê nas figuras 2 e 3. Os estudantes realizam as atividades de editoração em programas específicos de uso gratuito. Como os bolsistas precisam participar de processos seletivos a cada novo ano, isso gera uma grande rotatividade na participação de alunos. Tal sistemática prejudica um pouco o processo de editoração, uma vez que a aprendizagem das ferramentas computacionais e dos recursos de diagramação acontece simultaneamente ao desenvolvimento das atividades.

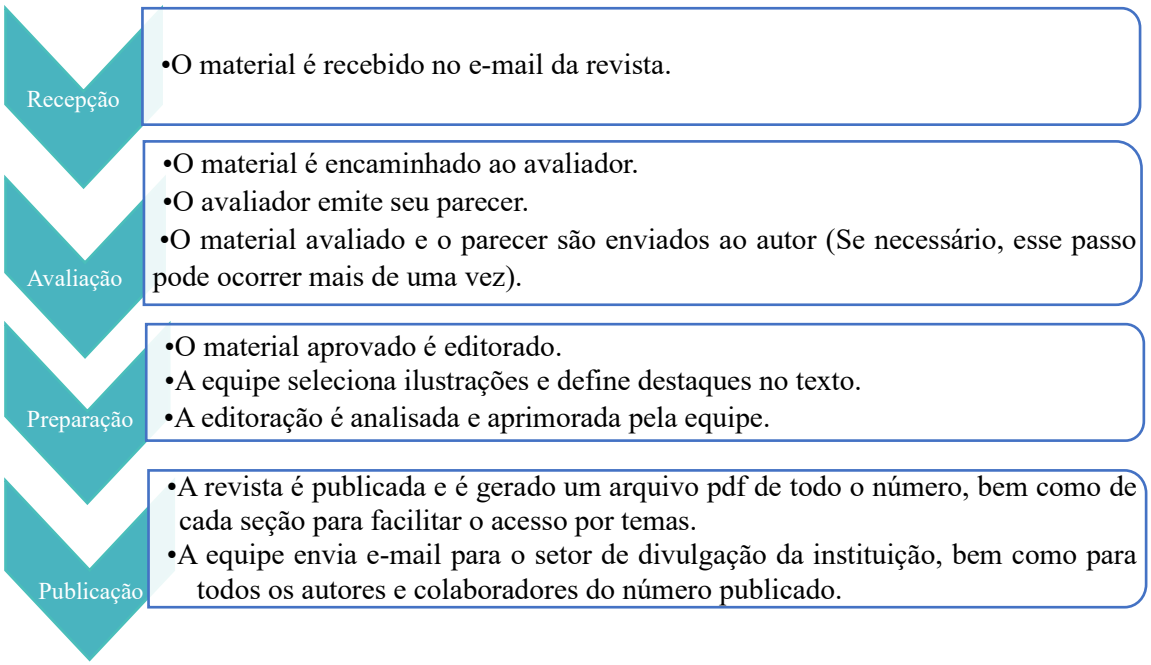


Figura 2. Fluxo de tratamento dos materiais escritos
Fonte: Elaboração própria

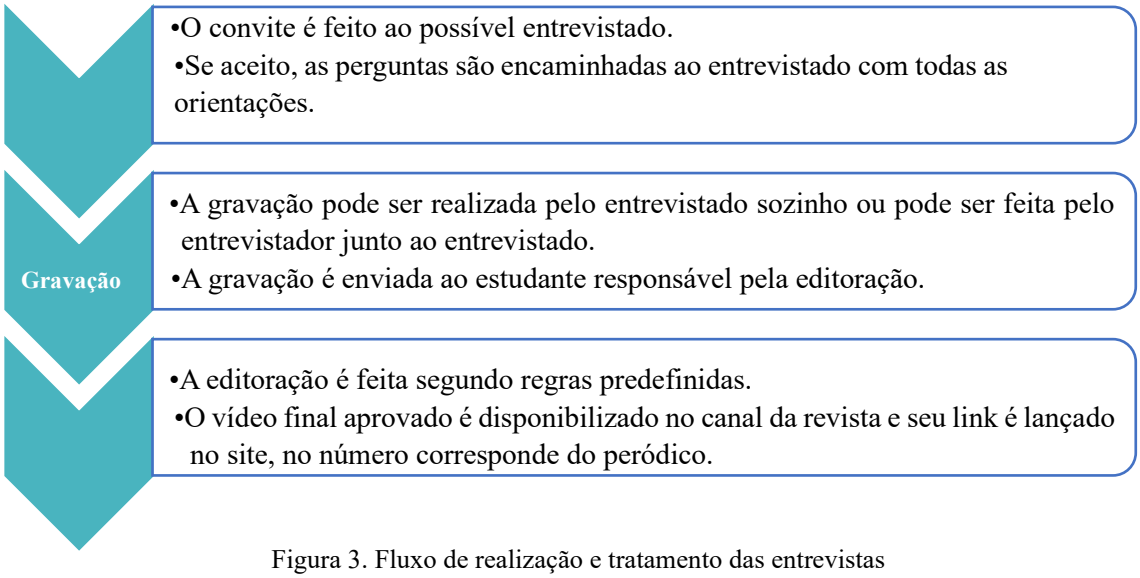


Figura 3. Fluxo de realização e tratamento das entrevistas
Fonte: Elaboração própria

Já as ações de divulgação em redes sociais exigem outro conjunto de atividades: preparação de *cards* e *stories* para as redes *Instagram* e *Facebook* sobre trabalhos da revista, seleção de conteúdo, chamadas de trabalhos, *reposts*, entre outros. Alguns exemplos de postagens são mostrados nas figuras 4, 5 e 6. As duas últimas trazem destaque para o número de visualizações.



Figura 4. Recorte ilustrativo de publicações na rede social *Instagram*
Fonte: Elaboração própria a partir do link https://www.instagram.com/revista_amantikyr/

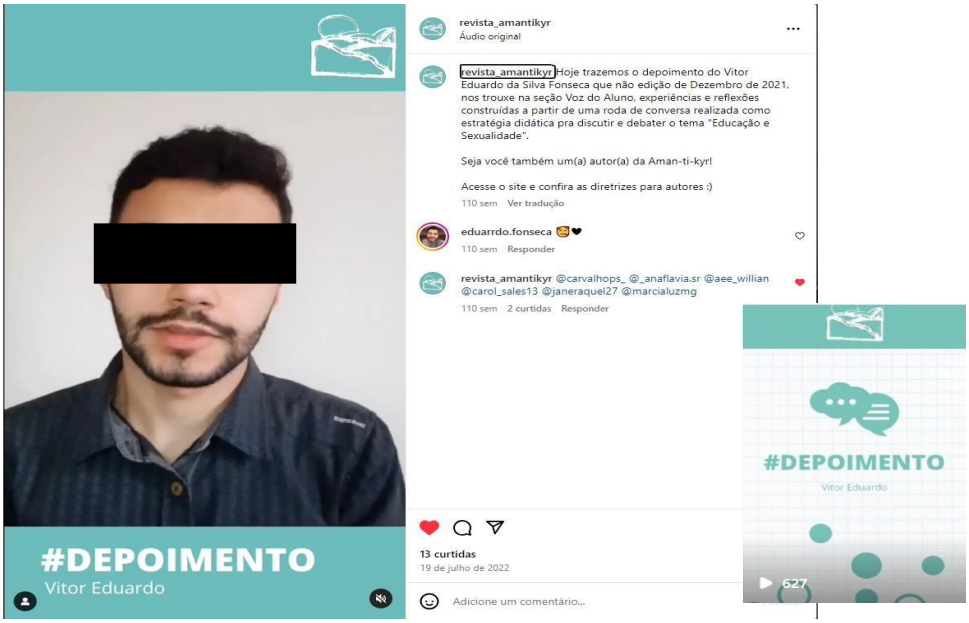


Figura 5. Recorte ilustrativo de *reel* publicado na rede social *Instagram*
Fonte: Elaboração própria a partir do link https://www.instagram.com/reel/CgMc4XUg-jr/

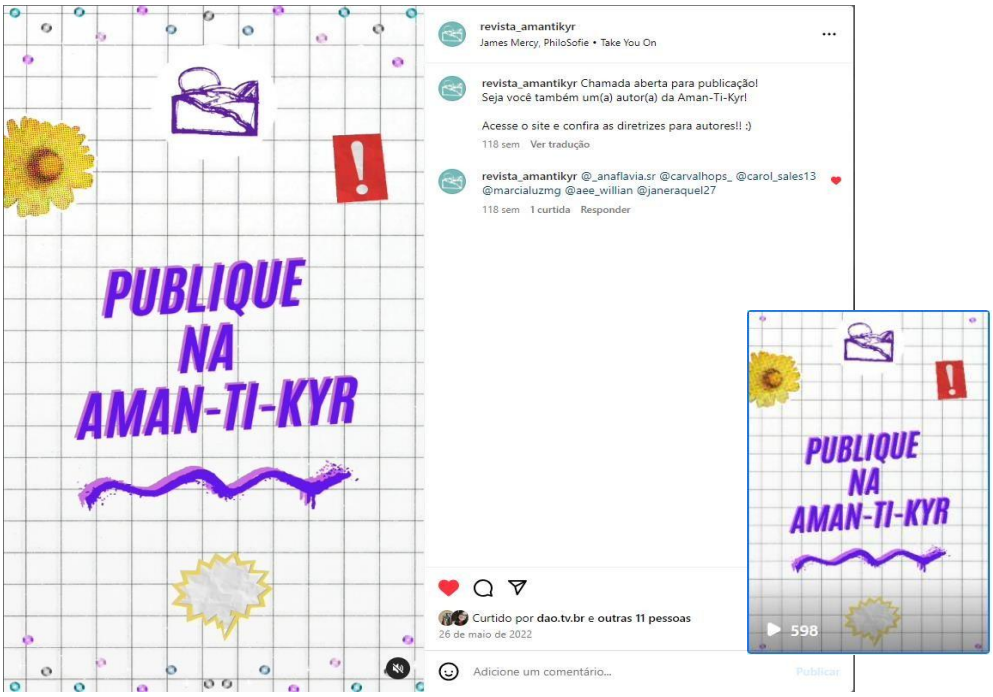


Figura 6. Recorte ilustrativo de *reel* publicado na rede social *Instagram*
Fonte: Elaboração própria a partir do link https://www.instagram.com/revista_amantikyr/

Outras ações do periódico resultaram na elaboração de um guia multimodal para os autores, com 30 páginas, cujo ISBN é 978-65-00-51505-3, e, mais recentemente, a criação de um podcast denominado Divulga Aman-Ti-Kyr, disponível no link https://open.spotify.com/show/2JkBcIbpHBVWahLdSi97zu?si=061dc6934c2042dc (Figura 7).



Figura 7. Recorte ilustrativo da página do podcast da Revista Aman-ti-Kyr
Fonte: Elaboração própria a partir do aplicativo *Spotify*

Os temas mais recorrentes são mostrados no quadro 1. Considerando a Educação CTSA, tanto a diversidade quanto a recorrência de temas indicam a multiplicidade de contextos diferentes nos quais educadores e pesquisadores trabalham e dentro dos quais essa abordagem se faz crescente. Se pelas análises do alcance das redes sociais, é possível obter dados quantitativos, é pelo estudo dessa diversidade e dessa recorrência que se pode pensar qualitativamente nos impactos da revista.

9 ou mais ocorrências	entre 4 e 8 ocorrências
Aprendizado/Aprendizagem	Atualidades
Desafios	Diversidade
Linguagem	Divulgação científica
Mundo acadêmico	Docência
Projeto	Meio ambiente

Quadro 1. Temas mais recorrentes
Fonte: Elaboração própria

Dadas as características da Unifei, é importante destacar que "engenharia" não foi uma palavra-chave nas temáticas esquadrinhadas. Quanto a essa constatação, caberia uma análise mais apurada sobre o teor dos artigos para se saber se as questões mais sensíveis, como inclusão, desigualdade social, relações étnico-raciais, dentre outras que surgiram, são analisadas com enfoque mais crítico ou mais tecnológico, haja vista que Pedretti & Nazir (2011) apontam a existência de diferentes tipologias de Educação CTSA.

Ao analisar as orientações tipológicas da CTSA, as autoras identificaram seis correntes, por elas designadas como correntes histórica, centrada em valores, sociocultural, de aplicação/design, de raciocínio lógico e de socioecojustiça (Pedretti &

Nazir 2011). A caracterização dessas correntes pode auxiliar não só uma análise qualitativa dos conteúdos veiculados pela revista, como também pode levar o público usuário dos textos finais em suas práticas escolares a entender o complexo campo da CTSA e a necessidade de letramento científico dos cidadãos.

Ressalta-se que o periódico traz em seu nome a especificação "estudos interdisciplinares em Educação". Desse modo, constata-se que esses temas podem "fugir" ao escopo inicial da universidade e se prenderem mais ao propósito inicial da revista. A partir do levantamento de temas, observa-se a necessidade de verificar a origem dos artigos, se estes provêm de autores cujo foco de pesquisa segue abordagens interdisciplinares e de Educação CTSA. Também é interessante apurar quantos dos artigos divulgam projetos e pesquisas da própria universidade.

Conclusões

Pode-se afirmar que o periódico apresentado representa um espaço de publicação para docentes e discentes da universidade e, a julgar pelo seu conteúdo, ele pode funcionar como um recurso didático nos diferentes níveis da educação básica. Os recursos das redes sociais permitem contabilizar quantitativamente o impacto social do periódico. Uma análise qualitativa ainda demandaria estudos mais aprofundados.

Além disso, pelas temáticas abordadas, a *Revista Aman-Ti-Kyr: Estudos Interdisciplinares em Educação* contribui para a discussão, a reflexão e a propagação de conhecimentos relacionados à educação, à cultura e à interdisciplinaridade (letramento científico). Dessa forma, ela é um espaço para a divulgação de temas caros à sociedade, como inclusão, diversidade e questões étnico-raciais, pouco discutidos no âmbito de instituição que prioriza as *hard sciences*.

Destaca-se também que os estudantes partícipes do projeto aprimoram seu letramento científico, ao lidar com os materiais publicados, bem como seu letramento digital, ao lidar com várias tecnologias digitais e com a produção de textos multimodais. Acentua-se, assim, que o periódico cumpre papel duplo ao colaborar com a formação dos estudantes da Unifei e ao atender seu objetivo de divulgação científica.

Referências

Arzolla, Frederico A. R. Dal Pozzo, Natália Macedo Ivanauskas, Marco Nalon, Kátia Pisciotta, Leonardo Dias Meireles, Alexsander Zamorano Antunes, Ricardo Ribeiro Rodrigues & Carlos Alfredo Joly. 2014. Porque tombar imediatamente a Serra da Mantiqueira no Estado de São Paulo. São Paulo: BIOTA-FAPESP. https://www.biota.org.br/porque-tombarimediatamente-a-serra-da-mantiqueira-no-estado-de-sao-paulo/ (10 de outubro, 2024).

Barbosa, Maria Aparecida. 2003. Terminologia e metalinguagens técnico-científicas na pesquisa acadêmica. *Anais do II Encontro Nacional de Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino*. João Pessoa: Ideia Editora, 1328-1339. https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ECLAE_II/indexfichatecnica.htm (10 de outubro, 2024).

Bueno, Wilson da Costa. 1985. Jornalismo científico: conceito e funções. *Ciência e Cultura*, 37(9), 1420-1427.

Bueno, Wilson da Costa. 2014. A divulgação da produção científica no Brasil: A visibilidade da pesquisa nos portais das universidades brasileiras. *Ação Midiática - Estudos em Comunicação, Sociedade e Cultura*, 1(7). https://doi.org/10.5380/am.v1i7.36340

Candotti, Ennio. 2012. Ciência na educação popular. In Massarani, Luisa Moreira, Ildeu de Castro Moreira & Maria de Fátima Brito Pereira. (orgs.). 2012. *Ciência e público: Caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura.

Freire, Paulo. 1982. *A importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez.

Gallagher, James Joseph. 1971. A broader base for science teaching. *Science Education*, 55(3), 329–338. https://doi.org/10.1002/sce.3730550312

Herculano-Houzel, Suzana. 2014. *UFABC Eventos - Entrevista Prof.ª Dr.ª Suzana HerculanoHouzel*. São Paulo: WebTV da UFABC. https://www.youtube.com/watch?v=yIbZ-aPxix4 (10 de outubro, 2024).

Hirsch Jr., E. D. 1987. *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.

Hodson, Derek. 2010. Science Education as a Call to Action. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 197-206. https://doi.org/10.1080/14926156.2010.504478

Houaiss, Antônio & Mauro de Salles Villar. 2009. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. [versão on-line]. Rio de Janeiro: Instituto Antônio Houaiss. https://houaiss.uol.com.br/pub/apps/www/v3-3/html/index.php#2

Navarro, Eduardo de Almeida. 2006. *Método moderno de tupi antigo: a língua do Brasil dos primeiros séculos*. São Paulo: Global.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Dionísio, Ângela Paiva, Ana Rachel Machado & Maria Auxiliadora Bezerra (orgs.). 2010. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Moreira, Ildeu de Castro & Luisa Massarani. 2012. Aspectos históricos da divulgação científica no Brasil. In Massarani, Luisa Moreira, Ildeu de Castro Moreira & Maria de Fátima Brito Pereira. (orgs.). 2012. *Ciência e público: Caminhos da divulgação científica no Brasil*. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Fórum de Ciência e Cultura.

Pedretti, Erminia & Joanne Nazir. 2011. Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. *Science Education*, 95(4), 601-626. https://doi.org/10.1002/sce.20435

Rojo, Roxane. 2008. O letramento escolar e os textos da divulgação científica - a apropriação dos gêneros de discurso na escola. *Linguagem em (dis)curso* 8(3), 581-612. https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000300009

Shen, Benjamin S. P. 1975. Scientific literacy and the public understanding of science. In Stacey, B. Day (eds.), *Communication of scientific information*. New York: Karger, 44-52.

INTERNACIONALIZAÇÃO DO PORTUGUÊS ATRAVÉS DO ENSINO DE TRADUÇÃO LITERÁRIA NOS CURSOS DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS NO EXTERIOR

INTERNATIONALIZATION OF PORTUGUESE THROUGH THE TEACHING OF LITERARY TRANSLATION IN THE PORTUGUESE FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES COURSES ABROAD

Pamela Andrade
Departamento de Língua Portuguesa, Faculdade de Línguas Europeias, Universidade de Estudos Estrangeiros de Guangdong, Guangzhou, China
pamela.add@gmail.com
ORCID: 0000-1111-0000-0000

Resumo

O campo da área de estudos sobre ensino e aprendizagem de português para falantes de outras línguas vem crescendo no Brasil ao longo dos últimos anos. A internacionalização do português brasileiro vem conduzida por programas de divulgação e ensino do português e da cultura brasileira. Da nossa perspectiva, língua e cultura não são duas entidades separadas, portanto, a literatura como importante objeto cultural é parte essencial do ensino de português como meio de internacionalização de nossa língua. No entanto, ainda são poucos os trabalhos que se debruçam no ensino de literatura na aulas de português para falantes de outras línguas,e ainda menos os trabalhos que se constroem a partir do campo dos Estudos da Tradução. Apesar de a tradução ser hoje um campo de estudos consolidado interdisciplinar e com profunda relação com os estudos interculturais, a tradução ainda é um tabu quando se fala sobre ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nosso objetivo, portanto, é apresentar a tradução literária como importante ferramenta para a internacionalização de uma língua/cultura, principalmente a partir da formação de leitores em instituições de ensino superior no exterior que possuem programas de ensino de português para estudantes locais. Nossa visão é de que a tradução literária não é uma mera conveniência de transposição de língua e culturas, mas um fenômeno de transcodificação, sendo a própria tradução vista como cultura (SPIVAK, 2005). Dessa forma, a nossa defesa de um ensino intercultural do português para falantes de outras línguas inclui a tradução como objeto de estudo e discussão para o diálogo entre culturas e o processo de internacionalização de nossa língua.

Palavras-chave: Internacionalização; Português para Falantes de Outras Línguas; tradução literária

Abstract

The field of studies on teaching and learning Portuguese for speakers of other languages has been growing in Brazil in recent years. The internationalization of Brazilian Portuguese has been driven by programs to promote and teach Portuguese and Brazilian culture. From our perspective, language and culture are not two separate entities, therefore, literature as an important cultural object is an essential part of teaching Portuguese as a means of internationalizing our language. However, there are still few studies that focus on teaching literature in Portuguese classes for speakers of other languages, and even fewer studies that are built on the field of Translation Studies. Although translation is today a consolidated interdisciplinary field of study with a deep connection to intercultural studies, translation is still a taboo subject when it comes to teaching

and learning foreign languages. Our objective, therefore, is to present literary translation as an important tool for the internationalization of a language/culture, mainly through the training of readers in higher education institutions abroad that have Portuguese teaching programs for local students. Our view is that literary translation is not a mere convenience for transposing languages and cultures, but a phenomenon of transcoding, with translation itself seen as culture (SPIVAK, 2005). Thus, our defense of intercultural teaching of Portuguese for speakers of other languages includes translation as an object of study and discussion for dialogue between cultures and the process of internationalization of our language.

Keywords: Internationalization; Portuguese for Speakers of Other Languages; Literary Translation

Introdução

Os programas de internacionalização do português incluem a promoção da língua portuguesa através do seu ensino em instituições de ensino superior no exterior. O programa Leitorado do Instituto Guimarães Rosa, por exemplo, faz parte de um esforço do Ministério da Relações Exteriores do Brasil de enviar leitores brasileiros para universidades que oferecem cursos de português no exterior. Em tais cursos, são ensinadas disciplinas de linguística, literatura e cultura em português. Muitos estudos na área do ensino de português para falantes de outras línguas discutem sobre o ensino e aprendizagem de português nesse contexto. Mais estudos sobre o papel do ensino da literatura neste mesmo contexto têm aparecido nos últimos anos, embora este ainda seja um tema pouco pesquisado. No entanto, existe ainda o papel da tradução literária que é ainda menos discutido nas pesquisas de ensino de português para falantes de outras línguas (PFOL), embora cursos de tradução estejam presentes de forma constante em instituições que trabalham entre línguas e culturas diferentes.

A tradução é um campo de estudos relativamente jovem, que vem se consolidando como importante área interdisciplinar nos estudos da linguagem. Nas pesquisas sobre ensino de português no exterior, ainda é raro encontrar um trabalho que aborde a tradução, embora ela esteja sempre presente em cursos de português no exterior, já que traduzir é um aspecto inevitável de quem trabalha entre línguas e culturas. Há ainda, mais especificamente, o campo da tradução literária. Em nosso trabalho, apontamos para a tradução literária como uma ferramenta essencial para a internacionalização do português, na medida em que ela também é uma forma de mediação e divulgação cultural. Portanto, vamos discutir o papel da tradução literária como mediadora cultural, exemplificando como ela tem servido para a internacionalização da literatura brasileira. Ainda, vamos relacionar o ensino de língua estrangeiras e o papel do ensino de tradução literária nesses espaços como forma de promover a reflexão sobre as relações entre língua, cultura e tradução no diálogo intercultural e a formação de futuros tradutores, e, portanto, mediadores culturais. Para isso, é importante falar sobre a história da tradução literária, e de como as mudanças e justificativas das escolhas tradutórias mudaram ao longo do tempo e como impactaram a visão da literatura brasileira no exterior. Nosso objetivo é oferecer um pontapé inicial para que mais pesquisas sejam feitas e mais trabalhos sejam escritos relacionados à área de tradução literária e o ensino de português como forma de internacionalização de nossa língua.

Tradução e internacionalização

Machado de Assis em tradução

Recentemente, no primeiro semestre de 2024, a tradução para o inglês, feita por Flora Thomson-DeVeaux, do livro *Memórias póstumas de Brás Cubas* de Machado de Assis se tornou uma das obras literárias mais vendidas no site da Amazon dos EUA. Isso depois que a influenciadora literária estadunidense Courtney Henning Novak publicou um vídeo em seu Tik Tok falando sobre o seu prazer na leitura da obra, que provavelmente se tornou seu novo livro favorito.

Courtney tem um projeto de ler livros de todas as partes do mundo (*Read Around the World* – em tradução livre, Ler ao redor do mundo), e, na vez do Brasil, a obra escolhida foi o clássico de Machado de Assis[299]. A influenciadora fez um vídeo mostrando todo seu entusiasmo com a leitura do clássico, que viralizou, e acabou alavancando as vendas do livro na plataforma digital da Amazon. *Memória Póstumas* foi publicado em 1881; em 2020, a Penguin lançou a edição em inglês, *The Posthumous Memoirs of Brás Cubas*, em tradução de Flora Thomson- DeVeaux. A tradutora, de origem estadunidense e que hoje mora no Rio de Janeiro, trabalhou com o livro de Machado em seu doutorado na Universidade Brown. A editora Penguin publicou a tradução em sua série de clássicos no ano de 2020, e a obra se esgotou nas primeiras 24 horas do lançamento; em maio de 2024, mais uma vez as vendas do livro estiveram em destaque, depois de o vídeo da Courtney Novak ir ao ar e inspirar outros leitores a buscarem pela obra.

Tanto na época do lançamento da tradução quanto agora, em 2024, depois do vídeo no TikTok, a mídia publicou diversas matérias sobre a tradução feita por Flora. A própria tradutora deu diversas entrevistas falando sobre sua trajetória, desde que começou a estudar português durante a graduação até sua paixão por tradução e pela obra machadiana, quando decidiu se debruçar sobre uma nova tradução de *Memórias Póstumas* em seu doutorado. A explosão de vendas no lançamento do livro pode ter sido motivada, em boa parte, pela publicação do prefácio feito pelo escritor David Eggers, no site da conceituada revista *The New Yorker*. Porém, logo depois, a tradução caiu em esquecimento, o que acabou motivando uma surpresa ainda maior com o *boom* de vendas do ano de 2024, como conta a própria tradutora em entrevista para o Portal R7[300]. O entusiasmo de Courtney não atraiu apenas a atenção dos leitores de língua inglesa, mas também de brasileiros que sugeriram outras obras de Machado e outros autores brasileiros para a influenciadora, que acabou até viajando para o Brasil em setembro de 2024.

Esse acontecimento traz à tona a importância da tradução literária como meio de divulgação cultural, e uma forma de internacionalização de uma língua e cultura.

[299] Ver post original em inglês sobre a leitura em: <https://courtneyhenningnovak.com/index.php/2024/05/20/read-around-the-world-brazil/>. Acesso em: 23/10/2024.

[300] Entrevista <https://noticias.r7.com/entrevista/livros-debaixo-da-cama-e-botafogo-no-coracao- quem-e-flora-devaux-que-botou-machado-para-americano-12062024/>. Acesso em: 23/10/2024.

Anteriormente, várias obras de Machado de Assis haviam sido traduzidas, mas não tinham recebido tanta atenção. Na verdade, ele é reconhecido como um dos mais importantes escritores brasileiros dentro e fora do Brasil, e suas obras foram traduzidas para o inglês nos EUA e no Reino Unido desde os anos 50, mas mais como um esforço da academia, sendo publicadas por editoras ligadas a universidades (Melo, 2017). Portanto, o lançamento da tradução de Flora de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* pela Penguin Classics (mais voltada para o mercado editorial geral do que acadêmico) é um marco importante.

Internacionalização da literatura brasileira

O jornalista e editor Felipe Lindoso (2017) fez uma análise da internacionalização da literatura brasileira com base nos dados do Index Translationum, onde estão armazenadas informações sobre traduções de todos os países-membros da Unesco desde 1932 até 2012, quando o projeto foi descontinuado. Nos dados apresentados, o português aparecia em 18o. posição como língua de origem das traduções compiladas (cerca de 11,5 mil), atrás de várias línguas com um número muito menor de falantes. Outro dado que chama a atenção é a supremacia do inglês, que aparece em primeiro lugar, com um número muito maior (mais de 1 milhão) que o segundo colocado, o francês (com cerca de 226 mil)1. A partir do mesmo banco de dados do Index Translationum, e com os dados de 1979 a 2007, um estudo para o relatório mundial da UNESCO sobre diversidade cultural (2009) indicou que 75% do total de livros cadastrados tiveram apenas três línguas de origem: inglês, francês e alemão.

Lindoso (2015) também faz um comentário sobre sua visita à sede da Unesco em Paris em 2015, quando conheceu e conversou com Marius Tucaj, que era responsável pelo Index Translationum e que estava cuidando dos registros do Patrimônio Imaterial na época, quando o Index já havia sido desativado. Turaj explicou que o projeto havia sido descontinuado por contingências orçamentárias, e disse que continuava guardando as informações recebidas de diversos países no banco de dados da Unesco, mas que não tinha esperança de que o Index fosse reativado. Realmente, até agora (ano de 2024), as últimas atualizações que contam no banco de dados são de 2013. Neste mesmo período, as traduções de livros brasileiros no exterior começaram a ganhar impulso com o destaque do país no cenário internacional. Além de ter sido sede para a Copa do Mundo em 2014 e para as Olimpíadas em 2016, o Brasil foi homenageado na Feira do Livro de Bogotá em 2012, foi convidado de honra na Feira de Frankfurt de 2013 e homenageado na Feira do Livro Infantil de Bolonha em 2014. Nessa época, a Fundação Biblioteca Nacional (FBN) também começou a colocar em prática iniciativas mais robustas para incentivar a tradução e publicação de autores brasileiros no exterior. O Programa de Apoio à Tradução e Publicação de Autores Brasileiros no Exterior passou a receber mais verbas do governo. O programa está vigente desde os anos 1990 a partir da Política da Internacionalização do Livro de 1991, mas ganhou mais impulso nos últimos 10 anos. O atual presidente da FBN, Marco Lucchesi, comenta sobre a missão da FBN de estabelecer diálogos interculturais através da tradução e fomentar uma cultura da paz através do livro. Em abril

de 2024, foi realizado o Iº Seminário de Tradução da FBN[301], no qual foram divulgados dados mais recentes sobre as traduções apoiadas pelo programa em todos os continentes: obras brasileiras foram traduzidas para mais de 45 línguas e mais de 480 autores foram apoiados. Além disso, os participantes mencionaram a importância de apoiar a poética da diversidade, promovendo o maior alcance de múltiplas vozes pelo mundo, e ampliar as fronteiras da literatura brasileira por meio da tradução.

A professora e pesquisadora Cimara Valim de Melo propõe uma revisão da história da tradução da literatura brasileira para o inglês nos séculos 19 e 20. Segundo Melo (2017), as traduções começaram com a história de viajantes pela América Latina, como a do casal inglês Richard Burton e Isabel Burton, que viveu em São Paulo entre 1865 e 1869. Richard Burton foi cônsul inglês no país naquela época, quando o Brasil ainda estava em busca de sua identidade nacional e cultural. Ele e sua esposa, Isabel Burton, foram os pioneiros na tradução de obras da literatura brasileira para o mundo anglófono, com traduções de *Iracema*, de José de Alencar, e *Manuel de Moraes: crônica do século XVII*, de J. M. Pereira da Silva, ambas publicadas em 1886 no Reino Unido. Mais traduções para o inglês só começaram a ser feitas mais de 40 anos depois.

Foi só a partir dos anos 1940 do século seguinte que mais traduções passaram a chegar nos Estados Unidos, em uma época em que o livro como produto passou a ter mais demanda, graças a um aumento do poder de leitura na sociedade e em uma maior troca de produtos culturais entre Brasil e EUA a partir do governo de Getúlio Vargas. Machado de Assis foi o autor brasileiro que mais foi traduzido, e, portanto, mais conhecido no exterior. Pesquisadores e universidades tiveram um papel fundamental para a publicação de tais traduções, como vimos anteriormente. Outros dois autores clássicos, Guimarães Rosa e Mário de Andrade, também tiveram obras traduzidas para o inglês.

A recepção dessas obras, no entanto, foi bastante fraca nos EUA. Damos como exemplo o caso de *Grande sertão: veredas*, que foi traduzido como *The Devil to Pay in the Backlands* por Harriet de Onís, em colaboração com James L. Taylor e Nina F. Oliver, e publicado em 1963, com um prefácio de Jorge Amado, que já era um nome conhecido da literatura brasileira fora do Brasil na época. Ainda assim, segundo Melo, a recepção do livro não foi boa. Uma das razões pode ter sido os problemas de tradução da obra. Várias cartas foram trocadas entre Harriet de Onís e Guimarães Rosa, registrando as dificuldades da tradutora com a obra, que muitas vezes ignorou pedidos feitos pelo escritor quando havia desacordo entre os dois. A tradutora já havia trabalhado com outros autores brasileiros, como Mário de Andrade e Monteiro Lobato, e passou cerca de uma década traduzindo *Grande Sertão*, quando enfrentou problemas de saúde e solicitou a colaboração dos outros dois tradutores. Uma nova tradução batizada de *Vastlands: The Crossing*, com previsão de lançamento para 2026 pela editora norte-americana Simon & Schuster, foi feita pela tradutora australiana Alison Entrekin, que mora no Brasil desde 1998 e trabalha com a obra desde 2014.

Ao falar sobre a universalidade presente na obra de Guimarães Rosa, a tradutora comenta: “Ela [a obra] tem um apelo para qualquer um de qualquer língua ou cultura, se tiver como acessar o livro. É uma história que tem pernas que viajam”. Essas “pernas”

[301] <https://www.youtube.com/watch?v=_geBTgOstGI&list=WL&index=11>. Acesso em 25/11/2024.

são criadas pela tradução, e mudam ao longo do tempo, podendo chegar mais longe. Entrekin comenta também seu processo de estudo de toda a fortuna crítica sobre o livro, e também do estudo da tradução anterior, feita por Harriet de Onís. Inclusive, Entrekin também traduziu as cartas trocadas entre Onís e Guimarães Rosa, quando estava discutindo sobre o título da tradução com os diretores da editora. O processo para a escolha do título levou quatro meses, e Entrekin diz se orgulhar de ter tido a ideia de *Vastlands*, que é um neologismo, e casa bem com a ideia de *The Crossing*. Segunda ela, para Guimarães era mais importante a estrutura do título, do que o significado de cada palavra[302].

Vamos, então, como um processo de tradução não envolve apenas o saber linguístico e cultural, mas também um longo processo de estudos e pesquisa. Assim, a tradução também atua como uma aproximação de afetos, de descobrir e recriar histórias entre línguas e culturas. Um espaço ideal para que esse interesse seja despertado é o espaço da universidade, principalmente nos cursos de português em instituições estrangeiras, que pressupõe um ensino mais robusto não só das competências linguísticas, mas também da competência intercultural, com uma grade curricular que inclui literatura brasileira. A discussão da literatura brasileira, por outro lado, também deve incluir um estudo sobre a internacionalização por meio da tradução literária, e da história das traduções para a língua de origem dos estudantes. As escolhas tradutórias também variam de acordo com a época e as circunstâncias, e é interessante e importante conhecer essa história tradutória. No próximo item, portanto, antes de discutir a tradução literária no ensino de português nas universidades estrangeiras, vamos comentar, de forma geral, alguns processos de escolhas tradutórias.

Traduções e escolhas

Em um artigo sobre tradução como meio de internacionalização a partir da perspectiva da literatura mundial (*world literature*), os pesquisadores Al-Salman e Al-Ghalith (2019) usam o exemplo da tradução de dois autores de língua árabe para mostrar a importância da tradução e suas relações com os estudos interculturais e a literatura mundial. Eles argumentam que, apesar de uma tradução nem sempre ser capaz de transmitir a essência genuína do original, ela não representa uma ameaça à integridade do texto original, muito pelo contrário, ela é um meio de transmitir valores e ideias para um público internacional. Isso não significa, no entanto, que o trabalho do tradutor é invisível.

Como Venuti (2019), teórico e pesquisador estadunidense de tradução, já apontou, a invisibilidade do tradutor, muitas vezes, é um problema, pois mascara escolhas que o tradutor fez para manter uma certa agenda doméstica. Em sua obra *Escândalos da tradução* (2019), ele discute o exemplo da tradução de obras japonesas para língua inglesa nos anos 1950 e 1960; tais traduções acabaram por criar um tipo específico de estereótipo cultural, baseado no tipo de seleção do que seria traduzido, em detrimento de uma maior variedade de obras da literatura japonesa. Essa estereotipagem cultural foi ainda difundida

[302] Entrevista completa <https://jornal.usp.br/cultura/no-brasil-australiana-fala-sobre-a-decada-traduzindo-grande-sertao-veredas/#:~:text=Batizado%20de%20Vastlands%3A%20The%20Crossing,norte%2Damericana%20Simon%20%26%20Schuster.> Acesso em: 25/11/2024.

para outras línguas, pois as traduções em inglês foram usadas para traduções em outras línguas europeias no mesmo período. No entanto, esse processo não é apenas uma escolha do tradutor, mas de outros agentes, como as editoras e os acadêmicos, que influenciam o que deve ou não ser traduzido. Como explica Venuti, ao comentar o caso das traduções de literatura japonesa para o inglês naquela época:

> Os vários interesses desses tradutores acadêmicos e de seus editores - literários, etnográficos, econômicos - foram moldados de forma decisiva por um encontro com o Japão na época da Segunda Guerra Mundial, e o cânone estabelecido constituiu uma imagem nostálgica de um passado perdido. (Venuti 2019: 147)

As obras que não condiziam com esse cânone preestabelecido, por exemplo, obras cômicas, não eram traduzidas ou eram publicadas por editoras menores com distribuição limitada. Ainda voltando ao caso da língua árabe, temos o famoso caso da tradução do *Livro das mil e uma noites*. A professora de antropologia e literatura da PUC-SP, Mariana Werneck fez um estudo sobre a história da tradução da obra, cujos manuscritos datam do século IX (Queiroz 2022). A primeira tradução para o mundo ocidental foi feita em francês pelo orientalista Antoine Galland (1646-1715) no contexto da corte do Rei Luís XIV (1638-1715). Naquela época, havia um interesse da sociedade europeia de ler relatos de viagens a "lugares exóticos", que Galland aproveitou para fazer sua tradução. No entanto, seu trabalho foi considerado mais -uma adaptação, já que ele ignorou vários trechos do original, incluindo o conteúdo erótico, que ele considerava obseno. Posteriormente, o poeta e médico Joseph Charles Mardrus (1868-1949) traduziu a obra, também para o francês, fazendo questão de preservar todas as partes cortadas, em uma espécie de disputa com o tradutor anterior. Como conta Werneck, em sua pesquisa, "a história do livro caracteriza-se por relações belicosas entre os tradutores" (Queiroz 2022).

Percebemos, então, que a tradução também tem a sua própria história. Desde a escolha do que deve ser traduzido até como e por quem a obra é traduzida, todos esses fatores afetam a percepção de uma obra e até de uma cultura em determinado país. Em uma palestra proferida no TED Talks em 2009, que foi posteriormente adaptada em forma de livro e publicada em português pela Companhia da Letras em tradução de Julia Romeu, a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2009) nos lembra da força das histórias que nos são contadas e que povoam nosso imaginário. Ela lembra de quando começou a escrever aos 7 anos e que, em suas histórias, influenciadas pelos livros que tinha disponível para ler de origem estadunidense e britânica, as crianças brincavam na neve e bebiam cerveja de gengibre, apesar de esses elementos não serem comuns em seu país de origem, a Nigéria, onde ela vivia na época. Ela diz que foi só depois que se descobriu que pessoas como ela podiam existir na literatura. Ela segue com os outros exemplos e enfatiza: "Muitas histórias importam" (p. 16), na medida em que há um grande perigo em se perder em uma "história única". Portanto, da mesma maneira que escolhas tradutórias podem criar estereótipos e limitações, elas também podem fazer o contrário: expandir horizontes e oferecer visões diferentes.

A própria fala de Adichie, feita em inglês, foi posteriormente traduzida para outras línguas, como o português, fazendo com que a mensagem dela alcançasse mais pessoas, que puderam pensar sobre a importância de ter acesso a "diferentes histórias". Em outra

história polêmica de uma tradução, o celebrado poeta estadunidense Ezra Pound traduziu poemas antigos chineses. Embora não soubesse chinês, ele usou como base para sua tradução manuscritos do orientalista Ernest Fenollosa sobre o estudo dos ideogramas chineses. Quando sua tradução foi publicada na obra *Selected Poems* de 1928, T.S. Eliot, outro famoso poeta, expressou na introdução da obra a previsão de que aqueles poemas seriam vistos como um grande exemplar da poesia do século XX, mas não como tradução. Realmente, a tradução de Pound foi tanto celebrada, por sua inventividade e beleza, quanto criticada, por seus erros de interpretação do original, mas não deixou de ser extremamente importante. Eliot está consciente do potencial ambíguo da tradução quando afirma: "cada geração deve traduzir por si mesma" (Eliot 1928: 14-15).

Nesse sentido, estudar sobre tradução não é só estudar sobre técnicas e teorias tradutórias, mas também entender a história por trás das traduções literárias, e o que as motivou e motiva ao longo do tempo e hoje. Pensadores importantes da literatura e tradução, entre eles, a indiana Gayatri Spivak (2005), crítica e teórica literária fundamental para o pós-colonialismo e tradutora do filósofo francês Jacques Derrida para o inglês, afirma que traduzir é tanto impossível quanto necessário. Pensamento também compartilhado pelo linguista Roman Jakobson (1974) no que diz respeito à linguagem poética, especificamente. Para ele, a função poética da linguagem é o enfoque da mensagem por ela própria. Em um poema, por exemplo, cada palavra e a maneira como as palavras se combinam entre si nos versos é o que torna aquele texto um poema. Não só o sentido das palavras, mas também os sons são importantes na poesia. Assim, um poema é único na maneira como todos seus elementos verbais se combinam; tal combinação não pode ser modificada sem que se perca o poema em si. Nesse sentido, a poesia se torna "intraduzível". A "intraduzibilidade" da poesia foi o que levou Haroldo de Campos a propor a "transcriação". Campos (2006) diz que traduzir deve ser criar, ou melhor, recriar a obra original em outra língua. Em outras palavras, o poema original deve ser compreendido profundamente, para que possa ser "desmontado" e "remontado" em uma outra língua. Campos comenta ainda o papel essencial da tradução para evitar a fossilização do original, algo pior do que a "traição", de que muitos acusam a tradução literária.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, essa discussão é, ao nosso ver, essencial para a formação de falantes interculturais, que vão necessariamente transitar e traduzir entre línguas. Ainda que não se tornem tradutores oficiais, os aprendizes de línguas estrangeiras devem ter as ferramentas necessárias para pensar sobre tradução de uma forma crítica, pensando não apenas no como, mas também no "o quê" e por que traduzir. Portanto, nosso objetivo é trazer esse estudo para o nosso contexto de ensino de português para falantes de outras línguas em instituições de ensino superior no exterior.

Ensino de português e tradução

Em nosso campo do ensino de português para estrangeiros, também acreditamos na importância da diversidade de histórias, como mencionado anteriormente nas palavras de Adichie, principalmente nas histórias que atravessam línguas e culturas pelas mãos dos

tradutores. Por isso, vemos a tradução literária como ferramenta essencial no processo de internacionalização do português, principalmente por meio dos cursos superiores de instituições estrangeiras que têm a língua portuguesa como objeto de ensino e pesquisa. No entanto, há desafios a serem enfrentados. Embora se fale sobre a importância do papel da literatura no hábito de leitura e na prática da língua estrangeira (LE) para além da sala de aula, ainda existem poucas pesquisas sobre literatura nas aulas de LE. Além disso, ainda que o campo do ensino de língua estrangeira seja um campo interdisciplinar, que inclui os estudos da tradução, ainda existe um certo tabu em relação à tradução nas aulas de língua estrangeira, mesmo nos níveis mais avançados, que deve ser superado para que a tradução literária possa entrar como ferramenta essencial para o avanço da formação de mais interessados na tradução literária como forma de intercâmbio intercultural e internacionalização.

Ana Paula Freitas de Andrade (2023) comenta sobre a importância dos textos literários nas aulas de LE, resgatando a ideia de Antonio Candido da literatura como direito humano. Ela ainda enfatiza o papel da língua como prática social e de interação, e a importância da literatura como objeto de estudo crítico. Em suas palavras, "os estudos literários contextualizados propiciam que o cultivo do hábito de leitura na língua estrangeira se estenda para além da sala de aula, ganhando significação em termos de experiência pessoal, cidadania, expressividade e visão de mundo" (2023: 158). O espaço para a leitura e a discussão sobre literatura nas aulas de LE é fundamental para que os aprendizes da língua conheçam e possam desenvolver seus conhecimentos literários da língua que estão aprendendo. Em nosso caso específico de ensino de PFOL, a entrada no universo literário da língua portuguesa, muitas vezes, se dá em cursos específicos de literatura e cultura, onde a tradução também pode e deve ser explorada, já que muitas vezes os cursos específicos de tradução dentro da formação em língua portuguesa foca em outros tipos de textos, que não os literários.

Leitura e tradução, na verdade, caminham juntas. A leitura dos textos literários incentivada e discutida em sala de aula é um passo fundamental para a discussão sobre tradução. Para Spivack (2005), a tradução é o mais íntimo ato de leitura; e ela vê a tradução como um fenômeno e não uma mera conveniência. Nesse sentido, a tradução não deve ser vista como algo automático ou meramente conveniente, mas como uma possibilidade de construir pontes entre línguas e culturas, o que fica ainda mais evidente no caso da tradução literária.

Voltamos a repetir, portanto, o papel fundamental da tradução para quem trabalha entre línguas e culturas. O filósofo e sinólogo francês, François Jullien, acredita que a tradução é a única lógica possível no mundo globalizado em que vivemos hoje[303]. Para ele, o diálogo que deve acontecer entre as culturas não é instantâneo, leva tempo, e deve acontecer com cada parte falando na sua própria língua - para isso acontecer, a tradução é essencial. Jullien (2021) fala ainda sobre a abertura de um inter-espaço entre duas línguas que é criado pela tradução. Para o autor, é neste inter-espaço que cada parte pode se abrir mais para a outra, gerando a possibilidade de um diálogo. Segundo ele, "a

[303] Ver entrevista cedida pelo autor para a revista Cult.
<https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-francois-jullien/>. Acesso em: 02/07/2023.

tradução é a língua lógica para o diálogo" (2021: 71)[304]. Nesse sentido, quando ensinamos uma língua estrangeira, estamos trabalhando nesse inter-espaço, negociando entre línguas e culturas.

Partindo de nosso contexto, voltamos a afirmar que a sala de aula de PFOL é o espaço ideal para que esse diálogo da tradução possa ser semeado e colhido. Ao nosso ver, o trabalho com a tradução literária em específico pode ser frutífero para construir essa ponte intercultural. Ademais, como vimos, a literatura é uma ferramenta importante de mediação e divulgação cultural, e para que isso ocorra, a tradução é vital.

Comentários finais

Com base nessa discussão, vemos, portanto, o professor de PFOL como um guia fundamental no processo de descoberta da literatura em língua portuguesa e no processo de leitura profunda dos textos literários. Além das obras escritas em língua portuguesa, ainda é possível trabalhar com as traduções feitas na língua nativa dos aprendizes, criando um espaço de reconhecimento e reflexão sobre o processo da tradução literária. Mesmo que a professora ou o professor não falem a língua nativa dos aprendizes, eles podem incentivar a leitura das traduções e pedir que seus estudantes comentem sobre elas. Nesse espaço de discussão sobre literatura e tradução, também entram como protagonistas as teorias sobre literatura e tradução, que fornecem a base para a tradução literária. Podem ser usadas, por exemplo, entrevistas com tradutores falando sobre seu processo de pesquisa e tradução, e sua relação com as línguas trabalhadas, além de artigos e trabalhos acadêmicos sobre o tema. Nesse ambiente, pode ser que floresça nos estudantes a vontade de pesquisar mais e até trabalhar com a tradução literária, servindo como agentes de mediação e divulgação intercultural.

Referências

Adichie, Chimamanda Ngozi. 2009. *Os perigos da história única*. Companhia das Letras.

Andrade, Ana Paula Freitas de. 2023. "Tradução e inovação: o texto literário na aprendizagem de língua estrangeira". *Conecta leitores: diversidade e cooperação no ensino de língua e literatura do Brasil no exterior*. FUNAG.

Campos, Haroldo de. 2006. "Da tradução como criação e como crítica". *Metalinguagem & outras metas*. Perspectiva.

Eliot, Thomas Stearns. 1928. "Introduction." *Selected Poems*. By Ezra Pound. Faber & Gwyer.

Jakobson, Roman. 1974. "Linguística e poética". *Linguística e comunicação*. Cultrix.

Jullien, François. 2021. *There Is No Such Thing as Cultural Identity*. Tradução de Pedro Rodriguez. Polity Press.

Lindoso, Felipe. 2017, novembro 8. As dificuldades de internacionalização da literatura brasileira". *Portal Itaú Cultural*. http://portale.icnetworks.org/as-dificuldades-de-internacionalizacao-da-literatura-brasileira?p=2 (25 de novembro, 2024).

Lindoso, Felipe. 2015, março 25. Index Translationum: uma lacuna que pode ser irreparável. *PublishNews.*: https://www.publishnews.com.br/materias/2015/03/25/81186-index-translationum-uma-lacuna-que-pode-ser-irreparavel (25 de novembro, 2024).

Melo, Cimara Valim de. 2016. Mapping Brazilian Literature Translated into English. *Modern*

[304] Tradução nossa de: "Translation is the logical language for dialogue"

Languages Open. Liverpool University Press.
Queiroz, Christina. 2022. Controvérsias na história do 'Livro das mil e uma noites. *Revista Pesquisa Fapesp*. edição 314. abr 2022. https://revistapesquisa.fapesp.br/controversias-na-historia-do-livro-das-mil-e-uma-noites/ (28, novembro 2024).
Spivak, Gayatri C. 2005. Tradução como cultura. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, n. 48, p.41- 64, jan./jun.
Venuti, Lawrence. 2019. *Escândalos da tradução: por uma ética da diferença*. Editora Unesp.

LEITURA LITERÁRIA ALIADA A TEMAS SOCIAIS NAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

LITERARY READING COMBINED WITH SOCIAL THEMES IN THE READING AND WRITING PRACTICES OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Ivone Ferreira de Alcantara Oliveira
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL/PUCSP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, Brasil
ivonefao@seduc.ro.gov.br
ORCID: 0000-0001-8328-3269

Resumo

Esta pesquisa tem como questão o ensino da leitura literária nas aulas de língua portuguesa, no intuito de promover o repertório sociocultural dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, tendo como foco as produções textuais argumentativas para o ENEM. Sabe-se que entre os vários obstáculos enfrentados pelos docentes dessa disciplina é o desinteresse e dificuldade dos estudantes para a realização de tais atividades. Diante desse contexto, tem-se como objetivo refletir sobre uma prática pedagógica a qual tem como ponto de partida o envolvimento dos estudantes em leituras literárias relacionadas a temas propostos para a produção textual do gênero argumentativo. Para tanto, embasou-se na teoria do Círculo de Bakhtin (2011; 2017) e outros estudiosos dessa mesma abordagem, que consideram a linguagem inerentemente dialógica. Metodologicamente, os estudantes foram envolvidos numa pesquisa em sites como a plataforma online Imaginie (https://www.imaginie.com.br/) e site que publicam as redações nota mil, ambos no período de 2016 a 2018, para pesquisar redações nas quais os alunos/internautas e candidatos do ENEM exploraram como repertórios socioculturais, alguns dos clássicos literários brasileiros. Assim sendo, a pesquisa está organizada em quatro tópicos, 1) Embasamento teórico, 2) Materiais e métodos, subdivido em quatro seções; e 3) Resultados e discussões. Percebeu-se a necessidade da busca por práticas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes para a leitura, tarefa fundamental que antecede a escrita argumentativa e consequentemente, para a ampliação de repertórios socioculturais no tocante aos temas sociais que circulam na sociedade e merecem ser discutidos nas produções textuais deles.

Palavras-chave: Leitura; Prática docente; Perspectiva bakhtiniana.

Abstract

This research focuses on teaching literary reading in Portuguese language classes, with the aim of promoting the sociocultural repertoire of third-year high school students, focusing on argumentative textual productions for ENEM. It is known that among the various obstacles faced by teachers of this discipline is the lack of interest and difficulty of students in carrying out such activities. Given this context, the aim is to reflect on a pedagogical practice that has as its starting point the involvement of students in literary readings related to themes proposed for the textual production of the argumentative genre. To this end, it was based on the theory of the Bakhtin

Circle (2011; 2017) and other scholars of this same approach, who consider language inherently dialogic. Metodologicamente, os estudantes foram envolvidos numa pesquisa em sites como a plataforma online Imaginie (https://www.imaginie.com.br/) e site que publicam as redações nota mil, ambos no período de 2016 a 2018, para pesquisar redações nas quais os alunos/internautas e candidatos do ENEM exploraram como repertórios socioculturais, alguns dos clássicos literários brasileiros. Assim sendo, a pesquisa está organizada em quatro tópicos, 1) Embasamento teórico, 2) Materiais e métodos, subdivido em quatro seções; e 3) Resultados e discussões. Percebeu-se a necessidade da busca por práticas pedagógicas que despertem o interesse dos estudantes para a leitura, tarefa fundamental que antecede a escrita argumentativa e consequentemente, para a ampliação de repertórios socioculturais no tocante aos temas sociais que circulam na sociedade e merecem ser discutidos nas produções textuais deles.

Keywords: Reading; Teaching practice; Bakhtinian perspective.

Introdução

Sabe-se que entre os vários obstáculos enfrentados pelos docentes da disciplina de língua portuguesa é o desinteresse e dificuldade dos estudantes diante da realização das atividades de leitura, principalmente se forem envolvendo os clássicos literários brasileiros. Cenário como esse, leva-nos a refletir sobre nossas práticas docentes, e quem sabe, transformá-las ou construir outras em que leitura possa acontecer como uma atividade precedente à escrita, e assim, motivar e despertar o interesse dos alunos a lerem e a produzirem textos com mais eficiência. Segundo a BNCC (Brasil 2018: 491). Não basta só recolocar o texto literário como ponto de partida para o trabalho com a literatura, é preciso intensificar seu convívio com os estudantes. Para isso, é preciso envolvê-los em práticas de leitura que tenham finalidade imediata e não necessariamente escolar, além de promover espaço em sala de aula para que os estudantes possam compartilhar suas impressões de leitura com os colegas e professores.

Entretanto, isso não é uma tarefa fácil, visto que vivenciamos uma realidade escolar em que as práticas de ensino em muitas escolas, principalmente no ensino médio, privilegiam as atividades com base em análises textuais, propostas nos livros didáticos, provinha sobre o livro lido ou apresentações de trabalhos. Diante deste contexto, este artigo relata uma prática pedagógica desenvolvida com alunos do ensino médio em 2019 numa escola estadual do município de Pimenta Bueno, estado de Rondônia, no intuito de promover o repertório sociocultural dos estudantes do terceiro ano do ensino médio, tendo como foco as produções textuais argumentativas para o ENEM.

Para tanto, tem-se como objetivo propor uma prática pedagógica a qual tem como ponto de partida o envolvimento dos estudantes em leituras literárias relacionadas a temas propostos para a produção textual do gênero argumentativo. Para tanto, embasouse na teoria do Círculo de Bakhtin (2011; 2017) e outros estudiosos dessa mesma abordagem, que consideram a linguagem inerentemente dialógica. Metodologicamente, os estudantes foram envolvidos numa pesquisa em sites como a plataforma online

Imaginie[305] e site que publicam as redações nota mil, amplos no período de 2016 a 2018, em busca de redações nas quais os alunos/internautas e candidatos do ENEM exploraram como repertórios socioculturais, alguns dos clássicos literários brasileiros.

Assim sendo, a pesquisa está organizada em quatro tópicos, 1) Embasamento teórico, 2) Materiais e métodos, subdivido em 4 seções; e 3) Resultados e discussões.

Diante do exposto, acredita-se que esse trabalho possa contribuir para professores que veem no seu cotidiano, a necessidade de se buscar meios para que a aula de Língua Portuguesa possa se tornar um espaço de leitura dialogada, e assim, ter leitores motivados para lerem os diversos gêneros literários ou não literários que perpassam a sociedade. Com efeito, serem capazes de empregar os repertórios socioculturais, de forma produtiva, não apenas citarem, em suas produções textuais argumentativas.

Dialogando com os teóricos

Envolver os estudantes nas leituras de textos literários nas aulas de produção textual é uma forma de levar para as aulas de língua portuguesa, não apenas a literatura, de forma restrita a conteúdos específicos, mas de forma dialogada, por meio do envolvimento dos alunos com outros textos.

A esse respeito, Cereja (2005) refere-se ao dialogismo como procedimento metodológico para o ensino de literatura. Com isso, chama-nos atenção para uma prática embasada no diálogo entre textos e clássicos literários de diversas épocas inclusive com obras contemporâneas o que permite o estudante analisar e compreender o movimento diacrônico e sincrônico. O que se torna possível trabalhar diferentes áreas de estudos por meio de eixos temáticos, já que o texto literário é marcado pela inter-relação entre os vários códigos, seja eles, temáticos, ideológicos, linguísticos, estilísticos etc.

Para Bakhtin (2011: 291) “cada enunciado é um elo da cadeia de outros enunciados”. A partir dessa citação, é nítida a compreensão de que o discurso de cada falante ou escritor é entrecortado por outros tantos discursos. Com isso, cada enunciado remete-se a outro ou a outros textos, constituindo-se como uma resposta responsiva ao enunciado/texto que foi dito ou ao que ainda será dito. Nesse caso, o diálogo intertextual, isto é, a intertextualidade encontra-se na base de constituição de todo e qualquer dizer, seja ele oral ou escrito, literário ou não literário.

Ainda, sobre essa relação dialógica, o autor diz que

> A palavra, a palavra viva, indissociável do convívio dialógico, por sua natureza quer ser ouvida e respondida. Por sua natureza dialógica, ela pressupõe também a última instância dialógica. Receber a palavra, ser ouvido. É inadmissível a solução à revelia. Minha palavra permanece no diálogo contínuo, no qual ela será ouvida, respondida e reapreciada (Bakhtin 2011: 356).

Nessa lógica, a enunciação envolve um “eu” que dialoga com o “outro” ou “outros”, seja presencial, frente a frente, no momento da interação discursiva, ou silenciosamente,

[305] https://www.imaginie.com.br/

quando o próprio indivíduo se questiona, posiciona-se diante de uma questão (Bakhtin 2011). Para o autor, a ideia do sujeito é dialógica, visto que ela nasce e se forma no processo da interação, luta com os pensamentos dos outros e com as formas de expressão concretizadas no pensamento, seja o pensamento por escrito ou escrito. A esse aspecto da linguagem, Bakhtin (2011) o denomina de dialogismo.

Em Oliveira (2021), trata-se da leitura aliada à escrita do gênero discursivo redação do ENEM por meio de um projeto, em que se prioriza a leitura literária e não literária para a ampliação do repertório sociocultural, bem como da competência argumentativa dos estudantes. Segundo a autora, uma prática desse tipo, favorece o diálogo intertextual entre textos de diferentes áreas. O que propicia um trabalho interdisciplinar envolvendo outras áreas de conhecimento. O que vai muito além dos dois pontos mencionados: ler e escrever, visto que, a leitura temática dos textos motivadores aliada aos clássicos literários contribuem tanto para a formação acadêmica, como para a construção cidadã e protagonista dos envolvidos.

De acordo Siqueira (2018: 18), "o estudo literário não pautado no texto literário em si, mas apenas no que se diz sobre ele, priva o aluno de ampliar sua capacidade de reflexão e criticidade," realidade comum ainda em muitas escolas. Vê-se, então, a importância de práticas que considerem o contexto de produção e sua historicidade, sem deixar de lado o essencial que é "o sentido que o texto tem e que dá ao mundo" (Siqueira 2018: 18), frisa a autora. Nessa perspectiva, aponta sugestões de sequências didáticas a partir de textos literário de modo que estabeleça diálogos entre a literatura e a produção de texto, ou seja, a interação dialógica entre texto-leitor-autor, bem como entre professor e estudantes.

Compreende-se, então, que a leitura de textos literários amplia os horizontes dos alunos os quais ao lerem e compreendem os textos, relacionam o lido com o seu convívio e com outras realidades atuais ou distantes, com efeito, os levam à construção de novos saberes. Logo, priorizar práticas pedagógicas com tais aberturas, podem contribuir significativamente para despertar nos estudantes do ensino médio, o interesse em ler os clássicos literários bem como outros gêneros.

Materiais e métodos

Essa seção será dividida em 4 tópicos: a) Uma prática aliando leitura e escrita. b) Diálogos discursivos na escrita argumentativa dos estudantes internautas da plataforma e candidatos do ENEM com nota mil; c) Mão na massa: estudantes na busca de obras literárias e temas sociais e d) Sugestão de uma prática pedagógica dialógica. Como descritas a seguir:

Por que trabalhar a leitura literária atrelada à produção textual redação do ENEM?

No primeiro, os alunos foram orientados a realizarem uma pesquisa na plataforma virtual Imaginie e no site de publicação das redações do ENEM nota mil, em busca de produções textuais de estudantes que empregaram os clássicos literários em seus textos argumentativos. Os estudantes escolheram as redações nota mil anos (2016 e 2017).

A prática docente embasada na concepção dialógica de linguagem, segundo os estudos bakhtinianos, favorece o espaço para o trabalho com a leitura dos diversos gêneros literários ou não literários, o que promove a interação discursiva, entre os textos motivadores que compõem a proposta de redação com outros gêneros, poesia, crônica, contos romances etc., provenientes dos repertórios dos estudantes. Dessa forma, é uma possibilidade de construir práticas que promovam o envolvimento dos estudantes em leitura de diferentes gêneros discursivos.

É comum observar que os temas das propostas de redação do Enem são de cunho social, devido a isso, podem e devem ser tratados nas práticas de leitura e escrita pelo viés dialógico levando os estudantes a relacionarem os discursos que permeiam os gêneros, com a realidade vivida, bem como com a temática proposta ao escreverem um texto argumentativo.

Evidencia-se, portanto, que um texto nunca acontece de forma isolada, mas sim relacionado a outros textos, formando assim uma cadeia discursiva, em que um enunciado é sempre a resposta a um ou uns anterior (es), ou se projeta para a construção de outros enunciados posteriores, como explica Bakhtin e o Círculo (2011; 2017) e Volochinóv (2017). Nesse sentido, ao se tratar da prática textual, redação do ENEM, é impossível o aluno/candidato adquirir nota máxima, sem essa relação interdiscursiva, principalmente, nas competências (II e III), presentes na Cartilha do participante, documento oficial lançado anualmente, meses antes da aplicação do ENEM, no caso dessa pesquisa, tive como referência a Cartilha do participante do ENEM (2018).

É possível observar no documento oficial Cartilha do participante que, enquanto na competência (II) o estudante precisa apresentar conhecimentos de áreas diversas, na (III), ele precisa relacionar, comparar informações e pontos de vistas, para a construção de uma argumentação consistente, configurando assim, sua autoria. Logo, é necessário que o docente invista em suas práticas e procedimentos metodológicos de modo que atenda a necessidade discursiva dos alunos no tocante à leitura como atividade precedente à escrita nos diversos contextos, seja avaliativo ou não.

Diálogos discursivos: estudantes da sala de aula X textos dos estudantes internautas

Apresenta-se a seguir um caminho didático para que os estudantes percebam a presença dos clássicos literários brasileiros nos textos de estudantes internautas - praticadores da escrita argumentativas postadas nas plataformas virtuais e estudantes, candidatos ao ENEM com nota mil. Para esta proposta didática foi escolhida a plataforma

Imaginie e de candidatos com redação do ENEM nota mil, ambos textos do decorrer dos anos (2016 a 2018).

Tudo começou com uma busca na internet nos endereços mencionados, no intuito de realizar pesquisas leituras e discussões. Propus aos estudantes que buscassem redações nas quais os estudantes autores empregaram os clássicos literários brasileiros em seus textos. E assim, aceitaram o desafio, encontraram diversas produções, das quais selecionei 5 para apresentar nesta prática, como demonstradas a seguir. Assim, os estudantes na aula de produção textual, redação para o ENEM, foram orientados a realizarem uma pesquisa na plataforma virtual Imaginie e no site de publicação das redações do ENEM nota mil, em busca de produções textuais de estudantes que empregaram os clássicos literários em seus textos argumentativos. E se houve esses empregos foram produtivos, ou seja, se houve uma discussão que relacione o repertório e a ideia central do parágrafo.

No livro Iracema, do escritor naturalista José de Alencar, a miscigenação foi primordial para a construção da cultura brasileira. Contudo, a sociedade hodierna tende a contrariar esse fato ao desvalorizar e desrespeitar a população negra e marginalizá-las. De fato, o ideário de repressão aos negros foi construído desde a formação do país, com a escravização africana, de maneira que solidificou-se ao longo dos séculos, tornando-o inercial e cultural.

Introdução do texto, estudante A da plataforma Imaginie.

No poema "O Navio Negreiro", de Castro Alves, o eu-lírico descreve a miserável vinda dos escravos africanos para o Brasil. Com a abolição da escravatura, a vida desgraçada do negro não teve melhora e, atualmente, esse povo ainda é vítima de um preconceito enraizado culturalmente. Nesse contexto, torna-se evidente a ineficiência das ações imediatistas do Poder Público, uma vez que a solução para cortar as longas raízes do racismo é alterar a sociedade por meio da educação.

Introdução do texto, estudante B da plataforma Imaginie.

Policarpo Quaresma, o patriota de Lima Barreto, decidiu em seu "Triste fim" dedicar toda sua vida ao estudo da pátria, por querer muito contribuir para sua prosperidade. Hodiernamente, a postura inapropriada de muitos brasileiros frente à tolerância racial, talvez o fizesse repensar acerca de sua decisão. Nessa perspectiva, surge a problemática do racismo que persiste intrinsecamente ligado à realidade do país, seja por questões sociais enraizadas, seja pela educação deficitária.

Introdução do texto, estudante C, da plataforma Imaginie.

Brás Cubas, o defunto-autor de Machado de Assis, diz em suas "Memórias Póstumas" que não teve filhos e não transmitiu a nenhuma criatura o legado da nossa miséria. Talvez hoje ele percebesse acertada sua decisão: a postura de muitos brasileiros frente a intolerância religiosa é uma das faces mais perversas de uma sociedade em desenvolvimento. Com isso, surge a problemática do preconceito religioso que persiste intrinsecamente ligado à realidade do país, seja pela insuficiência de leis, seja pela lenta mudança de mentalidade social. **Introdução da redação nota mil de Larissa Ferreira**

ENEM 2016 "Caminhos para combater a intolerância religiosa no Brasil" (G1 2017)

Na obra "Memórias Póstumas de Brás Cubas", o realista Machado de Assis expõe, por meio da repulsa do personagem principal em relação à deficiência física (ela era "coxa"), a maneira como a sociedade brasileira trata os deficientes. Atualmente, mesmo após avanços nos direitos desses cidadãos, a situação de exclusão e preconceito permanece e se reflete na precária condição da educação ofertada aos surdos no País, a qual é responsável pela dificuldade de inserção social desse grupo, especialmente no ramo laboral. **Introdução da redação nota mil de Isabella Barros Castelo Branco**

ENEM 2017 "Desafios para a formação educacional de surdos no Brasil" (G1 2018)

A partir dessa dinâmica os estudantes perceberam a importância em ler os clássicos literários, ao analisarem o emprego produtivo de tais repertórios pelos autores das produções textuais. Em uns exemplos demonstrados, os escritores empregaram citações dos clássicos na introdução para contextualizarem a temática da produção textual, em outros exploram tais repertórios para construírem os parágrafos do desenvolvimento, (D1) e (D2), como estratégia argumentativa. Com efeito, dar credibilidade à argumentação, ao construírem seus argumentos/enunciados por meio do diálogo com outros discursos (Bakhtin 2011; 2017).

Portanto, é primordial a existência de práticas dialógicas que envolvam leitura, discussões debates, partindo de textos literários aliados às temáticas de textos argumentativos produzidos por outros estudantes e candidatos do ENEM, pois propiciam espaço para discussões, debates e produções de novos pontos de vistas, novos enunciados. Além disso, podem promover a motivação e o interesse dos estudantes nas aulas de língua portuguesa, contribuindo para a formação de leitores responsivos, para enfrentar os desafios do cotidiano e vindouros nas avaliações de leitura e escrita, como também, para as diversas situações sociocomunicativas. A seguir, apresenta-se um quadro resumo em que os estudantes são participantes da elaboração da prática de leitura.

Mão na massa: Obras literárias e temas de redação na aula de produção textual (redação do ENEM)

Relata-se aqui um trabalho realizado pelos estudantes do terceiro ano do ensino médio, no segundo semestre de 2019, com intuito de envolvê-los na leitura literária a partir das necessidades diante da temática sobre a qual vão produzir os seus textos, ou seja, eles vão ler o que precisam para o momento da produção textual. Isso favorecerá a ampliação do repertório sociocultural com relação às obras literárias como aos possíveis temas sociais para as práticas de escrita de textos argumentativos, em específico a redação do ENEM. Diante da ideia proposta, foram motivados a pesquisarem obras literárias relacionadas aos temas de seus interesses para praticarem a escrita argumentativa no modelo ENEM, como demonstrado no quadro resumo a seguir.

Sugestões de obras e autores	Sugestões de temas
Conto: Pai contra mãe –Machado de Assis Conto: O pecado de Lima Barreto	A persistência do racismo na sociedade brasileira Caminhos para combater o racismo no Brasil
Romance: Recordações do escrivão Isaías Caminha	Desigualdade racial e as medidas de inclusão no Brasil
Poema: Eu Etiqueta de Carlos Drummond de Andrade	Desafios para se promover o consumo consciente no Brasil
Conto: O pecado de Lima Barreto Romance: Recordações do escrivão Isaías Caminha Poema: O Açúcar- Ferreira Gullar Poema: O Operário em construção – Vinicius de Moraes O Navio Negreiro de Castro Alves	Desigualdade social no Brasil: um desafio a ser superado *Os desafios do combate ao trabalho escravo no século XXI * O Trabalho na Construção da Dignidade Humana
Romance: A cidade e as serras de Eça de Queirós	*Impactos ambientais do consumo no século XXI

Clássicos literários e temas de redação do ENEM (própria autora)



Imagem 1 (própria autora)



Imagem 2 (própria autora)

A dinâmica pedagógica aconteceu com os alunos em grupos, onde tiveram momentos para pesquisa i) busca de temas e obras literárias relacionadas a eles; ii) discussões sobre as temáticas abordadas nas obras literárias relacionadas aos temas para

as práticas de escrita argumentativa em sala de aula e iii) elaboração de argumentos em defesa uma questão proposta no tema, sendo embasada em uma das obras discutidas na oficina.

Dessa forma, as orientações didáticas foram: leitura, resgatando, primeiramente, o que o texto quis dizer: valor, aspectos da realidade, problemas sociais abordados representados pelos autores. E, na sequência, espaço para as discussões e construção de ponto de vista ao relacionarem as questões da leitura com o problema abordado nos temas. Percebe-se assim, que tais atividades passam a ter significado, ou seja, tornam-se importantes para os estudantes os quais, passam a compreender a importância da leitura e compreensão crítica das informações obtidas, para a elaboração de deus textos.

Uma sugestão: a leitura literária atrelada à escrita argumentativa

Propõe-se aqui uma prática a partir da atividade realizada no tópico anterior. Nesta priorizou-se a leitura com os clássicos literários devido o distanciamento de muitos alunos com esses gêneros. Percebe-se pelos repertórios usados nos textos produzidos em sala de aula, a frequência de citações históricas e autores contemporâneos, porém sem uma compreensão crítica a respeito das informações obtidas, o que impede o uso produtivo de tais recursos.

Ciente de tal necessidades, a intenção foi sugerir uma prática de leitura e escrita em que levem os estudantes a compreenderem o tema e textos motivadores, e, a partir destes, buscarem outros repertórios socioculturais, entre eles, empregar, prioritariamente, e de modo produtivo o poema "Eu, etiqueta de Carlos Drummond de Andrade", uma das obras sugeridas pelos estudantes no trabalho em grupo, no subtópico anterior, "Seleção de obras e temas". Assim sendo, segue-se a proposta de redação, modelo-ENEM, com o comando, o tema e textos motivadores.

Proposta de redação:

A partir da leitura dos textos motivadores seguintes e com base nos conhecimentos construídos ao longo de sua formação, redija um texto dissertativoargumentativo em modalidade escrita formal da língua portuguesa sobre o tema "Desafios para se promover o consumo consciente no Brasil", apresentando proposta de intervenção que respeite os direitos humanos. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para defesa de seu ponto de vista.

Texto 1 [306]

O conceito de consumo consciente não envolve apenas o que, mas também como e de quem você consome e qual será o destino de seu descarte. Pouco adianta usar sacolas retornáveis de uma empresa que não toma o devido cuidado em seu processo de produção. Ou comprar alimentos orgânicos de um produtor que não registra devidamente seus funcionários, utiliza-se de mão de obra infantil ou escrava.

[306] http://www.brasil.gov.br/meio-ambiente/2012/10/definicao-do-termo-consumoconsciente-e-bem-ampla-informe-se. Acesso em: 9 abr. 2019.

Pesquisa recente promovida pelo Ministério do Meio Ambiente apontou que dois terços dos brasileiros disseram desconhecer o termo consumo consciente. Dos que responderam saber o seu significado, 54% o definiram como ato de consumir produtos ou serviços que não agridam o meio ambiente e nem a saúde humana. Há diversas abordagens sobre a definição de consumo consciente. De maneira geral, todas elas passam pela prática de consumir produtos com consciência de seus impactos e voltados à sustentabilidade.

O Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), por exemplo, indica que a utilização de bens e serviços precisa cumprir necessidades básicas e proporcionar melhor qualidade de vida. Ao mesmo tempo, o produto ou serviço deve minimizar o uso de recursos naturais, materiais tóxicos, diminuir a emissão de poluentes e a geração de resíduos.

Para o Ministério do Meio Ambiente, o consumo consciente é uma contribuição voluntária, cotidiana e solidária do cidadão para garantir a sustentabilidade da vida no planeta. É ampliar os impactos positivos e diminuir os negativos causados pelo consumo dos cidadãos no meio ambiente, na economia e nas relações sociais.

Texto 2 [307]

A pesquisa do SPC Brasil evidenciou as roupas, os calçados e os acessórios como os itens mais comprados por impulso, com 14%. Em seguida ficaram perfumes e cosméticos, com 8%, idas a bares e restaurantes e smartphones, ambos com 6%.

Para os entrevistados, as lojas virtuais são as que mais facilitam o crédito e estimulam as compras, com 29% das respostas. Os supermercados e as lojas de departamento também foram citados, com 19% e 17%, respectivamente.

Texto 3 [4]



Resultados e discussões

Como resultados preliminares, observou-se maior interesse dos alunos nas atividades de leitura de modo geral, e principalmente de obras dos clássicos literários,

[307] http://economia.ig.com.br/2017-05-30/pesquisa-spc-brasil.html. Acesso em: 9 abr. 2019. [4] https://revistanews.com.br/2017/06/06/6-perguntas-do-consumo-consciente/. Acesso em: 11 abr. 2019.

visto que até então, ficavam em últimos planos dos estudantes, ou nem entravam em tal programação leitora. Outro aspecto interessante observado foi a melhora na autoestima deles, pois observaram e aprenderam com outros alunos autores de textos argumentativos que é possível explorar repertórios socioculturais explorando os gêneros discursivos literários.

Vale destacar que esse envolvimento pedagógico não ficou restrito só para os terceiros anos, visto que outros estudantes do primeiro e segundo ano, que participam do ENEM também foram motivados a lerem as sugestões de leitura de leitura literária e empregarem em seus textos.

Conclusões

Pode-se perceber a partir das discussões e reflexões no decorrer desta prática pedagógica que o trabalho com a leitura literária aliada à produção textual é de grande importância para a formação dos estudantes como sujeitos responsivos, porém, não é uma tarefa fácil, merece atenção no que se refere à prática contínua em sala de aula, e se está sendo de fato, uma atividade significativa para o aprendizado dos discentes.

Assim, é importante, investir em práticas e procedimentos metodológicos de modo a atender a necessidade discursiva dos alunos no tocante à leitura como atividade precedente à escrita nos diversos contextos, seja avaliativo ou não. Desse modo, priorizar a interação discursiva em sala de aula, é favorecer o espaço para as discussões das próprias questões sugeridas pelo livro didático, no intento de proporcionar a ampliação do conhecimento de mundo dos seus alunos, a partir das reapresentações literárias.

Com efeito, o diálogo, a busca, a troca, as indagações devem estar presentes suscitando interação permanente durante as práticas da leitura aliada à produção textual, para que os estudantes possam compreender a importância da leitura, especificamente, a leitura literária, na ampliação do conhecimento sociocultural, bem como da criticidade, subsídios indispensáveis, para a produção de seus textos argumentativos.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 2011. Os gêneros do discurso. In Mikhail Bakhtin, *Estética da criação verbal*, 261-306. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, Mikhail. 2017. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Editora 34.

Brasil. 2018. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf (5 de julho, 2019).

Brasil. 2023. *Redação do ENEM 2018: Cartilha do participante*. Brasília: Ministério da Educação. https://download.inep.gov.br/download/enem/cartilha_do_participante_enem_2023pdf (5 de julho, 2019).

Cereja, William Roberto. 2005. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com a literatura*. São Paulo: Atual.

G1. 2017. *Leia redações nota mil do Enem 2016*. https://g1.globo.com/educacao/noticia/leiaredacoes-nota-mil-do-enem-2016.ghtml (7 de setembro, 2019).

G1. 2018. *Enem 2017: leia redações nota mil*. https://g1.globo.com/educacao/noticia/leiaredacoes-nota-mil-do-enem-2017.ghtml (7 de setembro, 2019).

Oliveira, Ivone Ferreira de Alcantara. 2021. Subsídios para o trabalho com o gênero discursivo redação do ENEM. *Interfaces*, 12(1), 242-258. https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/view/6569/4729

Siqueira, Jéssica Kelly Rodrigues. 2018. A literatura e a produção textual: diálogos no ensino de língua portuguesa. *ÍCONE: Revista de Letras*, 18(1), 12-25. https://www.revista.ueg.br/index.php/icone/article/view/6520

Volochinóv, Valentin. 2017. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora 34.

L'ÉLÉMENT DES PARTIES DU CORPS DANS L'EXPRESSION FIGÉE CONTEXTUELLE À TRAVERS L'ŒUVRE DE SARAMAGO: ENSAIO SOBRE A LUCIDEZ / LA LUCIDITÉ

O ELEMENTO DAS PARTES DO CORPO NA EXPRESSÃO IDIOMÁTICA CONTEXTUAL ATRAVÉS DA OBRA DE SARAMAGO: ENSAIO SOBRE A LUCIDEZ / LA LUCIDITÉ

Minh Ha Nguyen Lo-Cicero
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturais, Faculdade de Artes e de Humanidades, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal
minhhasalsa@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4516

Résumé
L'étude contrastive pragmatique des unités phraséologiques en contexte, entre le portugais et le français, laisse entrevoir leur manière de s'exprimer via les expressions figées, et la manière dont elles sont insérées. Pour cela, les exemples d'étude sont extraits du roman de Saramago, Ensaio sobre a Lucidez (2004) / La Lucidité, traduction française de Liebrich (2006).

Mau tempo para votar, queixou-se o presidente da mesa da assembleia eleitorao número catorze depois de fechar com violência o guarda-chuva empapado [...], com o coração a saltarlhe a boca, [...].
Quel temps de chien pour aller voter, se lamenta le président du bureau de vote numéro quatorze après avoir refermé avec violence son parapluie ruisselant et ôté une gabardine […], le cœur battant à se rompre.

As histórias, que nem sempre eram contadas somente à boca pequena, exploravam o conhecido tema do caçador, [...].
Les blagues, qui ne se racontaient pas toujours dans le creux de l'oreille, exploitaient le thème connu de l'arroseur arrosé, […].

- com o coração a saltar-lhe a boca (avec le cœur bondissant de sa bouche (Tradução literal - TL)	- le cœur battant à se rompre
- à boca pequena (à la bouche petite) (TL)	- dans le creux de l'oreille

Tableau 1: A expressão idiomática do português em francês.

L'utilisation métalinguistique – les parties du corps – présente dans l'expression figée contextuelle est riche pour notre étude: o coração, a boca; le cœur, l'oreille. La composition des mots détermine le contenu linguistique – le sémantisme - de ces expressions, créé pour chaque langue, avec ses originalités culturelles et langagières. Le sémantisme, en plus de ses complexités, et son jeu entre contenus originels et effets de sens (Rey & Chantreau 1993, in Préface) dévoilent les faits de langues et de cultures. Notre objectif est de les contraster dans le contexte.

Mots-clé: Saramago; traduction; expression figée; correspondance; concept; parties du corps

Resumo
O estudo pragmático e contrastivo das unidades fraseológicas em contexto, entre o português e o francês, permite vislumbrar o seu modo de se expressar através de expressões fixas, e o modo como estão inseridas. Para isso, os exemplos de estudos são retirados do romance de Saramago, Ensaio sobre a Lucidez (2004) / La Lucidité, tradução francesa de Liebrich (2006).

Mau tempo para votar, queixou-se o presidente da mesa da assembleia eleitoral número catorze depois de fechar com violência o guarda-chuva empapado [...], com o coração a saltar-lhe a boca, [...]. Quel temps de chien pour aller voter, se lamenta le président du bureau de vote numéro quatorze après avoir refermé avec violence son parapluie ruisselant […], le cœur battant à se rompre.

As histórias, que nem sempre eram contadas somente à boca pequena, exploravam o conhecido tema do caçador, [...].
Les blagues, qui ne se racontaient pas toujours dans le creux de l'oreille, exploitaient le thème connu de l'arroseur arrosé, […]

- com o coração a saltar-lhe a boca (avec le cœur bondissant de sa bouche (Traduction Littérale - TL)	- le cœur battant à se rompre
- à boca pequena (à la bouche petite) (TL)	- dans le creux de l'oreille

Tabela 1: L'expression figée du portugais en français.

O uso metalinguístico – partes do corpo – presente na expressão fixa contextual é rico para o nosso estudo: o coração, a boca; le cœur, l'oreille. A composição das palavras determina o conteúdo linguístico – a semântica – destas expressões, criadas para cada língua, com as suas originalidades culturais e linguísticas. O semântico, além das suas complexidades, e da sua interação entre conteúdo original e efeitos de significado (Rey & Chantreau 1993 in Prefácio) revelam as características das línguas e culturas.
O nosso objetivo é contrastá-las no contexto.

Palavras-chave: Saramago; tradução; expressão idiomática; correspondência; conceito; partes do corpo

> Le corps humain est donc un terrain privilégié, particulièrement investi par tous ceux qui affirment qu'il témoigne indiscutablement d'une démarche conceptuelle et linguistique qui va du concret vers l'abstrait, de l'expérimenté vers l'universel : [...]. (Roulon Doco 2022 :1)

1. L'étude contrastive pragmatique de l'expression figée (ExpF.) en contexte

L'étude contrastive pragmatique des unités phraséologiques en contexte, entre le portugais et le français, laisse entrevoir leur manière de s'exprimer via les expressions figées, et la manière dont elles sont insérées. Notre objectif est de les contraster dans le contexte. Pour cela, les exemples sont extraits du roman de Saramago, Ensaio sobre a Lucidez (2004) / La Lucidité, traduction française de Liebrich (2006).

Leur présence dans le texte facilite l'interprétation lexico-sémantique et syntaxique. Comme le soulignent Soutet & Sfar & Mejri (2018: 7):

S'il y a un domaine où l'approche contrastive trouve le mieux son illustration, c'est bien la phraséologie. […]. C'est en mettant en regard des phénomènes linguistiques tels qu'ils fonctionnent dans deux ou plusieurs langues qu'on peut avoir accès, par un jeu de contrastes, à ce qui pourrait être "universel", ou plus précisément généralisable, ou, au contraire, à ce qui est idiomatique, l'idiomaticité étant ce qui est spécifique à une langue et qu'il n'est pas possible de transférer tel quel à une autre langue […].

Mau tempo para votar, queixou-se o presidente da mesa da assembleia eleitoral número catorze depois de fechar com violência o guarda-chuva empapado [...], com a coração a saltar-lhe a boca, [...].
Quel temps de chien pour aller voter, se lamenta le président du bureau de vote numéro quatorze après avoir refermé avec violence son parapluie ruisselant et ôté une gabardine […], le cœur battant à se rompre.

As histórias, que nem sempre eram contadas somente à boca pequena, exploravam o conhecido tema do caçador, [...].
Les blagues, qui ne se racontaient pas toujours dans le creux de l'oreille, exploitaient le thème connu de l'arroseur arrosé, [...].

- com a coração a saltar-lhe a boca (avec le cœur à lui sauter de la bouche – (Traduction Littérale - TL)	le cœur battant à se rompre
- à boca pequena (à la bouche petite) (TL)	dans le creux de l'oreille

Tableau 1- La correspondance de la phraséologie portugaise et française.

Ces exemples relèvent des expressions idiomatiques, pour la plupart des exemples. La composition des mots détermine le contenu linguistique – le sémantisme - de ces expressions, créé pour chaque langue, avec ses originalités culturelles et langagières. Leur intégration en contexte dépend entièrement de l'agencement syntaxique de chaque langue.

Le sémantisme, en plus de ses complexités, et son jeu entre contenus originels et effets de sens (Rey & Chantreau 1993, in Préface) dévoilent les faits de langues et de cultures. La concordance de ces expressions figées françaises est nulle ou partielle.

Le cœur de notre étude se concentre sur l'utilisation métalinguistique – les parties du corps – présente dans l'expression figée contextuelle.

La traduction littérale des unités phraséologiques en contexte – la pragmatique - des langues romanes représente un outil clé pour comprendre le fonctionnement linguistique de chaque langue/culture.

L'analyse morphosyntaxique et lexico sémantique de l'expression figée (ExpF.) en contexte illustre la triple complexité linguistique provoquée par l'insertion de cette dernière: d'abord, par le sens figuré des ExpF., ensuite par la manière de leur insertion syntaxique et lexico sémantique, et enfin par le contexte dont elles sont insérées, dans les deux langues.

Le plan de notre étude est constitué de quatre parties: 1. L'étude contrastive pragmatique de l'expression figée en contexte. 2. Le choix du corpus: l'emploi des

éléments du corps. 3. L'étude de l'expression figée en contexte. 4. La complexité pragmatique contrastive linguistique de l'ExpF. du portugais en français.

2. Le choix du corpus: l'emploi des éléments du corps dans l'ExpF.

Le corpus, extrait de Ensaio sobre a Lucidez (Saramago, 2004) / La lucidité (traduit par Liebrich, 2006) nous sert de base fondamentale.

La plupart des exemples sont des expressions figées, dans lesquelles le lexique des parties du corps est une source pour les métaphores.

Le contexte de l'expression figée est intéressant à étudier car son emboîtement complexe dépend totalement de l'environnement linguistique de chacune des langues.

L'insertion de l'ExpF. doit s'opérer en fonction du locuteur qui l'introduit; par conséquent, la pragmatique est également l'un des paramètres fondamentaux pour étudier son agencement syntaxique.

Chaque langue possède sa manière de s'exprimer, et l'expression figée contextuelle reflète ses spécificités linguistico-culturelles, notamment la morphosyntaxe et le lexicosémantique.

La traduction ou l'équivalent français ne se réalise pas à travers l'opération traductive du mot à mot ou littéralement, mais s'effectue selon sa propre culture, même si le portugais et le français ont en commun l'origine latine.

Nous allons illustrer cette particularité linguistique et culturelle dans la partie suivante.

L'histoire: La capitale non spécifiée d'un pays dirigée par un parti conservateur et de tradition religieuse — on peut deviner qu'il s'agit du Portugal — est frappée d'une "épidémie" de votes blancs qui surpassent les suffrages exprimés; le gouvernement décrète l'état de siège pour que les citoyens de la ville "récupèrent la raison".

3. L'étude de l'expression figée ou idiomatique en contexte

Quelques définitions sont utiles dans cette partie: l'expression figée et/ou idiomatique.

Nous retenons les définitions du Dictionnaire de Linguistique, Sciences du Langage (Dubois & al. 1999):

> On appelle expressions figées par opposition à expressions libres, des suites de mots qui n'obéissent pas aux règles générales de constitution de syntagmes ou de phrases et qui n'admettent pas de variations, ou du moins dans des limites restreintes aux articles, aux temps des verbes, aux insertions d'adjectifs.

Le terme idiomatique peut être synonyme de "expression figée" qui ajoute un peu plus à la définition de "expression figée": "On appelle expression idiomatique toute forme grammaticale dont le sens ne peut être déduit de sa structure en morphèmes et qui n'entre pas dans la constitution d'une forme plus large: […]" (Dubois & al. 1999).

D'abord, comment identifier en surface l'expression figée dans un texte ou en contexte. La morphosyntaxe de l'ExpF. peut coïncider avec d'autres phrases simples ou complexes mais qui ne sont pas des ExpF.. Leurs caractéristiques sont identifiables par leurs propriétés spécifiques dans le discours.

Du point de vue morphologique, il existe une sorte de frontière entre le discours normal du langage et le discours spécifique "métaphorique ou figuré" de l'expression idiomatique. D'une manière générale, on l'identifie grâce à la proposition incidente de l'ExpF., soit entre virgules, soit en fin de phrase: "Les propositions incidentes […] servent à insérer un commentaire sur un discours à l'intérieur de ce discours. (Riegel & Pellat & Rioul 1994: 460.)"

Les deux définitions sont complémentaires et suffisent amplement pour identifier les locutions figées stéréotypées.

3.1. Correspondance totale par le calque de la traduction littérale

Afin de compléter la définition du terme "expression figée", Lachkar (2019: 132) insiste sur le fait: "[…] toutes les formes phraséologiques […] se présentent souvent dans la langue comme un seul bloc de mots soudés ou sous forme d'énoncés autonomes, indépendants et à leur sens non compositionnel."

Il existe dans les deux langues des correspondants ou équivalents qui sont reconnus en tant qu'ExpF.:

a. partir de certa altura, começo a correr a voz popular de que a melhor atitude, em situações como esta, seria não dar troco aos perguntadores, virar-lhes simplesmente as costas, ou, em casos extremos de insistência, exclamar alto e bom som, Não me chateie, se não se preferisse, ainda mais simplesmente, e com mais eficácia resolutiva, mandá-los à merda. virar- / lhes / simplesmente / as / costas tourner / leur / simplement / les / dos virar as costas a alguém: tourner les talons à quelqu'un)	À partir d'un certain moment, le bruit commença à courir dans le peuple que la meilleure attitude dans ce genre de situation consistait à ne pas répondre aux questionneurs, à leur tourner tout bonnement le dos ou, dans les cas d'insistance extrême, à s'exclamer à haute et intelligente voix. Ne m'embêtez pas, si on ne préférait pas encore plus simplement et plus efficacement les envoyer se faire foutre. à leur tourner tout bonnement le dos tourner le dos à quelqu'un: «refuser de lui parler, d'avoir affaire à lu»
b. Às duas horas e trinta minutos da madrugada já toda a gente estava pronta para soltar as amarras que a prendiam ao palácio do presidente, ao palacete do chefe do governo e aos diversos edifícios ministeriais. pronta para soltar as amarras	À deux heures trente du matin tous étaient déjà prêts à larguer les amarres qui les reliaient au grand palais du président, au petit palais du chef du gouvernement et aux divers édifices ministériels. prêts à larguer les amarres : Lâcher les cordages afin de sortir du port. Être sur le départ.[308]

[308] https://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/20237/larguer-les-amarres/consulté en août 2024.

c. Tem a certeza de que a sua mulher não votou em branco, Poria as mãos no fogo, senhor presidente, Poria mesmo. É uma maneira de falar, quero dizer que tenho a certeza de que ela cumpriu o seu dever de eleitora. Poria as mãos no fogo Pôr a mão no fogo: Significa «confiar cegamente em alguém (ou alguma coisa), sem preocupações ou receios em ser ludibriado[309]».	Avez-vous la certitude que votre femme n'a pas voté blanc, J'en mettrai ma main au feu, monsieur le président, Vous la mettriez réellement, c'est une façon de parler, ce que je veux dire c'est que j'ai la certitude qu'elle a accompli son devoir d'électrice. (101) J'en mettrai ma main au feu Mettre la main au feu: affirmer énergiquement.

Tableau 1- Équivalences totales ou calques.

Les ExpF. ci-dessus semblent être traduites littéralement. En réalité, ces équivalences existent bel et bien dans les deux langues, même si la version française semble être la traduction directe du texte source. Ce sont les calques de la traduction littérale. Dans la phraséologie entre les langues, il existe énormément de calques de la traduction littérale due à l'universalité de visions du monde[310].

Dans ce cas, ces équivalents coïncident avec les ExpF. portugaises selon de le concept, le support et le sémantisme, et la morphosyntaxe quasiment identiques. Ainsi, nous n'y reviendrons pas.

La distinction entre les ExpF. (le métadiscours) et le texte (le discours normal) est nette. Le lien sémantique entre ces deux discours est indissociable, et, dans la plupart des cas, se réfère par analogie. Leur position en incidence, entre virgules, ou en fin de phrase, guide le lecteur à comprendre le contexte, d'où l'appellation de leur insertion.

La syntaxe doit s'adapter à celle du portugais ou bien à celle du français selon le contexte:

Dans les exemples (a, b, c),

virar- / lhes / simplesmente / as / costas
tourner / leur / simplement / le / dos
"As costas" est polysémantique: le dos, les côtes, etc. dépendant du contexte, et se met au pluriel.

Pronta (a gente) para soltar as amarras prêts
(tous) à larguer les amarres

Ø (ellipse du pronom sujet) Poria as mãos
(pluriel) no fogo
J'en (complément d'objet) mettrai ma (possessif, 1ère pers. sing.) main au feu

309 https://expressoespopulares.wordpress.com/2013/10/16/por-a-mao-no-fogo-origem-esignificado/consulté en août 2021.

310 C'est en mettant en regard des phénomènes linguistiques tels qu'ils fonctionnent dans deux ou plusieurs langues qu'on peut avoir accès, par un jeu de contrastes, à ce qui pourrait être «universel», ou plus précisément généralisable, […]. La phraséologie contrastive (Soutet & Sfar & Mejri 2018:7).

Pour obtenir le type de correspondance totale, il faut impérativement qu'il y ait correspondance du point de vue sémantique, mais aussi du point de vue "formel" entre les deux énoncés de l'ExpF. car elle fonctionne selon les deux invariantes formelles ou structurelles et invariantes sémantiques (Chacoto 2009).

3.2. La correspondance conceptuelle

On parle d' "équivalent conceptuel lorsqu'il n'y a que l'équivalent de sens entre la parémie (l'ExpF) en langue d'origine et en langue d'arrivée (García Yelo 2009: 82)".

3.2.1. L'emploi des éléments du corps dans l'ExpF.

Il est intéressant d'observer que les ExpF. recourent aux éléments du corps humain tels que le cœur, la bouche, la main, les ongles, les oreilles, le dos, le pied, les dents, l'œil, le coude, le cul, la peau. Ces éléments du corps humain concernent la réalité de la vie courante.

D'une langue à l'autre, à travers la traduction du portugais en français, dépendant d'une culture à l'autre, d'une part, le correspondant du terme portugais peut être sa traduction, et d'autre part, le correspondant français peut être radicalement un autre terme. À titre d'illustrations, voici quelques exemples:

3.2.1.1. O coração a saltar-lhe a boca (le cœur bondissant de sa bouche) / le cœur battant à se rompre

[…] o lugar onde havia deixado o carro até à porta por onde, com o coração a saltar-lhe da boca, acabava a entrar. com / o / coração / a / saltar- / lhe / da / boca avec / le / cœur / à / bondir /lui / de la / bouche Avec le cœur bondissant de sa bouche (TL)	[…] l'endroit où il avait laissé la voiture jusqu'à la porte par laquelle il venait d'entrer, le cœur battant à se rompre; le cœur battant à se rompre

Exemple (3)

Dans l'exemple (3), il y a l'expression idiomatique "com o coração a saltar-lhe da boca/ le cœur battant à se rompre": en portugais aussi bien qu'en français: la métaphore "com o coração a saltar-lhe da boca" signifie bien que la personne est trop fatiguée à cause de gros efforts, illustré par l'image "avec son cœur bondissant de la bouche" causés par la course hors d'haleine de quarante mètres; en français, l'image est différente: le cœur battait si fort qu'il se rompit. Les deux langues utilisent l'organe "cœur": le cœur bat si fort qu'il peut se rompre à tout moment. Les deux images expriment la violence, la force du battement du cœur qui peut à tout moment sortir de la bouche, ou bien qu'il peut s'arrêter brutalement. La locution adverbiale figée "à tout rompre" signifie "à tout briser, casser, mettre en pièces, faire cesser". L'utilisation des concepts reste presque le même,

mais se différencie par l'image du cœur qui bondit de la bouche et celle du cœur qui bat si fort qu'il risque de s'arrêter. En portugais, nous observons le choix des termes des éléments du corps: le cœur et la bouche, et le syntagme verbal "a saltar da boca"; en français, le seul terme choisi est "le cœur", en plus du syntagme "battant à se rompre (syntagme participial et verbal)".

Le lexico-sémantique des deux langues exprime la brutalité et la violence du cœur qui bat fortement, causé par "durante o esbaforido trote de quarenta metros / la course hors d'haleine de quarante mètres"; le terme "esbaforido[311]" qui exprime "Ofegante (a ponto de não poder falar)"; "hors d'haleine (être très essoufflé après un effort)"; dans les deux langues, le lexique décrit la situation dramatique du président du bureau de vote numéro quatorze due "à sa course de quarante mètres": cette description se résume avec cette ExpF. "com o coração a saltar-lhe da boca / le cœur battant à se rompre".

À propos de la syntaxe de l'ExpF. en portugais et en français, l'utilisation de la forme verbale impersonnelle "saltar (l'infinitif) / battant (le participe présent), se rompre (l'infinitif)" exprime l'aspect inaccompli du "coração/cœur" - envisage le procès en cours du déroulement; due à la course de quarante mètres du président du bureau de vote – la cause, que le cœur faille (saltar-lhe da boca / battant à se rompre) – la conséquence.

Observons que l'ExpF. "saltar-lhe da boca (le cœur bondissant de sa bouche)", le sens rejoint le français: en fait, "le cœur bondissant de sa bouche" signifie "que si le cœur bondit de la bouche", l'arrêt du cœur est irrévocable: l'emploi de la forme verbale de l'ExpF. française correspond à l'ExpF. portugaise.

Afin d'insérer les ExpF. portugaise et française, on remarque que le procédé se réalise par une proposition incidente: nous sommes dans le récit, le discours indirect libre. Cette proposition incidente est, en fait, un commentaire "com o coração a saltar-lhe da boca / avec le cœur battant à se rompre" pour décrire le président du bureau de vote numéro quatorze[312]. En portugais, l'ExpF. en position incidente, est entre virgules, tandis qu'en français, elle est en fin de phrase complexe, aussi en incidence, de type nominal.

3.2.1.2. Ser unha com carne (être l'ongle et la chair), être comme cul et chemise

[...] as pessoas que votaram em branco representavam oitenta e três por cento da população da capital e que as restantes, todas somadas, não iam além de dezassete por cento, e ainda haveria que não esquecer a discutida tese do partido da esquerda, aquela de que o voto em branco e o seu próprio, falando por via de metáfora, são unha com carne, [...].	[…] les personnes qui avaient voté blanc représentaient quatre-vingt-trois pour cent de la population de la capitale et qu'en additionnant toutes les autres on ne dépassait pas les dix-sept pour cent, de plus il ne fallait pas oublier la thèse discutable du parti de gauche selon laquelle les votes blancs additionnés au vote de gauche étaient, pour parler de façon métaphorique comme cul et chemise, […].

Exemple (4)

[311] "esbaforido", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, https://dicionario.priberam.org/esbaforido. (Consulté le 2 juillet 2024).
[312] Voir le contexte dans les pages 2-3 dans l'exemple (1).

Le sens de “unha com carne” est équivalent à “cul et chemise”: il signifie, avec la métaphore française en contexte, que “les votes blancs additionnés au vote de gauche” étaient très liés; l’image exprime “[…] l’inséparabilité représentée par la proximité du corps et du vêtement […]; en portugais, la métaphore utilisée est celle de “ser unha com carne / être l’ongle, indissociable à la chair” (Em Portugal a expressão significa ser muito ligado a algo ou alguém[313]).

Les métaphores utilisées expriment le même concept: quelque chose qui s’associe à une autre: l’ongle et la chair, le cul et la chemise.

Être “comme cul et chemise” est une locution utilisée depuis le XVII^{e} siècle, et qui exprime le lien qu'il peut y avoir entre le corps (le cul) et le vêtement qui l’habille (la chemise)[314].

Les deux langues ont un point commun: l’emploi des éléments du corps. En revanche, la chemise ne fait pas partie du corps, mais elle est utilisée comme habit: la chemise et le cul font partie du corps, étant donné que la chemise est faite pour se vêtir.

L’ExpF. portugaise “ser unha com carne / être l’ongle et la chair” est une locution verbale, constituée de deux noms communs, en plus de la préposition “com / avec”; l’ExpF. en français “être comme cul et chemise” est une locution verbale équivalente, composée de deux noms communs et des conjonctions “et (de coordination)”, et “comme (de comparaison)”; il y a néanmoins une légère différence: la locution verbale française utilise une comparaison à l’aide de “comme” (être / comme cul et chemise).

Comme en témoignent le lexique de l’ExpF. en portugais et celui en français, les ExpF. concernent les parties du corps, liées étroitement: dans “ser unha com carne (être l’ongle et la chair” et “être comme cul et chemise”, le concept est le même, deux locutions verbales.

Le contexte l’explique: a discutida tese do partido da esquerda, aquela de que o voto em branco e o seu próprio / la thèse discutable du parti de gauche selon laquelle les votes blancs additionnés au vote de gauche sont étroitement liés, comme “cul et chemise”; les votes blancs et les votes de gauche sont unis.

L’ExpF. possède les deux niveaux de sens: sens formulaire et sens construit. Chaque langue/culture s’exprime à l’aide du lexique et d’une structure du langage différents (sens formulaire) pour exprimer le même sens (sens construit).

Comme l’a formulé Anscombre (2009), l’ExpF. (et le proverbe) fonctionnent à deux niveaux: le sens formulaire, et le sens construit. Le sens formulaire varie d’une langue à l’autre et correspond au sens symbolique, métaphorique, figuré qui s’oppose au sens construit, c’est-à-dire au sens proprement dit, au sens réel. Ainsi, la langue/culture portugaise n’est pas la même en français quant à l’expression idiomatique.

Il est intéressant d’observer, afin d’insérer l’ExpF., il est nécessaire de différencier les deux types de discours: le métadiscours (métaphorique pour la plupart), et le discours normal.

La morphosyntaxe de l’ExpF. peut coïncider avec d’autres phrases simples ou complexes mais qui ne sont pas des ExpF.. Alors comment les identifier? D’abord par

[313] Em Portugal a expressão significa ser muito ligado a algo ou alguém. https://www.dicionarioinformal.com.br/ser+unha+com+carne/ consulté le 9 juillet 2024.

[314] https://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/12539/comme-cul-et-chemise/ consulté le 9 juillet 2024.

leurs annonces, par leurs caractéristiques identifiables sentencieuses ou idiomatiques, par leurs propriétés spécifiques dans le discours.

Par ailleurs, il y a l'introduction de l'ExpF. dans le contexte: falando por via de metáfora, são unha com carne / pour parler de façon métaphorique comme cul et chemise, […]. Le contexte l'explique: nous sommes dans la situation de l'élection:

> não esquecer a discutida tese do partido da esquerda, aquela de que o voto em branco e o seu próprio, falando por via de metáfora, são unha com carne, […]. la thèse discutable du parti de gauche selon laquelle les votes blancs additionnés au vote de gauche étaient, pour parler de façon métaphorique comme cul et chemise, […].

Le contexte justifie cette ExpF.: "o voto em branco e o seu próprio (partido da esquerda) são unha com carne. (le vote blanc et le vôtre (parti de gauche) sont l'ongle et la chair". (TL)/ les votes blancs additionnés au vote de gauche étaient comme cul et chemise, […].

L'image, par le concept, est la même, mais le lexique est différent: unha (ongle), carne (la chair - indissociables) / (cul, chemise - indissociables).

3.2.1.3. À boca pequena (avec la petite bouche), dans le creux de l'oreille

As histórias, que nem sempre eram contadas somente à boca pequena (par la petite bouche), exploravam o conhecido tema do caçador, o ir-por-lã-e-vir-tosquiado, mas não se contentavam com essas pueris inocências, com esse humor de jardim infantil da belle époque, [...].	Les blagues, qui ne se racontaient pas toujours dans le creux de l'oreille, exploitaient le thème connu de l'arroseur arrosé, du tel-estpris-qui-croyait-prendre, innocence puérile, avec cet humour de jardin d'enfants de la belle époque, […].

Exemple (5)

Dans l'exemple (5), il y a l'expression "à boca pequena" qui signifie "Em privado ou em voz baixa[315]", et elle a sa correspondance "dans le creux de l'oreille". Nous avons affaire aussi à la correspondance conceptuelle. "Dans le creux de l'oreille" ou sa variante "dans le tuyau de l'oreille", aujourd'hui désuète, veut dire le même sens: en secret, en confidence, de façon discrète. L'image de "dans / au creux de l'oreille" décrit la partie de l'enfoncement de l'oreille.

Le sens littéral de "à boca pequena" est (à la) bouche petite, c'est-à-dire "parler à voix basse" pour que les personnes ne puissent entendre, en secret; les termes "boca pequena" correspondent sémantiquement à "creux, tuyau, trou" de l'oreille, en secret, en privé.

Les éléments du corps sont "boca /bouche" et "oreille". Ces deux éléments sont étroitement reliés. "A boca" se réfère à la voix nécessaire à la communication, dans ce cas précis"; "l'oreille" représente l'ouie, indispensable à l'homme. Ces deux organes permettent la communication, l'ouie et la voix / parole dans le cas qui nous préoccupe.

L'expression "à boca pequena" sous-entend "la voix basse est entendue grâce à l'oreille", tandis que le creux de l'oreille sous-entend "la bouche, la voix basse" est

[315] https://dicionario.priberam.org/%C3%A0%20boca%20pequena, consulté le 23 juillet 2024.

entendue grâce à “l’oreille”. L’ExpF. dans les deux langues a comme fonction complément circonstanciel de manière (raconter en privé – raconter à voix basse/dans le creux de l’oreille). Dans ce cas, sa position ne peut être en position incidente.

Les deux “ExpF.” sont respectivement des locutions adverbiales et nominales.

Le concept de l’image est précisément le même et insiste sur la vision du monde: son universalité: l’usage de l’un des cinq sens, l’ouïe (l’oreille) et la parole “a boca” dans cet exemple.

3.2.1.4. Apanhar-me com as calças na mão / prendre la main dans le sac

Ainda um tanto atordoado pelo choque, mas já com o adesivo colado no queixo e tendo recusado com estoica impaciência a injeção antitetânica, o primeiro-ministro lembrou-se de súbito de que a sua primeira obrigação era ter telefonado ao chefe do estado, perguntarlhe como se encontrava, interessar-se pela saúde da presidencial pessoa, e que tinha de fazê-lo agora mesmo, sem mais perda de tempo, não fosse o caso de ele, por maliciosa astúcia, se antecipar, E apanhar-me com as calças na mão, murmurou sem pensar no significado literal da frase.	Encore un peu étourdi par le choc, mais muni à présent d’un sparadrap sur la mâchoire et ayant refusé avec une impatience stoïque l’injection antitétanique, le premier ministre s’avisa tout à coup que son premier devoir aurait dû être de téléphoner au chef de l’état pour lui demander comment il allait, s’intéresser à la santé de sa présidentielle personne et qu’il devait le faire à l’instant même, sans perdre une seule seconde, de peur que le président, par une astuce politique retorse, ne le devance, Et me prenne la main dans le sac, murmura-t-il sans réfléchir au sens littéral de l’expression.

Exemple (6)

Dans ces deux ExpF. “E apanhar-me com as calças na mão / Et me prenne la main dans le sac”, le terme commun est “na mão / dans la main” et “la main”.

L’expression portugaise est «apanhar-me com as calças na mão / attrape-moi avec le pantalon dans la main (TL) signifie “Em situação embaraçosa[316] / dans une situation embarrassante (TL)”. En revanche, son équivalent est “être pris la main dans le sac” signifie “être pris en flagrant délit de vol”, et par extension “en train de commettre un acte délictueux[317]”.

Le contexte explique la situation embarrassante du premier ministre: il se rattrape car il ne veut pas que le président s’aperçoive de sa mission mal inaccomplie.

En réalité, les deux expressions portugaises et françaises ne correspondent pas à proprement parler; toutefois, leur sens est valide selon le contexte. “Apanhar-me com as calças na mão / m’attraper avec le pantalon à la main”, comme cette image ou le lexique l’indique, cette situation est vraiment embarrassante, du fait de leur sens littéral et figuré.

[316] “com as calças na mão”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, https://dicionario.priberam.org/com%20as%20cal%C3%A7as%20na%20m%C3%A3o, consulté le 25 juillet 2024.
[317] Rey & Chantreau, Dictionnaire des expressions et locutions (1979), Les Usuels de Robert.

Le contexte du passage est le suivant: le premier ministre s'inquiète de la situation chaotique dans la ville. Il est légèrement blessé. Une grande inquiétude s'empare de lui. Il n'a pas encore informé le chef de l'État, et plus encore, ne s'est pas préoccupé de sa santé. Le chef du gouvernement craint que le président lui reproche de ne pas le mettre au courant de la situation, et que celui-ci l'attrape en flagrant délit.

Il existe, en portugais une autre variante: "Apanhar alguém em flagrante delito[318]" comme l'expression française "attraper quelqu'un en flagrant délit". Le contexte présente bien l'insertion de l'ExpF. en question: "E apanhar-me com as calças na mão, murmurou sem pensar no significado literal da frase / Et me prenne la main dans le sac, murmura-til sans réfléchir au sens littéral de l'expression", c'est-à-dire "l'expression figée", introduite par la conjonction de coordination "E /Et".

En portugais, la locution verbale "apanhar alguém com as calças na mão" est choisie dans l'ExpF.; le verbe "apanhar" exige la préposition "com" pour constituer le sens de "prendre la main dans le sac". Comme le précise la grammaire portugaise, c'est un verbe composé: "Esses elementos não mais se desvinculam: passal a constituir um todo significativo, uma verdadeira palavra composta (Cunha et Cintra 2002: 556).

Il en est de même pour l'ExpF. française.

L'ExpF., qu'elle soit portugaise ou française, doit rester figée, c'est-à-dire "que les mots dans l'ExpF. n'admettent pas de variations[319]".

Le terme commun entre les deux expressions est "la main", un élément du corps.

En portugais, "apanhar alguém com as calças na mão", ou en français, "prendre la main dans le sac" dénote l'action en cours, c'est-à-dire "en flagrant délit".

L'insertion de cette expression figée dans les deux langues utilise les mêmes procédés syntaxiques; même si ces ExpF. restent figées, afin de les introduire, il faut modifier l'agencement syntaxique. Le tableau (3) ci-dessous découpe chaque segment de propositions de cette longue phrase complexe.

[...], o primeiro-ministro lembrou-se de súbito de que a sua primeira obrigação era ter telefonado ao chefe do estado, [...], não fosse o caso de ele, (Imperfeito do conjuntivo) por maliciosa astúcia, se antecipar, (infinitif flexionné) E apanhar-me com as calças na mão, (infinitif flexionné) murmurou sem pensar no significado literal da frase.	[…], le premier ministre s'avisa tout à coup que son premier devoir aurait dû être de téléphoner au chef de l'état […] de peur que (conjonction de subordination) le président, par une astuce politique retorse, ne le devance, (verbe au présent du subjonctif) Et me prenne la main dans le sac, (verbe au présent du subjonctif) murmura-t-il sans réfléchir au sens littéral de l'expression.

Tableau 3 - Insertion de l'ExpF. en portugais et en français.

Le style de Saramago consiste à ne pas séparer les styles direct et indirect, à abandonner les guillemets, à développer dans de longues phrases à la fois les explications

[318] https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/flagrante, consulté le 25 juillet 2024.
[319] Voir la définition sur l'expression figée dans la partie 3: Étude de l'expression figée ou idiomatique en contexte, page 3.

du narrateur et les dialogues de ses personnages, mêlés en une voix unique[320], et enfin à ponctuer étrangement les phrases, telles qu'une majuscule après une virgule, l'absence d'alinéas, etc.

Afin d'expliquer cette insertion, nous observons que les verbes "anticipar-se" et "apanhar" sont à l'infinitif flexionné à la 3ème personne du singulier grâce au contexte, dont le sujet concerne "ele (chefe do estado / le chef de l'état)" dans "não fosse o caso de ele". Ces derniers se relient par la conjonction de coordination "E / Et"; ce sont les propositions infinitives flexionnées, mises en incidence. La forme verbale pronominale "antecipar-se" est à la forme négative selon le contexte "não fosse o caso de ele" et c'est la raison pour laquelle le pronom réfléchi est en proclise.

L'adverbe de négation "não", suivi de "fosse" au subjonctif de "ser", dans son 7ème sens, est "para manifestar temor ou receio de que o se diz a seguir se possa vir a verificar" (antes de um verbo no conjuntivo). – É melhor irmos embora, não vá (verbe "ir"» au présent du subjonctif) ele aparecer[321].

Rappelons que l'infinitif flexionné, comme son nom l'indique, est obligatoire dans les cas où il est indispensable d'ajouter à l'infinitif simple la marque de la personne (Tessier 1992) (não fosse o caso de ele – à la 3ème personne du singulier, c'est-à-dire "ao chefe do estado", d'après le contexte.

Les infinitifs flexionnés "Antecipar-se" et "apanhar" sont les seules formes personnelles grammaticales non marquées pour les 1ère et 3ème personnes du singulier. Pour la 2ème personne du singulier, ce serait "antecipares-te" et "apanhares".

En français, l'agencement syntaxique est différent, mais exprime la même signification: la conjonction de subordination 'de peur que' "introduit l'expression du but négatif: on peut leur trouver associé un "ne" explétif, mais une véritable négation rétablit le but positif: […][322]": le premier ministre s'avisa tout à coup que son premier devoir aurait dû être de téléphoner au chef de l'état […] de peur que le président, par une astuce politique retorse, ne le devance, Et me prenne la main dans le sac, murmura-t-il sans réfléchir au sens littéral de l'expression.

4. La complexité pragmatique contrastive linguistique de l'ExpF. du portugais en français

Nous arrivons au terme de notre étude. L'analyse de l'expression figée en contexte est complexe en général, et elle l'est davantage lorsque nous la comparons avec une autre langue.

Le choix du portugais, notre langue professionnelle, et le français, notre langue maternelle et de référence, nous guide pour découvrir l'originalité linguistique et culturelle de l'expression figée d'une langue à l'autre.

[320] https://www.liberation.fr/livres/2010/06/19/jose-saramago-figure-de-style_660238/ consulté au mois de juillet 2024.
[321] Academia das Ciências de Lisboa e da Fundação Calouste Gulbenkian, Dicionária da Língua Portuguesa Contemporânea, , Verbo, II Volume, G – Z, 2001.
[322] Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., 1994, Grammaire méthodique du français, PUF, 75006 Paris, p. 858.

L'insertion de l'expression figée n'est pas simple également, car il faut prendre en considération des éléments linguistiques, notamment morphosyntaxiques et lexicosémantiques. L'opération traduisante du portugais en français doit transmettre l'idée du texte source sans faire de dommage linguistique.

Le fonds commun dans les deux langues est constitué d'éléments du corps humain, soit par des équivalents ou calques, soit par transfert d'un élément du corps par un autre élément du corps.

La composition de l'ExpF. du portugais en français, en plus de l'emploi métalinguistique des parties du corps, relève de la relation sémantique entre telle ou telle partie du corps (unha com carne – ongle et chair / cul et chemise; à boca pequena – à la petite bouche/ dans le creux de l'oreille - une comparaison analogue. Les éléments du corps utilisés dans l'ExpF. n'exigent pas de règles syntaxiques à proprement parler, car les noms des éléments du corps humain font partie du champ sémantique (cœur, oreille, bouche, etc.).

À propos de la correspondance totale, nous observons, dans l'ExpF., l'emploi du déterminant possessif singulier "ma" dans "j'en mettrai ma main au feu", tandis qu'en portugais, c'est "as mãos no fogo", déterminant défini au pluriel. Cette particularité de possession en français est intéressante, sachant que "main" appartient à une personne précise, le propriétaire.

Les éléments des parties du corps, en portugais et en français, langues romanes, sont d'utilisation de parties du corps humain proprement dites, et non d'autres emplois tels que "tête d'affiche, cœur d'artichaut, bouche d'égout, dos de la feuille, main au collet, etc."

Les exemples choisis relèvent majoritairement de la correspondance conceptuelle. Chaque langue possède sa manière d'expression de concepts d'idées, dans une ExpF., qui peut être formulée par d'autres mots pour constituer le même concept, sa correspondance.

Le tableau (4) synthétise l'emploi des parties du corps humain dans l'ExpF. du portugais en français.

Correspondance conceptuelle	
A. - com o coração a saltar-lhe a boca (avec le cœur à lui sauter de la bouche (TL)	A. - le cœur battant à se rompre
B. - unha com carne (l'ongle avec la chair)	B. – cul (corps) et chemise
C. - à boca pequena (à la bouche petite) (TL)	C. - dans le creux de l'oreille
D.- E apanhar-me com as calças na mão	D.- Et me prenne la main dans le sac
Correspondance totale	
E. - Poria as mãos no fogo	E.- J'en mettrai ma main au feu
F. - começo a correr a voz popular de que a melhor atitude, em situações como esta, seria não dar troco aos perguntadores, virar-lhes simplesmente as costas, […].	F.- le bruit commença à courir dans le peuple que la meilleure attitude dans ce genre de situation consistait à ne pas répondre aux questionneurs, à leur tourner tout bonnement le dos, […].

Tableau 4 - Synthèse. L'emploi des éléments du corps du portugais en français.

En dernier lieu, le rôle du contexte dans la construction de tout sens est la clé de voûte pour interpréter correctement l'expression figée. L'opération de traduction doit prendre en considération l'importance, en premier lieu, de la signification de l'ExpF. canonique de la langue source, et en second lieu, de comprendre son insertion contextuelle de la langue source, puis la transférer en langue cible, une opération complexe.

L'ExpF. est brève, mais elle est remplie de réalités universelles à travers différentes langues, cultures, et surtout exprimée par des procédés linguistiques variés et originaux.

Références

Academia das Ciencias de Lisboa & da Fundação Calouste Gulbenkian. 2001. Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Verbo. I Volume, A – H. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.

Academia das Ciências de lisboa & da Fundação Calouste Gulbenkian. 2001 Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea. Verbo. II Volume, G – Z. Lisboa: Academia das Ciencias de Lisboa e Editorial Verbo.

Anscombre, Jean-Claude. 2009. La traduction des formes sentencieuses. In Traductologie, proverbes et figements, M. Quitout & Muñoz (éds), Préface de Michel Ballard. Paris: L'Harmattan, 11-35.

Lachkar, Abdenbi. 2019. Phraséologie et locutions stéréotypées et figées en arabe: et si le sens contextualisé pouvait justifier leur forme? In Proverbes et locutions figées. Description et catégorisation. 16, rue de la Grande Chaumière, Paris: S.N. Librairie Orientaliste Paul Geuthner S.A. 131-146.

https://www.dicionarioinformal.com.br/ser+unha+com+carne/ 9 juillet 2024. https://dicionario.priberam.org/esbaforido. 2 juillet 2024.

https://expressoespopulares.wordpress.com/2013/10/16/por-a-mao-no-fogo-origem-esignificado/ août 2024. https://www.liberation.fr/livres /2010/06/19/ jose-saramago-figure-de-style_660238/ juillet 2024.

https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/flagrante 25 juillet 2024. https://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/20237/larguer-les-amarres/ août 2024.

https://www.linternaute.fr/expression/langue-francaise/12539/comme-cul-et-chemise/ juillet 2024.

Quitout, Michel. 2002. Proverbes et énoncés sentencieux. Europe Maghreb, Paris, Hongrie, Italie: L'Harmattan.

Rey, Alain & Chanteau, Sophie. 1990. Dictionnaire des expressions et locutions. Montréal, Canada: Robert, Collection "Les Usuels", DICOROBERT Inc.

Riegel, Martin & Pellat, Jean-Christophe & Rioul, René. 1994. Grammaire méthodique du français.75006 Paris: PUF.

Roulon Doko, Paulette. (Submission en 2022). Parties du corps et métaphores. Énonciation métaphorique et iconicité en contexte. A paraître. ffhalshs-03506408.

Saramago, José. 2004. Ensaio sobre a Lucidez, Prémio Nobel. Lisboa: Caminho, O Campo da Palavra.

Saramago, José. 2004. Ensaio sobre a Lucidez, Prix Nobel de la littérature, La lucidité traduit du portugais par Geneviève Leibrich.2006. Paris 6ème: Editions du Seuil.

Soutet Oliver & Sfar Inès & Mejri Salah, sous la direction de.2018. La phraséologie contrastive. Paris: Honoré Champion Éditeur.

Tarrío, Conde Germán. 2007. Nouveaux apports à l'étude des expressions figées – Nuevas aportaciones al estudio de las expresiones fijas. Louvain-La-Neuve: Proximités E.M.E. Didactique.

Yelo, García Marina. (2009). Sources parémiologiques françaises et espagnoles face à la traduction. Traductologie, proverbes et figements. Préface Michel Ballard. L'Harmattan, 8198.

LETRAMENTO ACADÊMICO POR UM VIÉS ENUNCIATIVO: MECANISMOS DE COESÃO TEXTUAL E CONSTRUÇÃO REFERENCIAL EM PRODUÇÕES ACADÊMICAS.

ACADEMIC LITERACY FROM AN ENUNCIATIVE PERSPECTIVE: MECHANISMS OF TEXTUAL COHESION AND REFERENTIAL CONSTRUCTION IN ACADEMIC PRODUCTIONS

Esther Suellen Borges da Silva
Graduanda em Letras UEADTec/ UFRPE, Recife/ Brasil
esther.bsilva@ufrpe.br
ORCID: 0009-0006-2983-4609

José Temístocles Ferreira Júnior
Professor UEADTec/ PROGEL/ UFRPE, Recife/ Brasil
josetemistocles@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8679-5726

Resumo

Este trabalho aborda uma pesquisa bibliográfica qualitativa interpretativa sobre a temática: Letramento acadêmico por um viés enunciativo: Mecanismos de coesão textual e construção referencial em produções acadêmicas. O levantamento foi realizado de forma interpretativa das produções textuais acadêmicas de alunos do curso de Engenharia Civil da Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE, na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho- UACSA, construídos no primeiro, quinto e oitavo período. Aponta-se a importância dos estudos linguísticos dentro da universidade, visto que é por meio da escrita que os discentes são avaliados. Com isso, buscou-se reconhecer com base em discussões sobre a enunciação e a construção de referencial de Benveniste (1988 e 1989) o qual também define alguns procedimentos acessórios para ocorrência da enunciação sendo parte destes, os mecanismos da coesão textual que estão, para este trabalho, em Antunes (2005) já área de gêneros textuais acadêmicos, no que tange às práticas sociais de uso da linguagem em Street (2014). Percebeu-se que os graduandos se encontram em processo de apropriação da língua bem como dos recursos inerentes ao letramento acadêmico, tendo em vista que nos períodos iniciais do curso utilizam frequentemente o mecanismo de reiteração do referencial por repetição gramatical. Porém ao verificarmos os textos dos discentes nos períodos finais do curso, os escreventes já apresentam um vocabulário com uso de substituição gramatical por meio de sinônimos afim de manter mecanismo de coesão para dar continuidade em seus textos. Entende-se que as apropriações dos processos de letramentos acadêmicos são naturais e gradativas. Estes processos variativos da escrita dos docentes é observável através dos mecanismos de coesão textual, nesse sentido, há uma correlação entre o letramento acadêmico e a apropriação dos fatores de textualidade.

Palavras-chave: Letramento; acadêmico; coesão.

Abstract

This paper addresses an interpretative qualitative bibliographic research on the theme: Academic literacy from an enunciative perspective: Mechanisms of textual cohesion and referential construction in academic productions. The survey was carried out in an interpretative way of the academic textual productions of students of the Civil Engineering course at the Federal Rural

University of Pernambuco - UFRPE, in the Academic Unit of Cabo de Santo Agostinho - UACSA, constructed in the first, fifth and eighth periods. The importance of linguistic studies within the university is highlighted, since it is through writing that students are evaluated. With this, we sought to recognize, based on discussions about enunciation and the construction of Benveniste's (1988 and 1989) referential, which also defines some accessory procedures for the occurrence of enunciation, being part of these, the mechanisms of textual cohesion that are, for this work, in Antunes (2005) already in the area of academic textual genres, with regard to the social practices of language use in Street (2014). It was noticed that the undergraduates are in the process of appropriating the language as well as the resources inherent to academic literacy, considering that in the initial periods of the course they frequently use the mechanism of reiteration of the referential by grammatical repetition. However, when we verify the texts of the students in the final periods of the course, the writers already present a vocabulary that uses grammatical substitution through synonyms in order to maintain a mechanism of cohesion to give continuity to their texts. It is understood that the appropriations of the academic literacy processes are natural and gradual. These varying processes of teachers' writing are observable through the mechanisms of textual cohesion; in this sense, there is a correlation between academic literacy and the appropriation of textuality factors.

Keywords: Literacy; academic; cohesion.

1. Introdução

A Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE possui um século de atuação em ensino, extensão e pesquisa, e durante este período, o objetivo principal da instituição é a formação completa de seus estudantes que consiste em diplomar egressos para o mercado de trabalho e também para que sejam cidadãos conhecedores de seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes transformadores do corpo social no qual atuam.

Diante dessa perspectiva, aponta-se a importância dos estudos linguísticos dentro da universidade, visto que a escrita se faz presente em todos os cursos superiores, e por meio dela o discente é avaliado. Os levantamentos linguísticos que abordam o tema “letramento acadêmico” possuem alto poder como indicadores do processo de ensino

aprendizagem dentro da própria instituição de ensino, haja vista que o estudante universitário precisa internalizar os conceitos teóricos trabalhados em seu curso para poder desenvolver com êxito a sua escrita acadêmica.

A fundamentação teórica da investigação dos gêneros textuais discursivos que compõem o *corpus* deste relatório foi realizada de forma triangular. Com base em discussões sobre a enunciação e a construção de referencial de Benveniste (1988 e 1989), que trata a referência como parte integrante da enunciação e aponta alguns procedimentos acessórios explicitação dos posicionamentos do locutor, tomamos os mecanismos da coesão textual como exemplos de procedimentos acessórios e ancoramos a investigação em apontamentos de Antunes (2005) a respeito desses mecanismos. No que diz respeito ao letramento acadêmico ou às práticas sociais de uso da linguagem, a pesquisa fundamentou-se em Street (2014).

Para alcançar os objetivos do projeto de pesquisa, este relatório investigou de forma qualitativa e interpretativa produções textuais acadêmicas de alunos do curso de Engenharia Civil da UFRPE na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho UACSA, construídos no primeiro e quinto período e os projetos de pesquisas

desenvolvidos pelos mesmos discentes, já no oitavo período. Textos estes que constituem o *corpus* selecionado para análise nesta pesquisa.

2. Revisão da Literatura

A linguagem em seus diferentes fenômenos de manifestação de sentido, atuacomo mediadora das demandas do homem consigo mesmo e com a sociedade em que ele está inserido. Ela é o meio e a condição que o homem tem para se comunicar, ela não é um instrumento, pois não foi criada pelo homem e nem é externa a ele, a linguagem é natural, interna e inerente ao ser humano. A linguagem está na natureza do homem e é ela que garante a sua constituição como sujeito falante nas relações com um parceiro discursivo. "A linguagem está na natureza do homem, que não a fabricou, [...] É um homem falando que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem." (Benveniste 1989: 285). Ou seja, por ser a linguagem inerente ao homem, é nela e por ela que ele se faz sujeito. "É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamentada na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de "ego ". (Benveniste 1989: 285-286). Esta subjetividade é a capacidade que dá ao homem antropológico em se propor como sujeito linguístico.

O *eu* surge a partir do momento que o homem enuncia seu discurso "[...] discurso como a linguagem posta em ação." (Benveniste 1989: 284). O homem como sujeito só se dá na relação com o outro, esta relação é dialética onde um *eu* fala para um tu. Nesta perspectiva, a enunciação figura como ato por meio do qual a linguagem é posta em funcionamento. Em outros termos, é sempre no ato enunciativo que o homem deixa à mostra a sua capacidade simbólica (linguagem) e se propõe como sujeito nas diferentes relações estabelecidas com o outro. Esse ato enunciativo se concretiza por meio das expressões orais, gestuais, pictográficos e textos escritos.

A definição da palavra "texto" em Silva (2010: 10) ilustra bem como é a organização da escrita. A palavra "texto" provém do latim *textum* que significa tecer. Este significado faz sentido quando se observa um artesão confeccionando sua peça, tecendo os fios, é notório que existe uma intencionalidade por parte do artista na escolha do tipo do fio, cor, textura e principalmente os movimentos que este barbante fará durante todo o trabalho para obter o produto final, que é o artesanato.

Com base nesta perspectiva da definição da palavra "texto", pode-se fazer uma analogia com a figura do artesão representada pelo autor do texto, o qual tece seu trabalho escrito agenciando as palavras de modo que estas se conectam umas com as outras, formando orações e que estas se organizem de modo a compor parágrafos coesos para obter o resultado final do trabalho – o texto.

A linguagem é complexa e ao tratá-la como um objeto de estudo científico, é necessário levar em consideração que ela não se separa do método que a define, estes métodos de análise então devem construir e descrever de forma coerente e organizada a linguagem. Benveniste (1964), aponta que tendo em vista esta complexidade das formas, a noção de nível é essencial em uma análise linguística pois leva em consideração "a

natureza articulada e o caráter discreto dos elementos da linguagem" (Benveniste 1964:127). Benveniste ainda acrescenta que as formas linguísticas são complexas e apresentam uma arquitetura singular tanto das partes de um discurso como do todo desse enunciado. Para o linguista, ao analisar cientificamente a linguagem, deve-se "delimitar os elementos através das relações os unem" (Benveniste 1964:128). Para tanto, os procedimentos de segmentação e substituição atuam como operações primárias que permitem analisar a linguagem de forma coerente, considerando a sua complexidade.

Nesta perspectiva, o texto pode ser estudado de forma a segmentar os termos em porções cada vez menores até alcançar elementos não decomponíveis, por exemplo, uma frase pode ser fracionada em palavras e estas em morfemas e estes em fonemas que são elementos mínimos podem ainda ser segmentados, considerando os traços distintivos -

merismas- ou substituídos. Estes procedimentos de segmentação e substituição respeitam a condição linguística de satisfazer o sentido do enunciado. Para Benveniste, o sentido está no primeiro nível de análise e é a "condição fundamental que todas as unidades devem preencher para obter status linguístico" (Benveniste 1964 :131)

Considerando esta discussão, para Antunes (2005:47), a coesão age como laços que ligam os segmentos dos textos. A coesão é a "[...] propriedade pela qual se cria e se sinaliza toda espécie de ligação, de laço, que dá ao texto unidade de sentido ou unidade temática". (Antunes 2005: 47). Este sentido de continuidade textual apresentado pela professora se dá por procedimentos e recursos que estão presentes na linguística textual. Segundo a autora os procedimentos garantem a continuidade semântica do texto e são expressos por exemplo nas relações de reiteração, associação e conexão, e se desdobram ainda em recursos que podem ser: a repetição, a substituição e a seleção lexical.

Logo, para que um texto seja considerado coeso, é necessário que cada segmento da produção textual esteja "laçado", ligado a outro. A figura 1, a seguir, ilustra e esquematiza os procedimentos e recursos apontados por Irandé Antunes que segundo a pesquisadora, conferem ao texto o sentido de continuidade.

RELAÇOES TEXTUAIS (CAMPO 1)	PROCEDIMENTOS (CAMPO 2)	RECUSROS (CAMPO 3)	
1.REINTERAÇÃO	1.1 Repetição	1.1.1 Paráfrase 1.1.2 Paralelismo	
		1.1.3 Repetição propriamente dita	-De unidades do léxico. -De unidades da gramática.
	1.2 Substituição	1.2.1 Substituição gramatical	-Retomada por pronomes e advérbios
		1.2.2 Substituição lexical	- Retomada por sinônimos, hiperônimos e caracteres situacionais
		1.2.3 Elipse	-Retomada por elipse
2.ASSOCIAÇÃO	2.1 Seleção lexical	Seleção de palavras semanticamente próximas	- por antônimos - por diferentes modos de relação de parte/todo
3. CONEXÃO	Estabelecimento de relações sintático-semânticas entre termos parágrafos períodos e blocos supra parágrafos	Uso de diferentes conectores	- preposições -conjunções -advérbios - respectivas locuções

Figura 1: A Propriedade da coesão do texto e as relações, procedimentos e recursos.
Adaptado de Antunes (2005: 51)

As relações textuais responsáveis pela coesão apontada por Antunes (2005) são: Reiteração, Associação e Conexão. O Quadro 1 a seguir apresenta a atuação destes mecanismos de rede, dentro do texto, segundo a autora.

Relações textuais	
1- Reiteração:	Que ocorre pelas retomadas de segmentos prévios do texto ou pelas antecipações de segmentos seguintes;
2-Associação:	Que ocorre pela contiguidade semântica entre as palavras;
3- Conexão:	Que ocorre pela ligação sintático-semântica entre termos, orações, períodos e parágrafos.

Quadro 1: As relações semânticas responsáveis pela coesão.
Fonte: Antunes (2005 :55)

Para que as relações apresentadas no quadro 2 acima, se efetuem em um texto, são necessários segundo Antunes (2005) os seguintes procedimentos: Repetição, Substituição, Seleção lexical e Conexão sintático-semântica. Estas conexões estabelecem relações sintático-semânticas entre termos, orações, períodos e parágrafos. Portanto, ao tratar de sentido no texto, existe uma organização lógica no ato de produção, essa estruturação pode ser chamada de coerência.

A sociedade atual vivencia a era da informação. E, neste período, os dados são divulgados por diversos mecanismos, sendo os textos os mais abrangentes, logo, pode-se afirmar que a escrita e a leitura constituem a base da sociedade, ou seja, a leitura é uma ferramenta que garante ao cidadão a capacidade de atuar e ser beneficiado no corpo social a que ele pertence, o qual está imerso em um mar de conhecimentos. Dentro deste corpo social letrado, encontram-se várias formas de uso da linguagem que estão associadas a diferentes comunidades. Ao considerar o uso da linguagem em vários ramos da sociedade, observa-se que estas práticas sociais são amplas e inesgotáveis. "O *letramento* é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou indivíduo como sequência de ter-se apropriado da escrita" (Soares 2009: 18, grifos da autora).

Esta pesquisa se debruça sobre o letramento na área acadêmica, pois, as instituições de ensino superior figuram na sociedade como agentes formadores de profissionais aptos a divulgar conhecimento através da escrita acadêmica. Durante a graduação os estudantes estão em contato constante com os diversos tipos textuais. Os discentes leem, produzem, divulgam e são avaliados por sua escrita, desde o início da formação até a conclusão do curso, o apanhado de conhecimento científico, sociocultural, linguísticos construídos ao longo da vida do graduando são agregados ao novo saber acadêmico e são cristalizados em palavras que expressam na escrita o efeito desses saberes e apontam as referências dos

discentes. Desta forma, nota-se claramente a diversidade de letramentos que integram a formação acadêmica dos graduandos e a relevância destes modos textuais nas interações sociais.

Os discentes, ao elaborarem seus textos acadêmicos, precisam se apropriar de um repertório de formas linguísticas que caracterizam os termos técnicos específicos dentro da área de conhecimento de sua formação acadêmica e também estes estudantes necessitam fazer uso de conhecimentos relacionados a dissertação de textos, através de elementos coesivos, estruturas metodológicas de cada gênero textual. Sendo assim, a habilidade de produzir um enunciado acadêmico exige do graduando-escrevente uma junção de saberes e habilidades que são apropriadas e aprimoradas através de muita prática e estudos. Logo, o processo de letramento acadêmico não é uma prática que já faz parte do indivíduo, e nem é exclusivo a uma pessoa e não está direcionado a apenas um grupo seleto de estudantes, mas trata-se de algo construído a partir das experiências de cada graduando dentro de sua área e conhecimento, e se dá de modo gradual envolvendo aspectos culturais, linguísticos e ainda relaciona-se diretamente com a apropriação dos saberes necessários à formação acadêmica destes alunos com as novas práticas de produção textual.

Existem muitos estudos voltados ao letramento acadêmico. Nesta pesquisa, destaca-se a abordagem de Lea e Street (2014) que concebem a leitura e escrita como práticas sociais que variam conforme o contexto. No caso deste estudo, na área acadêmica, os estudantes adquirem modos de falar, escrever, pensar e interagir em práticas de letramento que os caracterizam como membros de comunidade disciplinar temática.

Considerando ainda este processo da língua em seus usos sociais, temos o conceito de enunciação, conforme Benveniste (1988 e 1989), que envolve o ato de colocação da língua em funcionamento. Este ato confere ao enunciador o papel protagonista já que ele, após apropriar-se da língua, apresenta seus posicionamentos por meio de enunciados e constrói sentidos nas trocas discursivas estabelecidas com o outro. Nesse aspecto, a relação entre a perspectiva enunciativa e a teoria do letramento acadêmico se dá pela tomada da enunciação e dos letramentos como processos de apropriação por parte dos discentes.

> A enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um **ato** individual de utilização[...] este **ato** é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os **caracteres linguísticos da enunciação**. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam essa relação. (Benveniste 1970:12 –negritos nossos)

Quanto ao ato enunciativo, Benveniste afirma que é o emprego da língua que se dá como um mecanismo total e constante e se trata de um grande fenômeno, para o linguista, o ato enunciativo se dá quando o locutor ao apropriar-se da língua, a coloca em uso e a mobiliza por sua conta.

Um aspecto destacado por Benveniste pelo qual a enunciação pode ser tomada diz respeito ao quadro formal de sua realização. “Tentaremos esboçar, no interior da língua, os caracteres formais da enunciação a partir da manifestação individual que ela utiliza” (Benveniste 1970:13). Estes caracteres podem ser necessários e permanentes ou

incidentes que estão ligados ao idioma escolhido. Ainda em relação à tomada da enunciação e dos letramentos como processos de apropriação por parte dos discentes, temos que: "Na enunciação consideramos sucessivamente, o próprio **ato,** as **situações** em que ele se realiza, os **instrumentos** de sua realização" (Benveniste 1970:14, negritos nossos).

O ato enunciativo é colocar a língua em uso, seja de modo vocal ou textual e se dá no momento em que o locutor se apropria da língua e a coloca em funcionamento, como afirma Benveniste. Já as situações em que se dá enunciação são plurais e singulares ao mesmo tempo. São plurais por se apresentarem em formas diversas, tais como: textos ou na própria realização vocal da língua, e são singulares por ocorrerem em situações ou contextos específicos, ou seja, cada enunciado é único, a frase dita é cada vez um acontecimento diferente. Sejam em sons ou textos o locutor ou escritor não consegue repetir de forma fidedigna o seu enunciado.

Ao considerar os instrumentos de realização individual da língua, a teoria enunciativa elabora o quadro formal da enunciação que está esquematizado no quadro 2 a seguir. Os possíveis recursos linguísticos que o autor do enunciado pode adotar em seu ato enunciativo, não são apresentados por Benveniste em uma lista que não se encerra, mas ele apenas indica alguns destes instrumentos de realização individual da língua e os elenca em duas categorias: a dos índices específicos da enunciação e a dos procedimentos acessórios. O locutor se apropria do aparelho formal da língua e a mobiliza em seus discursos, estes atos enunciativos são utilizados pelo autor sempre no sentido de agir sobre o seu leitor.

<table>
<tr><th>ÍNDICES ESPECÍFICOS
(Pessoa, espaço e tempo)
As situações em que os atos ocorrem</th><th>PROCEDIMENTOS ACESSÓRIOS
(as formas, funções sintáticas)
Sintagmatização e agenciamento de formas</th></tr>
<tr><td>1-Índices de Pessoas:
(Relação eu-tu)
Eu -> Indivíduo que profere a enunciação . Tu -> que está presente no alocutário</td><td>1- Interrogação
Objetivo de suscitar a resposta do alocutário, trata-se do uso de pronomes, frequência, entonação.</td></tr>
<tr><td>2- Índices de Ostensão:
(Este, Aqui)
São termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo.</td><td>2- Intimação
Indicam: ordens, apelos, uso do imperativo, uso de vocativos etc.
3- Asserção
Tem objetivo de comunicar com certeza, sim ou não, afirmar positivamente ou negativamente</td></tr>
<tr><td>3- Indivíduos linguísticos:
(São as formas)
Podem ser os pronomes pessoais e demonstrativos.</td><td rowspan="2">4-Verbos
(são os "modos" optativo, subjuntivo)
Anunciam expectativa, ou desejo, apreensão do autor
Fraseologia (talvez, sem dúvida, provavelmente, incerteza, indecisão)</td></tr>
<tr><td>4-EGO:
Trata-se do centro da enunciação. Os "tempos" verbais.</td></tr>
</table>

Quadro 2: Esquema dos apontamentos dos índices específicos e dos procedimentos acessórios realizados por Benveniste em seu texto "o aparelho formal".
Autoria própria, com base em Benveniste (1970: 14)

Quanto à categoria dos índices específicos está relacionado com as pessoas, os espaços e o tempo em que ocorre um enunciado. O aparelho formal da enunciação, podemos considerar que atua como um "jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação" (Benveniste 1970:14). Neste jogo destaca-se a categoria de pessoa que é a relação *eu-tu,* na qual *eu* é quem profere o enunciado e *tu é* o alocutário, receptor do enunciado. O *eu*, homem como sujeito só se dá através da relação com o outro e esta relação dialética (*eu* que fala para um *tu*) pode ser invertida, é o que Benveniste chama de EGO, já que o eu só é possível pela extensão do tu.

Esta relação eu-tu se dá em, discurso o qual marca um tempo e um local, que são abordados como os Índices de Ostensão (este, aqui) que são termos que implicam um gesto que designa o objeto ao mesmo tempo que é pronunciada a instância do termo, quanto aos Indivíduos linguísticos presentes na enunciação trata-se de formas de pronomes pessoais, demonstrativos que indicam pessoas, momentos, lugares e são oposição dos termos nominais, que enviam sempre e somente a conceito estes indivíduos linguísticos são utilizados de novo cada vez que uma enunciação é proferida, e assim, cada vez eles designam algo novo. Já o EGO, segundo a perspectiva enunciativa, trata se do centro da enunciação. São os "tempos" verbais cuja forma está sempre no "presente", e coincidem com o momento da enunciação.

3. Metodologia

Utilizou-se uma pesquisa bibliográfica qualitativa-interpretativa dos textos acadêmicos produzidos por estudantes do curso de Bacharelado em Engenharia Civil da Universidade Federal Rural de Pernambuco –UFRPE na Unidade Acadêmica do Cabo de Santo Agostinho- UACSA. Os textos produzidos pelos discentes compõem o *corpus* desta pesquisa e totalizam quinze produções textuais elaboradas durante o curso de Bacharelado tanto de forma individual quanto coletiva. As quinze produções textuais são compostas por cinco relatórios de visita técnica escritos no primeiro período do curso e três relatórios também de visita técnica, porém elaborados no quinto período. Compõem ainda o *corpus* desta investigação os projetos de pesquisa escritos pelos discentes no último período do curso. Estes documentos foram coletados em projetos de pesquisa com vigência entre 2015 a 2020, coordenados pelo professor José Temístocles Ferreira Júnior.

Nestes textos, analisamos como se deu a construção do referencial e os mecanismos de coesão textual que são aspectos fundamentais no processo enunciativo. Estes mecanismos atuam como procedimentos acessórios por meio dos quais os locutores-escreventes enunciam seus posicionamentos e constroem referências nas relações discursivas com seu alocutário que no caso dos relatórios de visita técnica e dos projetos de pesquisa, o parceiro discursivo é o professor da disciplina cursada pelos discentes-escreventes.

É possível afirmar que na organização semiótica dos textos encontram-se os elementos coesivos que foram agenciados pelos escreventes. Estes mecanismos são estruturas que dão suporte às relações mais profundas e amplas contidas nos textos, que

são as relações de construção da referência, e do letramento acadêmico dos locutores escreventes, os quais, após apropriarem-se da língua, enunciam seus posicionamentos e elaboram a referência frente a um parceiro discursivo real, embora ausente na elaboração escrita do texto.

Para elaboração da análise interpretativa, os textos foram organizados conforme o período (primeiro, quinto e oitavo) do curso no qual foi produzido e pelo gênero textual a que ele pertence (relatórios de visita técnica e projeto de pesquisa). Os nomes dos autores foram omitidos durante a investigação e receberam a identificação com as letras de A até G. Como há produções textuais individuais e coletivas, os trabalhos foram identificados com a letra "T" acompanhada por numerações distintivas e seguem a ordem numérica (T1, T2, T3… T15). Os apontamentos da pesquisa apresentados no item 8 (Resultados e Discussão) deste relatório estão dispostos em formato de fragmentos (também organizados por numeração) e o quadro 1 a seguir ilustra a organização do *corpus* da pesquisa.

AUTORES	PRIMEIRO PERÍODO DO CURSO (produção coletiva)	DISPOSIÇÃO DOS TEXTOS (Relatório de visita técnica- em grupo- Ano de 2014)	QUINTO PERÍODO DO CURSO (Relatório de visita técnica- em grupo- Ano de 2016)	DISPOSIÇÃO DOS TEXTOS (produção coletiva)	ÚLTIMO PERÍODO DO CURSO (produção individual)	DISPOSIÇÃO DOS TEXTOS Projeto de pesquisa- Texto produzido individualmente - Ano de 2019)
A	A + outros[1]	T1	A+D+G	T6	A	T9
B	B + outros	T2	B +outros	T7	B	T10
C	C+ outros	T3	C+E+F	T8	C	T11
D	D + G[2]	T4	A+D+G	T6	D	T12
E	E + F	T5	C+E+F	T8	E	T13
F	E +F	T5	C+E+F	T8	F	T14
G	D + G	T4	A+D+G	T6	G	T15

Quadro 3: Organização do *corpus* da pesquisa.
Autoria própria

4. Análise e Discussão dos Resultados

As produções textuais do *corpus* desta pesquisa foram analisadas a fim de investigar como os estudantes construíram a referência em seu texto e como se apropriaram dos mecanismos de coesão textual ilustrados na Figura 1 (A propriedade da coesão do texto e as relações, procedimentos e recursos) apresentada no item - Revisão da literatura. Para isso, o total de quinze textos foram organizados conforme o quadro 2(Organização do corpus da pesquisa), apresentado no item - Metodologia, deste artigo.

A produção de relatórios faz parte da graduação e é por este gênero que são avaliados os estudantes durante os anos de suas formações, tendo em vista esta importância, o relatório acadêmico é fonte indicativa do processo de ensino aprendizagem

[323] A palavra "outros" indica que o texto foi escrito por outros autores que não estão na pesquisa.
[324] As cores das células indicam a produção do texto pelo mesmo grupo.

dentro das instituições de ensino superior. Haja vista que o discente universitário precisa se apropriar dos conceitos teóricos-metodológicos trabalhados em seu curso para poder desenvolver com êxito a sua escrita acadêmica.

Os textos selecionados, são oito relatórios de visita técnica produzidos por discentes do curso de engenharia civil tanto no primeiro período quanto no quinto período do curso. Estas produções textuais foram realizadas em grupo. Também compõem a coletânea dessa investigação, o quantitativo de sete projetos de pesquisa dos mesmos estudantes, porém no último ano de formação, neste caso, a escrita se deu de forma individual. Somando assim um total de quinze textos.

4.1. Na *enunciação o locutor implanta o outro diante de si*: Os discentes-escreventes, ao elaborarem seus textos, pressupõem quem será o seu alocutário.

Na enunciação do texto, o discente-escrevente pressupõe quem será o seu leitor. Os estudantes da graduação, quando elaboram seus textos, têm em mente que suas produções serão lidas e avaliadas pelo professor da disciplina, para estes alunos, o docente que fará a avaliação de seus textos é o alocutário.

> [...] imediatamente, desde que ele se declara locutor e assume a língua, ele implanta o *outro* diante de si, qualquer que seja o grau de presença que ele atribua a esse outro. Toda enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocução, ela postula a um alocutário. (Benveniste, 1970 :14- grifo do autor)

Os escreventes presumem que certas informações que deveriam constar nos textos já são do conhecimento do professor, e assim sendo, omitem do enunciado dados importantes tais como: normas técnicas, regulamentadoras, índices e parâmetros específicos e conceitos da área. A seguir são apresentados trechos transcritos retirados dos relatórios de visita técnica e do projeto de pesquisa, escritos pelos discentes do curso de Engenharia Civil da UFRPE e algumas considerações destes fragmentos.

"O acúmulo de metais sedimentados vem sendo um grave problema. [...] recentemente com o **acidente do rio Doce**, onde se constatou níveis de metais acima do normal que afetou toda a biodiversidade existente nos locais em que o sedimento entrou em contato ." (B, 2019 - negritos nossos)

FRAGMENTO 1: Autor "B", ultimo período do curso, Título do projeto de pesquisa: Evolução Temporal Geoquímica e Ambiental dos Metais Pesados Presentes em Perfis Sedimentares das Barragens de Bita e Utinga, Complexo Portuário de Suape, Pernambuco. Produzido em 2019.

No enunciado deste recorte, é possível notar que o autor "B" pressupõe que sou alocutário têm a informação do acidente recente ocorrido no Rio Doce, o que gerou uma contaminação. Esta pressuposição fica evidente devido ao fato do escritor não se dispor a contextualizar a informação ou explicitar detalhes da notícia, como data e local onde ocorreu o acidente. Assim sendo, é possível considerar que o discente ao elaborar o seu texto, implantou o leitor diante de si o qual é seu professor que faz parte do convívio

social e que tem acesso às mesmas informações, e notícias, podemos supor ainda que a informação do acidente ambiental no Rio Doce foi algo comentado e debatido em sala de aula, ou seja, para o escrevente "B" esta informação já é compartilhada entre ele (locutor) e seu alocutário (o professor).

Esta percepção enunciativa pode ser apontada também no trecho a seguir que pertence ao mesmo relatório escrito pelo mesmo autor "B".

" Os metais ao serem lançados nas barragens acabam interagindo com a biodiversidade do local [...] transmitindo em concentrações **fora do normal**, agregados aos sedimentos." (B, 2019. negrito nosso)

FRAGMENTO 2: Autor "B", último período do curso, Título do projeto de pesquisa: Evolução Temporal Geoquímica e Ambiental dos Metais Pesados Presentes em Perfis Sedimentares das Barragens de Bita e Utinga, Complexo Portuário de Suape, Pernambuco. Produzido em 2019.

Também neste recorte é possível notar que o discente afirma que os metais lançados nas barragens transmitem concentrações fora do normal de sedimentos, porém o autor não informa através de parâmetros definidos pelas normas regulamentadoras, quais são as concentrações normais ou aceitáveis para estes sedimentos industriais lançados em efluentes. Com isso, é possível considerar que o escrevente presume que o seu leitor, o professor, já tem esta informação sobre os parâmetros determinados por lei aplicados aos rejeitos industriais, já que para o locutor, o docente da matéria que irá analisar o projeto de pesquisa é um especialista da área.

4.2. *A referência é parte integrante da enunciação*: Os discentes-escreventes constroem referência e posicionam sua visão de mundo através de seus textos.

Na enunciação do texto, é possível observar a construção da referência dos autores através da indicação de visão do mundo do escrevente. Pois na elaboração de um relatório e principalmente no planejamento de um projeto de pesquisa se faz necessária a apresentação de uma justificativa, baseada em argumentos científicos, sociais e/ou econômicos, e entender e mobilizar este conhecimento faz parte da apropriação do letramento acadêmico bem como afirma a perspectiva enunciativa quanto a apropriação e mobilização da língua em discurso, por parte dos discentes do curso de engenharia civil da UFRPE.

> [...] na enunciação, a língua se acha empregada para expressão de uma **certa relação com o mundo**. A condição mesma dessa mobilização e dessa apropriação da língua é, para o locutor, a necessidade de **referir** pelo discurso [...] A referência é parte integrante da enunciação. (Benveniste 1970 :14 negrito nosso)

Esta língua empregada no ato de produzir um relatório de visita técnica ou um projeto de pesquisa indica a relação ou visão do mundo do escrevente a qual pode ser

apontada na construção das justificativas e objetivos dos textos acadêmicos, como é possível notar nos trechos transcritos a seguir, referente a textos elaborados em grupo pelos discentes do curso de Engenharia Civil da UFRPE.

> "[...] os topógrafos e os calculistas do empreendimento tiveram que fazer com que o semienterrado fica-se em uma altura em que a vazão e o escoamento não se dessem com tanta intensidade no **empreendimento**, sobretudo por ser um **empresarial** em que pessoas pagam caro para se instalarem." (Autores 1º período, 2014. grifos nossos)

FRAGMENTO 3: Autores do 1º período, título do texto : Visita Técnica a obra Grand Tower Shopping da Empresa Conic. UFRPE- Cabo de Santo Agostinho – PE- 2014.

É possível observar neste fragmento que o autor utiliza o recurso de reiteração do referente (empreendimento), através da substituição gramatical (empresarial). O escritor também faz uso do mecanismo de conexão quando aplica o **sobretudo** em seu discurso com o objetivo de chamar a atenção do leitor para o fato do prédio ser oneroso. E é este o principal motivo pelo qual os topógrafos e os calculistas do projeto planejam a sua estrutura de modo que a vazão e o escoamento pluvial não impactam no funcionamento do edifício dispendioso. Esta intencionalidade do escrevente apresenta a sua visão de mundo, através de argumentos baseados em concepções sociais.

O fragmento a seguir também é um exemplo da apresentação da visão de mundo do escritor em seu enunciado, o texto foi escrito por apenas um discente que se encontrava no último período do curso de Engenharia Civil da UFRPE.

> "A água é um recurso natural essencial para a vida humana, levando em conta **esse fator**, vários instrumentos de gestão existem para regrar sua utilização e garantir atendimento e acesso a **esse recurso**, visando ao máximo a preservação dos corpos hídricos e a melhoria contínua da qualidade das águas". (A, 2019, negritos nossos)

FRAGMENTO 4: Autor "A", Último período do curso, título do texto: Projeto de pesquisa: Avaliação da qualidade das águas subterrâneas em poços da comunidade de Itapuama- UFRPE- Cabo de Santo Agostinho – PE- 2019.

Neste trecho do projeto de pesquisa o escritor utilizou de elementos argumentativos para convencer o leitor da importância da água para a vida humana. E também fez uso do mecanismo de retomada do referencial (A água é um recurso natural essencial para a vida humana) através da substituição gramatical pelo pronome demonstrativo (esse fator), ocorreu a mesma articulação do autor no tocante a (esse recurso) que está destacado em negrito.

Também, na enunciação do texto o escritor torna-se a referência no enunciado. Pelo fato do *eu* apropriar-se da língua e a mobilizá-la em forma de discurso, o ponto de partida do enunciado é sempre o próprio locutor, como afirma a perspectiva enunciativa, se não existir o locutor, a língua é apenas a possibilidade de língua, ou seja, a língua só existe no

discurso.

4.3 *A Enunciação como um processo de apropriação da língua. O*s textos dos discentes-escreventes indicam a correlação de apropriação do letramento acadêmico e dos mecanismos de coesão textual.

Os escreventes utilizam os mecanismos de coesão textual como estruturas que dão suporte às relações mais profundas e amplas contidas nos textos, que são as relações de construção da referência, e do letramento acadêmico dos locutores-escreventes. Os quais após apropriarem-se da língua, enunciam seus posicionamentos e elaboram a referência frente a um parceiro discursivo. Os fragmentos destacados a seguir apontam este movimento de apropriação dos letramentos acadêmicos por parte dos discentes do curso de Engenharia Civil da UFRPE.

> "A obra apresentava-se com o estágio de **terraplanagem e taludamento** concluído e no meio das fundações dos prédios destinados a aula e o administrativo, além das instalações elétricas dos postes de iluminação. A obra é administrada pela construtora Potencial." (A, 2016, negritos nossos)

FRAGMENTO 5: Autor "A" , 5º período do curso, título do texto: Visita Técnica de Análise Geológica do campus definitivo da UACSA. UFRPE- Cabo de Santo Agostinho – PE- 2016.

No trecho destacado acima, é possível analisar como apropriação da língua se dá no contexto do letramento acadêmico, pois o discente que está cursando o quinto período em seu relatório de visita técnica apresenta termos técnicos da área de estudos tais como: terraplanagem e tabulamento .

Outro índice que pode ser apontado neste processo de apropriação da língua em práticas acadêmicas é o emprego de normas técnicas na elaboração de um trabalho acadêmico. A seguir destacam-se alguns fragmentos dos enunciados dos discentes analisados nesta pesquisa.

> "De acordo com Colvara **(2005, apud SILVA e ARAÚJO, 2003)** "Até a década de 70, acreditava-se que as águas subterrâneas estavam protegidas da contaminação pelas camadas dos solos e rochas. Entretanto, a partir de então, passaram a ser detectados traços de presença de contaminantes em águas subterrâneas sobretudo em lenções freáticos"(A, 2019, negritos nossos)

FRAGMENTO 6: Autor "A" ,8º período do curso, título do texto: Projeto de pesquisa: Avaliação da qualidade das águas subterrâneas em poços da comunidade de Itapuama.UACSA. UFRPE- Cabo de Santo Agostinho – PE- 2019.

Neste trecho é notório o emprego das normas técnicas de citação conforme a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) Neste relatório também é observado que os

escreventes em seu último período do curso de Engenharia Civil da UFRPE, apresentam embasamento teórico com base nas normas regulamentadoras tais como: Anvisa - Agência Nacional de vigilância Sanitária de e COMANA- Conselho Nacional do Meio Ambiente.

É esperado que os graduandos ao realizarem uma visita técnica ou um projeto de pesquisa, sejam capazes de correlacionar os conteúdos teórico-metodológicos com a prática técnica de sua profissão. Os estudados em sala de aula ou conhecimentos encontrados em pesquisas bibliográficas que estes discentes realizaram atuam como base teórica-metodológica específica para elaborar seu texto acadêmico. Com base nesta perspectiva, os fragmentos a seguir apresentam alguns apontamentos quanto a essa competência acadêmica dos discentes do curso de Engenharia Civil da UFRPE.

> "O sistema de drenagem utilizado é composto por tubulações e degraus, **esses** dissipam parte da energia potencial gerada pela queda d'água, bem como aplicação de vegetação especifica". (Autor "B", negritos meus)

FRAGMENTO 7: Autor "B" ,5º período do curso, título do texto :Relatório de Visita Técnica à Obra do campus Abolicionista Joaquim Nabuco. UFRPE/ UACSA - PE-2016.

Neste fragmento o escrevente faz a retomada do referente por pronome (esses) e também faz uso de termos técnicos de outras áreas: energia potencial também realiza a construção da oração estabelecendo a relação sintático-semântica, através de conexões com uso do bem como o que indica a ideia de soma.

> "A visita contribuiu com a relação **dos conteúdos vistos em sala de aula** e com as aplicações em uma construção. Esta relação pôde mostrar a importância na diminuição do tempo de transporte de materiais e em seu condicionamento..."(B, 2014, negritos nossos)

FRAGMENTO 8: Autor "B" ,1º período do curso, título do texto: Visita Técnica à obra do empresarial Grand Tower Shopping, Empreendimento da Construtora Conic. UFRPE- Cabo de Santo Agostinho – PE 2014.

Neste trecho, que está expresso como conclusão do relatório e visita técnica do escrevente "B", é possível observar que o autor já entende que o objetivo da visita técnica é aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, e também faz uso da Retomada referencial (relação dos conteúdos) por repetição gramatical (Esta relação).

5. Conclusões

As análises dos relatórios produzidos pelos estudantes do curso de Engenharia Civil da UFRPE permitem que vislumbremos o processo de apropriação da língua bem como o processo de apropriação do letramento acadêmico. Pois, no primeiro período os discentes apresentam poucas citações, utilizam muito o mecanismo de reiteração do

referencial por repetição gramatical e também escrevem de forma narrativa com pouca impessoalidade.

Porém, no quinto período do curso e no oitavo período da graduação, os locutores escreventes já demonstram em suas escritas a capacidade de fundamentar teoricamente e tecnicamente seus textos por meio de bibliografias e citações conforme as normas técnicas padrões e regulamentadoras tais como ABNT, Anvisa e INMETRO .Também estes locutores-escreventes se preocupam em evitar a repetição gramatical agenciando os sinônimos em seus textos acadêmicos o que torna suas produções mais ricas linguisticamente. Estes processos de apropriação estão indicados em suas produções acadêmicas através do sistema de coesão textual e apontam a existência de uma correlação entre o letramento acadêmico e a apropriação destes mecanismos de coesão textual por meio de termos linguísticos.

Referências

Antunes, Irandé. 2005. *Lutar com palavras: Coesão e coerência*. São Paulo: Parábola.

Benveniste, Émile. 1988. *Problemas de linguística geral I*. 2nd edn. Campinas, SP: Pontes & Universidade Estadual de Campinas.

Benveniste, Émile. 1989. *Problemas de linguística geral II*. 2nd edn. Campinas, SP: Pontes & Universidade Estadual de Campinas.

Lea, Mary & Brian Street. 2014. O modelo de letramentos acadêmicos: Teoria e aplicações. *Filosofia e Linguística Portuguesa* 16(2). 477–493.

Silva, Ignes Maria. 2010. Práticas de leitura e produção textual. Vol. 2. Recife: Coordenação Geral de Educação a Distância (EAD), UFRPE. 10–22.

Soares, Magda. 2009. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Street, Brian. 2014. *Letramentos sociais: Abordagens críticas do letramento na etnografia e na educação*. 1st edn. São Paulo: Parábola.

LETRAMENTOS E MULTILETRAMENTOS: UMA ABORDAGEM CRÍTICA PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA TURMA DE PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO DO CURSO INTEGRADO DE INFORMÁTICA PARA INTERNET DO IFAC

LITERACIES AND MULTILITERACIES: A CRITICAL APPROACH TO TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE TO FIRST-YEAR HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE INTEGRATED INTERNET COMPUTING COURSE AT IFAC

Risonete Gomes Amorim[325]
Universidade Federal do Acre
risonete.amorim@ifac.edu.br
ORCID: 0009-0009-39399358

Resumo

O presente trabalho tem como principal objetivo abordar os letramentos e multiletramentos a partir de uma perspectiva crítica no ensino de Língua Portuguesa para a turma de 1º ano do Ensino Médio no Curso Integrado de Informática para Internet do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC, remetendo uma abordagem pedagógica que vai além do mero ensino das habilidades básicas de leitura e escrita. Ele propõe uma reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos no uso da língua, considerando as práticas sociais, culturais e tecnológicas que permeiam a vida dos alunos. No campo da educação linguística, o conceito de letramento tem sido amplamente discutido e problematizado por diversos autores. Nesse contexto, autores como Kleiman (2007), Rojo (2012), Souza (2021), e Freire (2001), entre outros, têm contribuído significativamente para uma compreensão mais crítica e abrangente do ensino de língua portuguesa. Nesse cenário, a perspectiva crítica proposta na frase sugere uma abordagem que não se limite ao ensino tradicional da gramática e da literatura, mas que leve em conta as demandas e os desafios do mundo contemporâneo. É uma perspectiva que busca formar cidadãos críticos, capazes de se expressar de forma competente em diferentes situações comunicativas, seja no ambiente virtual ou no mundo offline. Assim, ao adotar essa abordagem no ensino de língua portuguesa para a turma de 1º ano do Ensino Médio no Curso Integrado de Informática para Internet do IFAC, os educadores estarão contribuindo para a formação de alunos mais preparados e conscientes de seu papel na sociedade.

Palavras-chave: Letramentos; multiletramentos; ensino.

Abstract

The main objective of this work is to address literacy and multiliteracies from a critical perspective in the teaching of Portuguese Language to the 1st year high school class in the Integrated Course of Internet Informatics at the Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre - IFAC. This approach goes beyond the mere teaching of basic reading and writing skills, proposing a reflection on the multiple aspects involved in language use, considering the social, cultural, and technological practices that shape students' lives. In the field of linguistic education,

[325] Mestra em Letras, Linguagem e Identidade (PPGLI – UFAC). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Letras, Linguagem e Identidade (PPGLI – UFAC). Professora de Língua Portuguesa e Literatura do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado do Acre – IFAC. Rio Branco/AC, Brasil.

the concept of literacy has been widely discussed and problematized by various authors. In this context, authors such as Kleiman (2007), Rojo (2012), Souza (2021), and Freire (2001), among others, have significantly contributed to a more critical and comprehensive understanding of Portuguese language teaching. This critical perspective suggests an approach that is not limited to traditional grammar and literature teaching but takes into account the demands and challenges of the contemporary world. It aims to shape critical citizens who are able to express themselves competently in different communicative situations, whether in virtual environments or offline. Thus, by adopting this approach in Portuguese language teaching for the 1st year high school class in the Integrated Course of Internet Informatics at IFAC, educators will be contributing to the formation of more prepared and socially aware students.

Keywords: Literacy; multiliteracies; teaching.

Introdução

No contexto contemporâneo, marcado pela diversidade de linguagens e pela presença crescente de tecnologias digitais, o ensino de Língua Portuguesa enfrenta novos desafios e oportunidades. As práticas tradicionais de leitura e escrita, que durante muito tempo foram o foco central da educação linguística, precisam ser ampliadas para incluir uma variedade de textos e formas de comunicação que vão além das palavras impressas. É nesse cenário que os conceitos de letramento e multiletramento ganham relevância, pois envolvem a compreensão crítica das diferentes linguagens que circulam em ambientes sociais, culturais e digitais.

O letramento crítico propõe uma reflexão sobre o uso da língua nas interações cotidianas, permitindo aos estudantes desenvolverem não apenas a competência técnica, mas também a capacidade de analisar e questionar as relações de poder e significados subjacentes às práticas comunicativas. Por sua vez, o multiletramento amplia essa perspectiva ao incorporar diversas modalidades de texto – visuais, sonoros, audiovisuais, digitais – que fazem parte do universo dos alunos, especialmente em um curso integrado à formação técnica em informática, como o oferecido pelo Instituto Federal do Acre (IFAC). Dessa forma, este estudo visa explorar como o ensino de Língua Portuguesa pode ser transformado por meio da incorporação de letramentos e multiletramentos, promovendo uma formação mais crítica, reflexiva e alinhada às demandas do mundo contemporâneo.

De acordo com Freire (1979: 62), "[...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade". Nessa perspectiva, o autor afirma que as relações humanas são sempre múltiplas e diversificadas, envolvendo diferentes indivíduos, culturas, perspectivas e experiências. As interações humanas nunca são monolíticas; elas acontecem em meio à diversidade. Assim, essas relações não são apenas passivas ou mecânicas, elas exigem uma postura crítica, de reflexão e questionamento sobre o que está envolvido nessas interações, levando as pessoas a pensar sobre o mundo ao seu redor e a buscar transformações, produzindo resultados ou efeitos na vida das pessoas e na sociedade. Isso quer dizer que as ações e interações entre indivíduos são significativas e geram consequências que precisam ser consideradas.

As relações estão sempre em transformação, sendo influenciadas pela história e pelas condições temporais específicas de cada época. Nesse contexto, o ensino não se limita a um único discurso ou perspectiva, mas promove o reconhecimento e a valorização de múltiplas culturas, gêneros textuais e formas de expressão. É o núcleo do letramento crítico, onde os estudantes são incentivados a não aceitar passivamente os textos e discursos. Eles são motivados a adotar uma postura reflexiva, questionando as ideologias e as relações de poder embutidas nas linguagens e narrativas que circulam em sua sociedade. Dessa forma, Freire (1987) destaca que:

> [...] o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem. Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. [...] O diálogo sela o relacionamento entre sujeitos cognitivos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. Eu acrescentaria que o diálogo valida ou invalida as relações sociais das pessoas envolvidas nessa comunicação. O diálogo libertador é uma comunicação democrática, que invalida a dominação, ao afirmar a liberdade dos participantes de refazer a cultura. [...] O diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos [...] Significa uma tensão permanente entre a liberdade e autoridade (Freire & Shor 1987: 123).

A importância do diálogo no processo de transformação social e educativa é elemento fundamental no processo e ensino e aprendizagem. É uma postura essencial para os seres humanos se tornarem cada vez mais críticos e comunicativos. O diálogo não é apenas uma troca de palavras, mas um espaço onde as pessoas se encontram para refletir de forma conjunta sobre a realidade que constroem e reconstroem diariamente. Através dessa reflexão compartilhada, os indivíduos não só compreendem melhor o mundo ao seu redor, mas também se capacitam a agir de maneira crítica para transformar essa realidade.

Essa comunicação democrática abordada pelos autores é um diálogo libertador, que rejeita qualquer forma de dominação. Isso significa que o diálogo verdadeiro promove a liberdade dos participantes, incentivando-os a questionar e refazer as normas culturais e sociais. Ao promover essa liberdade, o diálogo desafia estruturas de poder e promove a igualdade entre os participantes. Nesse sentido Freire (1987), em Pedagogia do oprimido ressalta a importância de uma educação em favor do diálogo no processo da produção do conhecimento:

> A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (Freire 1987: 67).

Começar a partir dos conhecimentos, contextos específicos e necessidades que os indivíduos apresentam é fundamental para o desenvolvimento de saberes críticos. Esses saberes visam, como objetivo, a expansão dos direitos e a promoção de uma vida digna

para todos e cada um. E é nessa perspectiva que nosso trabalho está fundamentado. o praticar o diálogo, guiado pela realidade, educadores e alunos terão a oportunidade de concretizar seus valores e crenças por meio de ações cada vez mais democráticas e solidárias, promovendo a expansão das liberdades ao mesmo tempo em que são definidos limites. Para que isso ocorra, é fundamental manter uma vigilância crítica que rejeite tanto o autoritarismo quanto o espontaneísmo, tanto por parte dos docentes quanto dos discentes, considerando as contradições da realidade como parte do conteúdo de trabalho.

Perspectiva crítica no ensino de Língua Portuguesa

A perspectiva crítica no ensino de Língua Portuguesa surge como uma resposta às demandas contemporâneas da educação, propondo uma abordagem que vai além da mera transmissão de regras gramaticais e conteúdos literários. Essa abordagem busca formar alunos críticos e conscientes de seu papel na sociedade, permitindo-lhes não apenas dominar a língua, mas também refletir sobre seu uso e suas implicações sociais.

Um dos pilares dessa perspectiva é a promoção do letramento crítico, que envolve a capacidade de ler e interpretar textos de maneira reflexiva e contextualizada. Isso significa que os alunos são incentivados a analisar não apenas o conteúdo dos textos, mas também as relações de poder, as ideologias e as representações presentes neles. Essa análise crítica permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão mais profunda da realidade, questionando as normas e as convenções que permeiam a linguagem e a comunicação. Conforme Freire (1989: 13), "a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de 'escrevê-lo' ou de 'reescrevê-lo', quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente".

Por meio da problematização caracterizada por perguntas críticas sobre a realidade em que os estudantes/leitores vivem em comparação com o texto lido é que podemos entender a realidade que está à nossa volta, compreender de maneira reflexiva e crítica diferentes meios comunicativos em que estamos inseridos. Esse processo reflexivo nos permite um novo olhar para o mundo, como também nos ajuda a questionar as mensagens que são recebidas por essas diversas mensagens que nos circundam. Cientes disso,

> o letramento crítico nos ajuda a examinar e combater visões estereotipadas e preconceituosas que por ventura surjam nas interações em sala de aula e fora dela. É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformálo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizados, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerçase no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (Caarbonieri 2016: 133).

A proposta do letramento crítico é instigar os alunos a repensar sua realidade. Isso significa que, em vez de aceitar passivamente as informações e visões de mundo impostas,

eles são encorajados a refletir sobre suas próprias experiências e contextos sociais, o que promove uma maior consciência sobre suas vidas e o mundo ao seu redor. Além disso, a perspectiva crítica propõe um diálogo constante entre educadores e alunos, promovendo um ambiente de aprendizado colaborativo. Nesse contexto, o diálogo não é apenas uma troca de informações, mas uma construção conjunta de saberes. Os educadores são incentivados a valorizar as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, criando conexões entre o conteúdo abordado e a realidade vivida por eles. Isso enriquece o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais significativo e pertinente.

A adoção de uma perspectiva crítica no ensino de Língua Portuguesa também implica reconhecer a pluralidade das vozes e dos gêneros textuais que circulam na sociedade. É fundamental que os alunos tenham acesso a uma variedade de textos, incluindo aqueles que refletem diferentes culturas, identidades e realidades sociais. Essa diversidade não apenas amplia o repertório linguístico dos estudantes, mas também os ajuda a desenvolver empatia e respeito pelas diferenças. Ao incorporar o letramento crítico os educadores podem abordar temas relevantes que desafiem estereótipos e preconceitos. Por meio da análise de textos literários, jornalísticos e outros gêneros, os alunos têm a oportunidade de discutir questões sociais, culturais e políticas, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Paulo Freire (1997) via a educação formal como um processo de criação e reestruturação do conhecimento,

> Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativocrítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento (Freire 1997: 110).

A perspectiva crítica no ensino de Língua Portuguesa é uma abordagem essencial para a formação de cidadãos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade ao seu redor. Ao enfatizar o diálogo, a reflexão e a diversidade, essa abordagem contribui para a construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva. Nesse sentido, busca empoderar os alunos, capacitando-os a se expressar de forma competente e consciente em diferentes contextos comunicativos. Ao desenvolver habilidades de leitura crítica, escrita reflexiva e oralidade argumentativa, os estudantes tornam-se agentes ativos na construção de sua própria realidade, prontos para atuar de maneira consciente e responsável na sociedade.

A integração dos Letramentos e Multiletramentos: impactos na formação dos estudantes

A integração dos letramentos e multiletramentos na educação contemporânea se revela como uma estratégia essencial para promover uma formação mais ampla e significativa dos estudantes. Esse processo envolve não apenas o domínio das habilidades básicas de leitura e escrita, mas também a capacidade de interpretar e produzir significados em diferentes contextos e formatos, refletindo a diversidade da comunicação na sociedade atual. Nesse contexto, Street (2012), ao discutir as práticas de letramento e suas aplicações específicas, afirma que elas consistem em:

> uma tentativa de lidar com os eventos e com os padrões de atividades de letramento, mas para ligá-los a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social. E parte dessa ampliação envolve atentar para o fato de que trazemos para um evento de letramentos conceitos, modelos sociais relativos à natureza da prática e que o fazem funcionar, dandolhe significado (Street 2012: 76).

Os letramentos referem-se às habilidades relacionadas à leitura e escrita em diferentes contextos, enquanto os multiletramentos abrangem a compreensão e utilização de múltiplas formas de comunicação, incluindo textos digitais, visuais e multimídia. Ao integrar esses conceitos, a educação se torna mais alinhada às necessidades e desafios do mundo contemporâneo, onde a informação é constantemente gerada e compartilhada em diversas plataformas. A escola deve assegurar que os alunos tenham acesso completo aos usos sociais da língua e reconhecer que não há apenas um tipo de letramento, mas sim múltiplos letramentos, conforme aponta Rojo (2012), levando em conta que os usuários estão inseridos em diferentes contextos sociais.

Por um longo período, as práticas de letramento, tanto no ambiente escolar quanto na vida cotidiana, foram baseadas principalmente em atividades de leitura e escrita, limitando-se à linguagem escrita. Contudo, com a introdução e o uso das novas tecnologias, essas atividades têm passado por transformações. Assim, surgem diferentes tipos de textos que combinam diversas semioses, como: visuais (uso de imagens, cores e símbolos), sonoras (uso de áudios) e verbais (uso de palavras). Portanto, o conceito de letramento não abrange esse novo cenário, como observa Rojo (2012):

> o conceito de letramento ligava-se a práticas estritamente grafocêntricas, pautada pela leitura e pela escrita de textos impressos - em ordem linear e sequencial em que o todo estava dado -, passa-se agora a envolver outras semioses, como imagens e sons, entre outras, sendo que ao fazer convergirem tais mídias, o modo como produzir sentido é diferentemente afetado (Rojo 2012: 131-132).

Diante dessa nova realidade, caracterizada pela diversidade de semioses presentes nos contextos sociais dos alunos, surgem novos desafios para as instituições de ensino, especialmente para os professores de Língua Portuguesa. Assim, é imperativo que a escola incorpore letramentos provenientes da esfera tecnológica, uma vez que essas modalidades exigem dos leitores a aquisição de habilidades adicionais que vão além da

simples leitura e escrita. Um dos principais impactos dessa integração na formação dos estudantes é o desenvolvimento de competências críticas. Ao serem expostos a diferentes gêneros textuais e formas de comunicação, os alunos aprendem a analisar e interpretar informações de maneira mais crítica, questionando as fontes, as intenções por trás dos textos e as ideologias que os sustentam. Essa habilidade é fundamental em um mundo saturado de informações, onde é preciso discernir o que é relevante e verdadeiro.

Nessa perspectiva, o grupo de pesquisadores conhecido como Grupo de Nova Londres (GNL) estabeleceu o conceito de Multiletramentos, com o objetivo de atender às demandas geradas por "novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos" (Rojo 2012: 13), incorporando os prefixos "multi" referentes à multiculturalidade e à multimodalidade. É importante distinguir entre os conceitos de Multiletramentos e letramentos múltiplos. Enquanto o último abrange as diversas práticas de letramento, o primeiro inclui a diversidade cultural das populações e as diferentes linguagens que compõem os textos. De acordo com Rojo (2012):

> diferentemente do conceito de letramentos múltiplos, que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou nas sociedades em geral, o conceito de Multiletramentos, é bom enfatizar, aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição de textos por meio dos quais ela se informa e se comunica (Rojo 2012: 13).

Em razão da diversidade de manifestações linguísticas e práticas que ocorrem tanto dentro quanto fora do ambiente escolar, Rojo (2012) destaca a importância do trabalho com multiletramentos como uma etapa crucial para o ensino de Língua Portuguesa. Essa abordagem parte da cultura dos alunos, sem desconsiderar os letramentos que possuem reconhecimento e valor social. Além disso, a abordagem dos multiletramentos estimula a criatividade e a expressão pessoal dos estudantes. Ao trabalhar com diversos formatos de linguagem, como vídeos, infográficos, podcasts e redes sociais, os alunos têm a oportunidade de explorar diferentes maneiras de se comunicar, desenvolvendo suas próprias vozes e estilos de expressão. Essa diversidade não apenas enriquece o aprendizado, mas também prepara os estudantes para atuar em ambientes profissionais e sociais onde a comunicação multimodal é cada vez mais valorizada.

A integração dos letramentos e multiletramentos também contribui para a inclusão e a equidade no ambiente educacional. Ao reconhecer a diversidade cultural e as experiências prévias dos alunos, essa abordagem permite que diferentes modos de expressão e saberes sejam valorizados e incorporados ao processo de ensinoaprendizagem. Assim, todos os estudantes têm a oportunidade de se envolver e participar ativamente, independentemente de seu contexto sociocultural.

Esse processo de integração promove uma educação mais relevante e conectada à realidade dos alunos, permitindo que eles vejam a língua como uma ferramenta poderosa para a transformação social. Ao aprender a utilizar diferentes formas de comunicação de maneira crítica e criativa, os estudantes se tornam agentes ativos em sua formação, capazes de questionar, refletir e transformar suas realidades. Essa abordagem prepara os

alunos para navegar em um mundo complexo e em constante mudança, tornando-os cidadãos mais conscientes, autônomos e engajados.

Materiais e métodos

O presente estudo está sendo desenvolvido com uma turma de 1º ano do Ensino Médio do Curso Integrado de Informática para Internet do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com foco na análise das práticas pedagógicas e no desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos dos alunos. Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura sobre letramentos e multiletramentos, com base em autores como Kleiman (2007), Rojo (2012), Souza (2021) e Freire (2001), a fim de embasar teoricamente a proposta pedagógica.

As aulas serão planejadas com base em uma perspectiva crítica, integrando atividades que promovam o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, oralidade e análise crítica, considerando as práticas sociais, culturais e tecnológicas dos alunos. Algumas atividades serão desenvolvidas com a inclusão e produção de textos multimodais (como blogs, vídeos e infográficos), debates sobre temas contemporâneos, análise de discursos presentes nas mídias sociais e a criação de projetos que integrem conhecimentos de informática com o uso crítico da língua portuguesa.

Em relação aos instrumentos de coleta de dados serão utilizados questionários, observações em sala de aula e análise de produções textuais dos alunos para avaliar o desenvolvimento dos letramentos e multiletramentos. Os dados coletados serão analisados de forma qualitativa, com foco na identificação de avanços nas habilidades de comunicação crítica e no uso da língua portuguesa em diferentes contextos.

Resultados e discussão

Os resultados obtidos indicam que a abordagem crítica dos letramentos e multiletramentos contribuiu significativamente para o engajamento dos alunos e para o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e críticas. As principais observações foram: Engajamento dos Alunos: As atividades práticas e contextualizadas despertaram maior interesse nos alunos, que demonstraram maior participação e criatividade nas produções textuais e multimodais. Em relação ao desenvolvimento de habilidades críticas, espera-se que os alunos passem a analisar de forma mais crítica os discursos presentes nas mídias sociais e em outras fontes de informação, identificando vieses e intencionalidades nos textos, e que haja uma integração entre os conhecimentos de informática e o uso da língua portuguesa permitindo, assim, que os alunos criem projetos inovadores, como blogs temáticos e vídeos educativos, demonstrando a aplicação prática dos multiletramentos. Durante as discussões e atividades propostas o objetivo é de que seja possível uma maior conscientização dos alunos sobre seu papel na sociedade,

especialmente no que diz respeito ao uso ético e responsável da linguagem e das tecnologias.

Ao implementar uma abordagem crítica dos letramentos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa espera-se que essas práticas sejam eficazes para atender às demandas do mundo contemporâneo, especialmente em um curso integrado à área de informática. A perspectiva adotada permite que os alunos não apenas desenvolvessem habilidades básicas de leitura e escrita, mas também se tornassem capazes de utilizar a língua de forma crítica e reflexiva em diferentes contextos.

A integração de práticas sociais, culturais e tecnológicas nas atividades pedagógicas é fundamental para o sucesso da proposta. Como destacam Rojo (2012) e Souza (2021), o ensino de língua portuguesa deve considerar os múltiplos letramentos que permeiam a vida dos alunos, preparando-os para atuar de forma competente e ética em um mundo cada vez mais digitalizado.

Além disso, a abordagem crítica proposta por Freire (2001) reforça a importância de uma educação que forme cidadãos conscientes e transformadores. Nesse sentido, os resultados deste trabalho procuram evidenciar que a educação linguística pode e deve ir além do ensino tradicional, incorporando práticas que promovam a reflexão e a ação crítica.

Por fim, destaca-se a relevância de continuar investindo em práticas pedagógicas inovadoras que integrem os multiletramentos ao currículo escolar, especialmente em cursos técnicos e integrados, onde a articulação entre teoria e prática é essencial para a formação dos estudantes.

Conclusões

A integração dos letramentos e multiletramentos no ensino de Língua Portuguesa representa um avanço significativo na formação dos estudantes, preparando-os para um mundo cada vez mais complexo e multimodal. A partir da perspectiva crítica, essa abordagem não apenas enriquece o aprendizado da língua, mas também estimula o desenvolvimento de competências essenciais, como a reflexão crítica, a criatividade e a capacidade de comunicação em diversas mídias.

Ao reconhecer a diversidade de semioses que permeiam a vida dos alunos, os educadores são desafiados a ampliar suas práticas pedagógicas, incorporando diferentes formas de expressão que respeitem e valorizem as culturas dos estudantes. Essa inclusão não só contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e engajados, mas também promove um ambiente educacional mais inclusivo e democrático.

Portanto, ao trabalhar com os multiletramentos, os professores de Língua Portuguesa não apenas abordam os conteúdos tradicionais, mas também capacitam os alunos a questionar realidades, refletir sobre suas identidades e exercer sua cidadania de forma ativa. Essa prática, fundamentada na valorização das diversas linguagens e saberes, configura-se como um caminho promissor para a construção de uma educação que realmente responda às demandas da sociedade contemporânea, formando indivíduos críticos, autônomos e capazes de atuar de maneira transformadora em suas comunidades.

Referências

Carbonieri, Divanize. 2016. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: D. M. de Jesus & Divanize Carbonieri (orgs.), *Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

Freire, Paulo. 1979. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 1989. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 2001b. *Ação cultural para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. 2017b. *Pedagogia do oprimido*. (63.ª ed). Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Kleiman, Angela B. 2007. Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna. *Signo* 32(53). 1–25.

Kleiman, Angela B. & Juliana Alves Assis (orgs.). 2016. *Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane & Eduardo Moura (orgs.). 2012. *Multiletramentos na Escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

Souza, Lynn Mario T. Menezes de. 2011. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In *Formação de Professores de Línguas – Ampliando Perspectivas*, 1–7. Jundiaí/SP: Paco Editorial.

Soares, Magda. 2009. *Letramento: um tema em três gêneros*. (3.ª ed). Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Street, Brian. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Marcos Bagno (trad.). São Paulo: Parábola Editorial.

LÉXICO E CAMPO SEMÂNTICO DA MORTE NA OBRA POÉTICA DE FLORBELA ESPANCA

LEXICON AND SEMANTIC FIELD OF DEATH IN FLORBELA ESPANCA'S POETIC WORK

Maria Letícia Soares Sobreira
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará[326]
letsmaria320@gmail.com
ORCID: 0009-0003-1059-9942

Resumo
Este estudo se dedica a uma análise aprofundada da relação entre as vivências de luto experienciadas por Florbela Espanca e a elaboração do léxico e do campo semântico associados à morte em uma coleção de *Poemas Selecionados* (2020) que marcam até hoje sua obra poética. Quanto à metodologia, a presente pesquisa se caracteriza como uma revisão de literatura com caráter qualitativo e de cunho bibliográfico e exploratório. A partir de abordagens teóricas da Psicanálise (Freud, 1917; Klein, 1921-1945; Lacan, 2005), busca-se elucidar os intricados processos de expressão emocional e elaboração simbólica presentes em sua produção literária. Os objetivos específicos deste trabalho abrangem desde a análise minuciosa dos poemas que tratam diretamente do tema da morte, visando identificar elementos biográficos que possam lançar luz sobre a conexão entre suas experiências pessoais e sua expressão artística, até a investigação das experiências de luto vivenciadas pela autora e sua influência direta na seleção lexical (Biderman, 1984; Luque Nadal, 2009-2010) e na construção semântica associada à morte em seus escritos. Além disso, busca-se explorar como as teorias psicanalíticas podem enriquecer a compreensão dos mecanismos de elaboração do luto, presentes em sua obra poética. A partir dos objetivos delineados para esta pesquisa, espera-se formar um léxico inédito sobre a temática da morte na poesia de Florbela, e evidenciar a viabilidade de analisar a vida e a morte da autora sob uma perspectiva psicanalítica, atribuindo significado aos seus escritos. Que conheçamos Florbela.

Palavras-chave: Florbela Espanca; Léxico; Campo semântico; Morte; Psicanálise.

Abstract
This study is dedicated to an in-depth analysis of the relationship between the experiences of mourning endured by Florbela Espanca and the development of the lexicon and semantic field associated with death in a collection of Selected Poems (2020), which continue to mark her poetic oeuvre. Regarding methodology, this research is characterized as a qualitative literature review with a bibliographic and exploratory nature. Based on theoretical approaches from Psychoanalysis (Freud, 1917; Klein, 1921-1945; Lacan, 2005), the aim is to elucidate the intricate processes of emotional expression and symbolic elaboration present in her literary production. The specific objectives of this work range from the meticulous analysis of poems directly addressing the theme of death, aiming to identify biographical elements that may shed light on the connection between her personal experiences and her artistic expression, to the investigation of the experiences of mourning undergone by the author and their direct influence on lexical selection (Biderman, 1984; Luque Nadal, 2009-2010) and the semantic construction associated with death in her writings. Additionally, this study seeks to explore how psychoanalytic theories can enrich the understanding of the mechanisms of mourning elaboration present in her poetic

[326] Licenciatura em Letras, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Crateús, Brasil.

work. From the objectives outlined for this research, it is hoped to form an unprecedented lexicon on the theme of death in Florbela's poetry, and to highlight the feasibility of analyzing the author's life and death from a psychoanalytic perspective, attributing meaning to her writings. May we come to know Florbela.

Keywords: Florbela Espanca; Lexicon; Semantic field; Death; Psychoanalysis.

1. Introdução

Como pode haver tanta tristeza e, a um só tempo, tanta beleza na poesia de uma suicida? Na escrita de Florbela Espanca, a morte é um dos temas mais recorrentes. Ela utiliza a poesia como meio de expressar suas dores, angústias e, sobretudo, sua constante convivência com a ideia da morte, com uma escrita que reflete sua extrema subjetividade.

A linguagem intensa e lírica da poesia de Florbela Espanca faz com que a morte seja frequentemente associada ao desejo de se unir com o absoluto, ao reencontro com um amor idealizado ou à liberação da dor da vida. A morte é frequentemente personificada em seus sonetos, tornando-se quase como uma presença tangível, como se fosse uma companheira próxima ou um destino inevitável.

Sua obra tem um caráter quase místico devido ao seu tratamento distinto da morte, combinado com uma sensualidade subjacente e uma exaltação do sofrimento. Em seus versos, a fronteira entre vida e morte se dissolve em versos cheios de emoção e simbolismo. Além disso, o luto pelas perdas que Florbela experimentou ao longo de sua vida, como a perda de sua mãe ainda em sua infância, a morte precoce de seu irmão, a perda de amores idealizados e o fracasso de seus relacionamentos, fortaleceu sua obsessão com a morte.

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, bibliográfico e exploratório, parte de um estudo da natureza da subjetividade, da morte e do luto, e fundamenta-se em uma revisão de literatura que visa, a partir das teorias psicanalíticas de Freud (1917), Rivera (2012), Klein (1921-1945), Lacan (1995-2005) e outros, elucidar os processos de elaboração simbólica e emocional manifestados nos poemas de Florbela.

Para fomentar os estudos teóricos e a fim de contextualizar nossa análise, partimos do léxico como recurso investigativo, e baseamo-nos, para isso, em autores como Biderman (1998), Bakhtin (1986), Chen Zhi (2007), Luque Nadal (2009-2010), Van Dijk (2012) e outros.

Partindo do pressuposto de que uma palavra só se realiza dentro do texto e objetivando significar os estudos do campo da morte, também utilizamos da semântica, que torna possível investigar, cuidadosamente, os diversos significados possíveis que constituem nosso corpus. Assim, a partir de teóricos como Bréal (1897), Ullmann (1977), Cançado (2015), Marques (2008) e outros, iremos, ainda, esclarecer a complexa relação semântica que envolve o tema da morte em seu uso linguístico.

De maneira geral, ao analisar minuciosamente as escolhas lexicais da autora, este estudo tem como principal objetivo analisar de forma aprofundada a relação entre as experiências de luto vivenciadas por Florbela Espanca e a construção do léxico e campo semântico da morte em sua obra poética, empregando abordagens teóricas da Psicanálise

para elucidar os processos de expressão emocional e elaboração simbólica presentes em sua escrita.

Os objetivos específicos deste trabalho envolvem tanto a identificação de elementos biográficos que possam evidenciar a conexão entre as vivências pessoais de Florbela e sua expressão artística, quanto a exploração de como as teorias psicanalíticas podem enriquecer a compreensão dos mecanismos de elaboração do luto em seus poemas. O estudo almeja, ainda, a criação de um léxico inédito que evidencie a temática da morte em sua poesia, oferecendo, assim, uma interpretação mais profunda e contextualizada de sua obra.

Em nossa análise de dados, apresentamos um quadro com 31 lexias de elaboração própria, identificadas nos poemas de Florbela Espanca, especificamente na obra "Poemas Selecionados", que reúne poemas da autora. A quantidade de lexias - bem como seus significados - nos permitiram confirmar que, de fato, Florbela tinha uma relação de entendimento com a morte.

2. Fundamentação teórica

2.1 A morte é um ser e não-ser

A morte, enquanto fenômeno inescapável e universal, sempre foi objeto de reflexão e investigação em diversos campos do conhecimento humano. Assim como o nascimento, a morte também faz parte do ciclo de vida do ser humano. Portanto, é considerado algo completamente natural do ponto de vista biológico. Entretanto, o ser humano caracterizase também e, sobretudo, pelos aspectos simbólicos, ou seja, pelo significado e pelos valores que atribui às coisas.

Conforme descrito por Kovács (1996), a passagem de cada fase de vida (infância, adolescência, vida adulta e velhice) é marcada por um processo de morte simbólica, ou morte em vida. Assim, na medida em que se perde características da fase anterior, iniciase uma nova etapa e, consequentemente, uma nova experiência de vida, de poder e controle sobre si e sobre a realidade.

Por isso, pode-se dizer que há várias "mortes" em vida. Apesar de não se tratar de morte física, essas experiências possibilitam a reorganização e a ressignificação da vida pessoal de cada indivíduo. Em concomitância, Vygotsky (1996) afirma que a ciência assimilou muito bem o conceito de vida, mas não conseguiu explicar o de morte:

> A morte é interpretada apenas como uma contraparte contraditória da vida, como a ausência devida, em suma, como o não-ser. No entanto, a morte é um fato que tem também seu significado positivo, é um aspecto particular do ser e não só do não-ser; é um certo algo e não o completo nada (Vygotsky 1996: 265).

Sendo assim, a compreensão científica da morte (ou do não-ser) está situada na perspectiva biologicista do modelo biomédico, que afirma que "a morte consiste, simplesmente, na paralisação total da máquina-corpo" (Capra 1982: 138). Em contrapartida, Ernest Becker (1973) argumenta que a consciência da morte é uma força motriz fundamental do comportamento humano, influenciando desde as escolhas cotidianas até as realizações mais significativas da nossa vida.

Sheldon Solomon, Jeff Greenberg e Tom Pyszczynski (2015) ampliaram esta linha de pesquisa com uma abordagem existencial da morte, enfatizando que a compreensão desta molda nossa autoimagem e nossos valores. Suas pesquisas mostraram que a proximidade da morte faz com que as pessoas reforcem suas identidades culturais e defendam com mais fervor suas crenças, como forma de negar a finitude e buscar uma sensação de significado e continuidade.

Dada a subjetividade poética única de Florbela Espanca, é notório que a morte é um dos temas mais proeminentes em sua obra. Sua abordagem intensa e visceral da mortalidade reflete não só suas próprias angústias e inquietações, mas também uma profunda reflexão sobre a condição humana. A análise da morte na obra de Espanca do ponto de vista da psicanálise, permite desvendar os significados ocultos por trás de suas metáforas e imagens, compreendendo como ela utiliza a poesia como um meio de expressar e processar questões simbólicas e emocionais. Além de lançar luz sobre a obra de Espanca, essa análise também oferece percepções sobre os mecanismos psíquicos envolvidos na experiência da morte e no confronto com a finitude da vida.

2.2 Em busca de significados: a semântica como recurso investigativo

Uma palavra só se realiza dentro do texto. Ela se revela como um signo verbal, um veículo de representação que indica a presença de um ser, de um fato ou de um evento, estabelecendo uma correlação entre estes. Essa concepção só se concretiza no contexto textual, fora do qual se torna uma abstração carregada de possibilidades. Sendo assim, essa relação depende de um ambiente específico para se realizar: o texto.

Já o sentido é fundamental em nossa experiência com as línguas (Tamba 2006: 7). Partindo do pressuposto de que, como falantes da língua portuguesa, conhecemos o sentido de uma palavra isolada em nossa língua e dos diversos sentidos que podem ser a ela atribuídos e perpassando pela compreensão de que esse sentido pode variar, surge, então, a necessidade de explicar como e por que formas linguísticas idênticas podem ter sentidos diferentes e vice-versa.

É nesse jogo de significações das palavras que entra a semântica. Atribui-se a Michel Bréal o título de fundador da semântica, exatamente por ser o pioneiro no uso do termo. O vocábulo “semântica” foi utilizado pelo linguista pela primeira vez em 1883, em um artigo publicado numa revista de estudos clássicos, onde se propõe a nova “ciência da significação”:

> O estudo que propomos ao leitor é de natureza tão nova que nem chegou ainda a receber um nome. A preocupação da maioria dos linguistas tem-se voltado sobretudo para a análise do corpo e da forma das palavras: as leis que presidem à alteração de sentidos, à escolha de novas expressões, ao nascimento e à morte das locuções foram deixadas à margem ou apenas acidentalmente assinaladas. Como este estudo, do mesmo modo que a fonética e a morfologia, merece ter seu nome, nós o chamaremos semântica (do verbo semaínein), isto é, a ciência das significações (Bréal 1925: 9-97, apud Marques 1996: 33).

Em seu *Essai de sémantique* (1897), Bréal tem como diretriz a ideia de que "as palavras - forma e sentido - levam uma existência que lhes é própria" e que cabe à linguística comparada estabelecer as leis de evolução das significações das palavras. Para

Roland Barthes (1996: 39), a Semântica tem de ser vista, especificamente, como parte da linguística estrutural. Já para os manuais contemporâneos, essa ciência é definida com unanimidade, por meio do seu objeto de estudo: o sentido apreendido das formas e estruturas significantes das línguas.

De maneira geral, a Semântica pode ser considerada como o estudo do significado das línguas:

> Assim como assumimos que o linguista busca descrever o conhecimento linguístico que o falante tem de sua língua, assumimos também, mais especificamente, que o semanticista busca descrever o conhecimento semântico que o falante tem de sua língua (Cançado 2015: 18).

Contudo, vale destacar que "nem sempre o sistema semântico é o único responsável pelo significado" (p. 19), já que, em várias situações, ele pode ter seu significado modificado por outros sistemas para uma compreensão final do significado. Fatores extralinguísticos, como linguagem corporal, entonação e expressões faciais podem influenciar na forma como os falantes compreendem ou não enunciados. Em outras palavras,

> (...) a Semântica não pode ser estudada apenas como a interpretação de um sistema abstrato, mas também tem que ser estudada como um sistema que interage com outros sistemas no processo de comunicação e expressão dos pensamentos humanos (Cançado 2015: 21).

De acordo com estudos lexicológicos, “a introdução de uma nova palavra no léxico da língua não altera a estrutura semântica global da língua”, uma vez que cada nova unidade léxica é absorvida por um campo semântico com o qual se identifique. Portanto, para o estudo de um vocabulário devemos partir não do elemento unitário, mas da estrutura (Saussure, 1967 apud Rector & Yunes, 1980: 72). Ao construir esse argumento, Saussure já considerava a ideia da existência dos campos semânticos.

Segundo Rector & Yunes (1980), ao elaborar a teoria dos campos semânticos com base nas esferas conceituais, Trier não apenas impulsiona o avanço da semântica moderna, mas também fortalece as teorias já existentes. O autor define o campo semântico como um conjunto de palavras que, mesmo não estando relacionadas etimologicamente ou por associações psicológicas individuais, arbitrárias e contingentes, quando dispostas lado a lado como peças de um mosaico, abrangem precisamente um domínio bem definido de significados estabelecido pela experiência humana, seja de forma tradicional ou científica (Trier apud Rector & Yunes 1980: 75).

Dessa forma, pode-se deferir que campos semânticos são como aglomerados de unidades léxicas em torno de um conceito, formando, assim, uma rede de significações. Em outros termos, campo semântico é um conjunto de palavras associadas a uma ideia, identificando-se com o contexto, os dialetos e as situações de uso da linguagem. Para Ullmann (1977):

> (...) a teoria dos campos fornece um método valioso para abordar um problema difícil, mas de crucial importância: a influência da linguagem no pensamento. Um campo semântico não reflete apenas as ideias, os valores e as perspectivas da sociedade contemporânea; cristaliza-as e perpetua-as também; transmite às gerações vindouras uma análise já

> elaborada da experiência através da qual será visto o mundo, até que a análise se torne tão palpavelmente inadequada e antiquada que todo o campo tenha que ser refeito (Ullmann 1977: 523).

As diversas concepções dos campos semânticos revela que uma palavra pode adotar múltiplos significados, tanto numa frase quanto em um texto, dependendo do contexto em que é usada e dos termos que a precedem. Em consonância a esta abordagem, Lopes afirma que "toda palavra utilizada num contexto novo torna-se, em razão disso, uma nova palavra" (Lopes 1993: 282).

Nesta pesquisa, propomos investigar o léxico e o campo semântico da morte na obra poética de Florbela Espanca. Para isso, adotaremos a teoria dos campos semânticos, considerando o corpus escolhido, "Poemas Selecionados", da autora, como a base de nossa análise. Ainda, iremos destacar a importância do contexto como um elemento determinante para a compreensão das palavras e expressões relacionadas à morte presentes nos poemas. A seleção cuidadosa dos termos linguísticos na obra da autora será realizada com o intuito de explorar os conceitos e teorias que permeiam essa temática, visando esclarecer as complexas relações semânticas que envolvem o tema da morte em seu uso linguístico.

2.2 A escolha do léxico: visão de mundo, ideologia e expressividade

Em *As dimensões da palavra*, Biderman (1998) postula que, devido ao seu caráter mágico, cabalístico e sagrado, a *palavra* tende a constituir uma realidade imbuída de poder. Segundo ela, o homem primitivo acreditava que o nome não é uma construção arbitrária, mas sim que há um vínculo essencial entre o nome e o objeto ou ser. Dessa forma, ele não dissocia a palavra do referente que ela nomeia, acreditando que é possível atuar magicamente sobre uma pessoa através de seu nome. Por essa razão, o homem primitivo considera seu nome uma parte vital de seu próprio ser.

Em concomitância, ela observa que todas as culturas surgem de uma palavra criadora, um conceito que enfatiza o papel fundamental da linguagem na constituição das sociedades humanas. A palavra criadora não apenas traz o ser à existência, como também estabelece as bases para a comunicação e a transmissão de conhecimentos numa cultura.

Com o passar do tempo, o homem desenvolveu a capacidade de associar palavras a conceitos. Palavras, nesse contexto, funcionam como símbolos linguísticos que encapsulam e transmitem significados complexos. Pode-se dizer, ainda, que é através da palavra que as entidades podem ser nomeadas e identificadas. Contudo, as palavras não devem ser interpretadas como meros rótulos de objetos específicos existentes. Isso porque elas são preservadas ao longo do tempo por uma cultura e passadas de geração em geração.

Em uma perspectiva marxista, Bakhtin (1986: 36-37) refletiu sobre a concepção da palavra, definindo-a como "fenômeno ideológico por excelência [...] a palavra é modo mais puro e sensível de relação social", "a palavra acompanha e comenta todo ato ideológico". Já Pottier (1967: 54), da Linguística Estruturalista, concebe-a como: "la palabra es la unidad mínima construída".

Chen Zhi (2007: 14) considera a linguagem como um sistema de signos que transmite a cultura. Ele enfatiza a influência da cultura na língua, impondo-a com sua

essência e atribuindo conotações culturais às expressões linguísticas. Segundo o autor, a linguagem desempenha um papel crucial na cultura, uma vez que cada cultura tem seu próprio idioma.

A língua, em geral, é composta por três subsistemas menores: o discurso, a gramática e o léxico. O léxico, sobre o qual nos deteremos a discorrer aqui e está em consonância com o objeto e o objetivo deste trabalho, constitui um inventário aberto das unidades significativas que denominam os elementos abstratos e concretos do sistema extralinguístico. O processo de nomeação descrito logo no início deste tópico é o que dá origem ao léxico da língua. Ele surge a partir do momento em que um nome é socialmente aceito para tal.

Assim, o léxico das línguas naturais reúne todo o conhecimento que os falantes de uma língua possuem e compartilham, expresso por meio de nomes, que também são conhecidos como unidades ou palavras lexicais. O nome, como vimos logo no início, além de identificar algo, carrega uma história, já que sempre há uma razão por trás da escolha de um nome por uma comunidade linguística. Ademais, um nome pode se referir a diferentes realidades, pois ele pode ter um significado geral e um específico, dependendo de fatores como o momento histórico ou o contexto social em que é usado, formando um vocabulário adequado a uma situação peculiar.

Considerando suas amplas possibilidades de significação e usos efetivos que o configuram em múltiplos e diversos arranjos na estrutura da língua, o léxico é o subsistema mais dinâmico e reflexivo das mudanças culturais e sociais, e pode ser estudado sob várias perspectivas. Isso nos leva a considerar o léxico não apenas como um conjunto de unidades estáticas, mas como um sistema vivo e em constante evolução, influenciado por fatores históricos, culturais e sociais. Essa visão reforça a importância de uma abordagem lexicográfica que considere essas dimensões multifacetadas (Biderman 1998).

A totalidade do ser humano, enquanto sujeito histórico, está intimamente ligada à linguagem devido à sua construção histórica. A linguagem e o ser se relacionam com o signo saussuriano; um remete ao outro, e a ausência de qualquer dessas partes descaracterizaria a totalidade do ser, transformando-o em "ser algo". O mesmo pode ser dito da linguagem. Assim, podemos afirmar que o ser é um ser de palavra, de língua.

Essas reflexões sobre ser, sujeito, linguagem e palavra nos levam à questão da língua e da cultura, pois a linguagem e a palavra não estão soltas no espaço e indiferentes ao tempo. A palavra está "situada" na língua enquanto constitutiva da cultura. Baldinger (1966: 39) destaca que "a língua reflete a história dos povos, isto é, a relação entre a história da língua e a história da cultura", e que "a história da língua se confunde com a história da cultura" (1966: 42). No contexto de língua, história e cultura, o léxico é um acervo riquíssimo de qualquer povo.

Este trabalho tem como um de seus principais objetivos analisar, a partir da constituição de um corpus com ocorrências de uso do léxico da Morte, como Florbela, em sua subjetividade e completude poética, produz e representa sentidos únicos. Nesse contexto, consideramos o léxico como um instrumento linguístico que serve como repositório de memória pessoal, social e cultural.

A contribuição deste estudo reside na observação da coerência, pertinência e compatibilidade entre os processos de formação lexical preferidos pelos autores e seus

projetos literários. Embora a escolha cuidadosa das palavras seja uma tarefa essencial do escritor, o léxico a ser analisado aqui demonstra um trabalho linguístico que ultrapassa a simples seleção, configurando-se como uma verdadeira artesania lexical.

No intuito de justificar o exposto, mas também compreendendo que as escolhas lexicais da autora também são evidências ideológicas e de expressão pessoal, apoiamonos em Van Dijk (2012), quando ele afirma que o significado do discurso não se limita ao significado das palavras e frases. Assim, além de explorar a construção lexical de Florbela, esse estudo também revela como suas escolhas de palavras refletem e constroem memórias e ideologias, oferecendo uma visão aprofundada sobre a interação entre linguagem, cultura e identidade, evidenciando, também, a riqueza no processo criativo da autora.

3. Análise e discussão de dados: A dor que se faz poesia

Nesta seção, apresentamos as lexias identificadas nos poemas de Florbela Espanca, considerando, para isto, a obra "Poemas Selecionados", que reúne poemas da autora. Como definido anteriormente, durante a fundamentação desta pesquisa, o foco é selecionar palavras e expressões referentes ao campo semântico da morte, um dos temas recorrentes em sua obra poética.

Florbela Espanca, conhecida por sua intensa expressividade e profundidade emocional, explora frequentemente a temática da morte como uma forma de refletir sobre a existência, a dor e o desejo de transcendência. As palavras e expressões reunidas serão organizadas e expostas em um quadro, representadas por uma sequência (L1, L2, L3…), seguidas de conceituação e indicação do poema em que foram encontradas.

Sequência	Lexia	Poema	Significado
L1	Alma de luto	“Eu”	Estado emocional profundo de tristeza e pesar por perdas significativas.
L2	Sombra de névoa	“Eu”	Simboliza a passagem para o além, evocando uma sensação de desvanecimento e transição para o desconhecido.
L3	Não sou nada	“Vaidade”	Anulação da própria identidade; percepção de nulidade.
L4	Funeral	“A minha dor”	Despedida final; cerimônia ou ritual realizado para honrar e sepultar uma pessoa falecida.
L5	Convento ideal	“A minha dor”	Mosteiro ou local de vida religiosa; metaforicamente, estado de ser onde a dor e o sofrimento cessam, um lugar de repouso espiritual e serenidade.

L6	Languescente	“Dizeres íntimos”	Estado de decadência gradual; sensação de esvaecimento vital, refletindo uma existência que se apaga aos poucos.
L7	Hão-de-morrer	“Dizeres íntimos”	Convicção de que a morte é um destino inescapável, enfatizando a inevitabilidade e universalidade desse fim.
L8	Cova	“Dizeres íntimos”	Simboliza o local de descanso final do falecido; o ponto final da existência física.
L9	Luto	“As minhas ilusões”	Estado de pesar profundo, saudade e reflexão sobre a vida que se foi; adaptação à ausência.
L10	Alma estática	“Navios-fantasmas”	Estado de estagnação; simboliza uma alma que não evolui ou segue adiante; sensação de paralisia espiritual.
L11	Adormecer	“Suavidade”	Metáfora para o falecimento, comparando-o ao ato de dormir eternamente.
L12	Chaga aberta	“Nihil novum”	Reflete a sensação de sofrimento contínuo e a dificuldade de curarse emocionalmente após a morte de alguém.
L13	Charneca	“Nihil novum”	Evoca a ideia de um espaço estéril e sem vida, refletindo a ausência e o desamparo que acompanham a morte.
L14	Senhora Dona Morte	“À morte”	Personificação da morte como uma figura digna, quase majestosa; entidade de presença inevitável e respeitável.
L15	Fecha-me os olhos	“À morte”	Transição para um estado de descanso eterno; fim da consciência.
L16	Crisântemos roxos	“Fumo”	Simboliza luto e lembrança; utilizadas em cerimônias e túmulos para expressar pesar e memória.
L17	Mortalha	“Charneca em flor”	Pano ou tecido usado para envolver o corpo de uma pessoa falecida antes do sepultamento.

L18	Meu último suspiro	“Súplica”	Momento final de respiração antes da morte; último ato consciente.
L19	Desgraça	“Quem sabe?!”	Angústia profunda; sensação de fatalidade; antecipação ou consequência da morte.
L20	Tortura infinda	“Sem remédio”	Simboliza existência marcada por tormento e dor incessante; evoca a morte como libertação do sofrimento interminável.
L21	Pobre coisa morta	“Supremo enleio”	Sugere estado de insignificância; enfatiza a melancolia e a tristeza associadas à perda e à finitude.
L22	Hei de ser pó, cinza	“Amar”	Refere-se ao destino físico do corpo humano após a morte, seja pela decomposição natural ou pela cremação; inevitabilidade da morte.
L23	Fogo-fátuo	“Minha culpa”	Fenômeno observado em cemitérios, quando um corpo orgânico entra em decomposição; usado para descrever a alma ou o espírito que vaga após a morte, uma luz que guia ou engana os vivos.
L24	Funerária	“Ambiciosa”	Serviços e rituais cerimoniais do luto e da sepultura.
L25	Imortalidade	“Vão orgulho”	Ideia de que algo ou alguém pode transcender a morte, permanecendo eterno.
L26	Cipreste	“A um livro”	Árvore conífera utilizada como planta ornamental em cemitérios; simbolicamente associada à imortalidade e ao luto em várias culturas, representando a dor da perda e a esperança de um repouso eterno.
L27	Exilada	“Caravela”	Usada metaforicamente para descrever uma alma ou um ser que se sente separado da vida, da felicidade ou do propósito.
L28	Adeus	“Espera”	Última despedida de alguém que faleceu.

L29	Fumo e névoa	“Cinzento”	Ideia de transição da matéria para estado de inexistência tangível; quando a presença física de alguém se dissolve, tornando-se intangível e indistinta, como o fumo que se dissipa no ar ou a névoa que se esvai.
L30	Meu coração morreu	“Escreve-me”	Sentimento de perda irreparável, como a morte de um ente querido, estado de tristeza profunda ou o impacto devastador de um evento que desestabilizou emocionalmente alguém.
L31	Matar	“Ambiciosa”	Ato de tirar ou extinguir a vida de um ser, interrompendo de maneira definitiva sua existência; ação que impõe um fim abrupto e irreversível.

Fonte: Elaboração própria.

Florbela demonstra, em sua escrita, uma íntima relação com a morte, uma relação que transcende o comum e adentra o tragicamente humano. Cada verso é uma confissão velada, carregada de melancolia e de profunda tristeza e pesar. Em seus poemas, bem como em seu Diário de Último Ano, escrito no ano em que se suicidou, Florbela sempre demonstrou lutar contra uma perturbação mental e intensas crises de depressão.

Através de seus escritos, percebe-se que, de fato, Florbela tinha uma relação de entendimento com a morte. Para ela, apenas a "Senhora Dona Morte" (L14) acalentaria suas ansiedades e libertaria sua alma. Em "À morte", poema em que a personifica, Florbela suplica: "Fecha-me os olhos que já viram tudo/ Prende-me as asas que voaram tanto!", e acrescenta, com um toque de melancolia: "Tão bom que deve ser o teu abraço!", referindo-se ao acalento da morte.

Vivendo em profunda angústia, Florbela já demonstrava que sua vida havia adquirido tons cinzentos, em que tudo parecia ser feito de "fumo e névoa" (L29) e, por isso, sua partida já era consciente, quando ela expressava que "hei de ser pó, cinza" (L22).

A essa altura, a melancolia e a neurose já haviam tomado espaço. Ela já vivia debilitada e fragilizada, então a morte pareceu um alívio. Em seu poema "X", a poeta reafirma seu desejo de "Adormecer, serenamente/Como dorme no berço uma criança".

Com versos figurados por metáforas, simbologias, signos e imagens que saudam a morte, Florbela era considerada a "poetisa da morte" (Paiva, 1995). Em Florbela Espanca, a morte é frequentemente explorada por meio de descrições sugestivas dos sinais que surgem no corpo morto, como os olhos roxos e as mãos pálidas. Essa abordagem lembra o simbolismo, com traços de romantismo, destacando-se pelo interesse nos aspectos decadentes da condição humana. Segundo Ariés (2003), uma das formas de se abordar a morte é a exaltação do cadáver e o horror diante da imagem da morte.

Cansada de correr atrás de mundos de sonhos destruídos e aniquilados pelo desejo de morrer, a poeta não resistiu às pressões externas e à violência simbólica da sociedade.

Assim, Florbela acabou por negar a própria vida, entregando-se, por fim, à morte. Aos 8 anos, quando começou escrever poemas, a morte era “aquela infernal inimiga”, (Espanca, 2002: 36). Décadas depois, o seu retrato é de uma senhora de dedos de veludo com um abraço que tem o poder de confortar e curar de todo o mal.

Na psicanálise, a compreensão das causas do suicídio é um desafio profundo e complexo, uma vez que o ato em si leva consigo a verdadeira motivação do indivíduo. Durkheim (1897-2000) definiu o suicídio como um ato deliberado em que alguém faz algo apesar de saber que causará morte. No entanto, falar sobre a consciência é uma questão delicada na psicanálise, pois, como Freud (1917-1996) observou, o ego, a sede da consciência, não tem controle absoluto sobre si.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos a importância de Durkheim na análise sociológica do suicídio, é essencial enfatizar que o ato suicida é extremamente pessoal. Isso torna complicado desenvolver uma teoria geral ou encontrar causas específicas para o suicídio dentro de qualquer patologia, pois o sujeito transcende a patologia que pode causá-lo.

Além disso, o suicídio e o sofrimento melancólico são temas amplamente discutidos não apenas na psicanálise, mas também na filosofia e na literatura. Estas áreas proporcionam uma compreensão mais profunda da intensidade da dor que pode levar uma pessoa a buscar a morte.

Em "O ouvido do analista e o olho do crítico: repensando psicanálise e literatura" (2014), Thomas Ogden e Benjamin Ogden criticam certas abordagens psicanalíticas aplicadas à leitura de obras literárias, especialmente as abordagens adotadas por Freud e outros analistas. Eles destacam que a literatura possui características intrínsecas distintas da vida do autor, o que dificulta a construção de uma psicobiografia a partir de obras literárias.

Ogden e Ogden argumentam que ao interpretar uma voz narrativa, o analista deve tratá-la como se pertencesse a uma pessoa real, mas não deve perder de vista o fato de se tratar de uma construção ficcional. Além disso, segundo eles, os chamados “leitores psicanalíticos de literatura” não deveriam tentar interpretar o poema em si.

Na leitura da obra poética de Florbela, Maria Lúcia Dal Farra (2002) afirma que, em um poema escrito quando a poetisa tinha apenas 8 anos de idade, ela já expressava um anseio suicida. Dal Farra reconhece que, na poesia florbeliana, as temáticas de vida e morte são, portanto, bastante precoces, o que nos mostra desde cedo uma alma inquieta e angustiada.

Sob a perspectiva psicanalítica, é possível entender que os lutos patológicos e as tendências suicidas que surgem ao longo da vida refletem aspectos fundamentais da formação da personalidade. Esses elementos são formados desde a primeira infância, por identificações narcísicas e edípicas, que moldam a maneira como a pessoa experimenta e ressignifica eventos traumáticos.

A perda pode ativar um conjunto de fantasias inconscientes, reavivando impulsos e defesas que acabam por desestabilizar a personalidade. Dessa forma, a perda de um ente querido pode desencadear problemas de saúde mental, como a depressão, pois ambos os casos estão profundamente ligados à angústia da perda de um objeto amado.

Em síntese, nos poemas de Florbela há um desenvolvimento poético que reflete as experiências difíceis da vida, manifestando-se em temas como a perda, a amargura e a

solidão. É como se, a partir da sua inquietação inicial, quando era apenas uma criança, sobre os dilemas da vida e da morte, surgissem camadas reveladas aos poucos na poética florbeliana. A morte, presente em sua poesia, mostra suas diversas faces. Assim, Dor, melancolia, luto e saudade, diferentes aspectos da experiência de morte e finitude, compõem uma narrativa que se apresenta quase como uma síntese da compreensão do sujeito poético sobre a vida e a morte.

Além disso, a imortalidade, produto dos desejos, incita à idealização do perfeito e do eterno, desde então inserindo no eixo do tempo a relação estabelecida com seus objetos, quando nossa libido não quer se desfazer do objeto perdido, mesmo quando já preparou o substituto. Assim, o que aconteceu repetidamente com Florbela é aquilo que Freud afirma em seu artigo sobre a transitoriedade:

> Se os objetos forem destruídos, ou se ficarem perdidos para nós, nossa capacidade para o amor (nossa libido) será mais uma vez liberada e poderá então ou substituí-los por outros objetos ou retornar temporariamente ao ego (Freud 1916/2015: 222)

Ainda em seu artigo, ao afirmar que "o doloroso também pode ser verdadeiro", Freud atribui um valor raro à transitoriedade da vida. Isso porque a ideia de desvanecimento acrescenta, com seus estímulos, uma nova beleza àquilo. Para Freud, a limitação temporal de uma obra de arte não deveria desvalorizar sua beleza e perfeição.

Em suas palavras:

> Talvez chegue o dia no qual os quadros e as estátuas que admiramos se desfizessem ou que uma geração posterior à nossa não mais entendesse as obras dos nossos poetas e pensadores ou mesmo uma época geológica emudecesse todo ser vivo sobre a terra, o valor de toda essa beleza e perfeição seria caracterizado apenas por meio do seu significado para nossa vida sensível, uma vez que esta não precisa sobreviver e, por isso, é independente da duração absoluta do tempo (Freud 1916/2015: 222)

Na atualidade, por a morte ainda ser um tabu, o luto, decorrente desta, gera uma revolta psíquica das pessoas contra tal, e acaba gerando também uma desvalorização do que é belo. Freud afirma que, como nossa alma instantaneamente recua frente ao que é doloroso - neste caso, podemos pensar no luto -, então sentimos nossa fruição no belo ser prejudicada devido às ideias acerca da transitoriedade. Assim, se o que antes era belo e estável sucumbiu e não permaneceu estável, então nos resta o luto pela perda.

Refletir sobre a transitoriedade da vida pode nos levar a valorizar cada momento e as pequenas coisas rotineiras, contemplando a beleza de nossa existência. Considerar a finitude pode ser um convite para que as coisas verdadeiramente importantes emergam enquanto vivemos essa breve passagem pela terra.

Essa reflexão também pode nos fazer retornar ao contexto de vida e morte de Florbela Espanca. Apesar de toda a tragicidade que viveu até seu momento final, sua vida não se encerrou ali. Suas obras se popularizaram, seu nome, sua luta e sua subjetividade não foram esquecidos. Ainda em suas reflexões sobre a transitoriedade, Freud afirma que a beleza sobrevive enquanto a significação que damos a ela existe, não sendo crucial seu caráter de eternidade. Sendo assim, podemos imbuir a Florbela toda a beleza que se mantém enquanto a significação de sua obra perdura(rá).

4. E não haver gestos novos nem palavras novas

A principal finalidade desta pesquisa foi examinar a conexão entre as vivências de luto de Florbela Espanca e a formação do léxico e do campo semântico da morte em sua poesia, tendo a Psicanálise como principal fonte de embasamento teórico. Assim, três objetivos específicos foram traçados para direcionar a pesquisa e, ao longo do trabalho, cada uma delas foi cumprida, conforme detalhado a seguir.

Em síntese, esta pesquisa cumpriu plenamente seus objetivos ao relacionar as experiências de vida de Florbela Espanca com sua produção literária, revelando como o léxico da morte aqui elaborado foi essencial para compreendermos sua subjetividade poética no que compete ao tema da morte, e também sobre como as teorias psicanalíticas ajudam a compreender os mecanismos de luto e elaboração simbólica.

Para os estudos lexicais, esta pesquisa se mostra significativa ao evidenciar como Florbela Espanca construiu um vocabulário único e simbólico em torno da morte. Esse léxico, permeado por temas como dor, saudade, melancolia e redenção, reflete não só o

sofrimento pessoal da autora, mas também um entendimento mais profundo e filosófico da condição humana diante da mortalidade.

A abordagem psicanalítica enriquece a análise da obra de Florbela ao mostrar que sua poética vai além da simples expressão de dor. Ela utiliza a escrita como um mecanismo de elaboração emocional, onde o luto e a perda são manifestos simbolicamente, permitindo-lhe transformar sua própria experiência em uma narrativa real sobre a finitude. Ao fazer isso, o estudo contribui para uma melhor compreensão dos processos inconscientes que operam na obra da autora, mostrando como a Psicanálise pode ser uma ferramenta poderosa para desvendar a relação entre vida pessoal e produção literária.

Por fim, ao combinar a análise lexical com a perspectiva psicanalítica, este estudo reafirma a relevância da obra de Florbela Espanca para a literatura, para os estudos de léxico e para a Psicanálise. Suas experiências de vida, marcadas por perdas significativas, de si e do Outro, moldaram sua escrita de maneira singular, proporcionando valiosas percepções sobre os processos de luto e sua influência na escolha de palavras e na construção de significados.

Embora o presente estudo tenha atingido seus objetivos, ele também aponta para a possibilidade de futuras pesquisas que continuem a explorar as complexas interações entre léxico, psicanálise e literatura, como também permite outros estudos acerca da obra poética de Florbela Espanca, que aborda diversos outros temas em seus poemas e carrega diversas possibilidades de estudo e análise.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 1988. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec.
Baldinger, Kurt. 1970. *Teoria semántica: hacia una semántica moderna*. Madrid: Alcalá.
Barbosa, J. A. 1993. Literatura nunca é apenas literatura. In J. A. Barbosa, J. M. Marinho, M. L. Alves & M. Duran, *Série Ideias* 17. 21–26.

Barthes, Roland. 1964. Éléments de sémiologie. *Communications* 4. 91–136.
Becker, E. 1973. *A negação da morte*.
Biderman, Maria Teresa Camargo. 2001. As ciências do léxico. In Ana Maria Pinto Pires de Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (orgs.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª ed. Campo Grande, MS: EDUFMS. 13–22.
Bréal, M. 1992. *Ensaio de semântica: ciência das significações*. São Paulo: EDUC.
Cançado, M. 2015. *Manual da semântica: noções básicas e exercícios*. 2ª ed. São Paulo: Contexto.
Chen, Zhi. 2007. *Las connotaciones culturales en la traducción de las expresiones idiomáticas entre el español y el chino*. Granada: Arráez Editores.
Dal Farra, M. L. 1998. A dor de existir em Florbela Espanca. *Veredas* 1. 211–225.
Dal Farra, M. L. 2002. Florbela, a inconstitucional. In Florbela Espanca, *Afinado desconcerto: contos, cartas e diário*. São Paulo: Iluminuras.
Durkheim, Émile. 2000. *O suicídio: estudo de sociologia*. Trad. M. Stabel. São Paulo: Martins Fontes.
Espanca, Florbela. 1982. *Diário do último ano*. São Paulo: Bertrand.
Espanca, Florbela. 2020. *Poemas selecionados*. 1ª ed. São Paulo: Primavera Editorial.
Farias, Priscilla Freitas de. 2015. *Terra de charneca erma e da saudade: a construção simbólica do Alentejo na obra de Florbela Espanca (1894–1930)*. Dissertação (Mestrado). Natal, RN: UFRN.
Foucault, Michel. 2001. Linguagem e literatura. In Roberto Machado, *Foucault, a filosofia e a literatura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Freud, Sigmund. 1917. Luto e melancolia. In *Obras completas de Sigmund Freud*. São Paulo: Companhia das Letras.
Freud, Sigmund. 1996. O inconsciente. In *Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago. (Trabalho original publicado em 1915.)
Freud, Sigmund. 2010. A transitoriedade. In *Obras completas*. Trad. e notas Paulo César de Souza. Vol. 12. São Paulo: Companhia das Letras.
Ilari, Rodolfo & Wanderley Geraldi. 2006. *A semântica*. São Paulo: Ática.
Klein, Melanie. 1961. *Amor, ódio e reparação*. Rio de Janeiro: Imago.
Klein, Melanie. 1971. *O sentimento de solidão*. Rio de Janeiro: Imago.
Klein, Melanie. 1996. O luto e sua relação com os estados maníaco-depressivos. In _____. *Amor, culpa e reparação e outros trabalhos*. Rio de Janeiro: Imago. 385–412. (Trabalho original publicado em 1940.)
Kovács, Maria Júlia. 1996. A morte em vida. In M. H. P. F. Bromberg, M. J. Kovács & M. M. M. J. Carvalho, *Vida e morte: laços da existência*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
Kübler-Ross, Elisabeth. 1998. *Sobre a morte e o morrer*. Trad. P. Menezes. São Paulo: Martins Fontes. (Texto original publicado em 1969.)
Lacan, Jacques. 2005. *O seminário, livro 10: a angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Laraia, Roque de Barros. 2001. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
Lopes, Edward. 1993. *Fundamentos da linguística contemporânea*. São Paulo: Cultrix.
Luque Nadal, Lucía. 2010a. *Fundamentos teóricos de los diccionarios lingüístico-culturales: relaciones entre fraseología e culturología*. Granada: Granada Lingüística.
Luque Nadal, Lucía. 2010b. Los parangones culturales y populares de excelência y expresiones fraseológicas de valoración: estudo lexicográfico. In Marta Concepción Ayala Castro & Antonia María Medina Guerra (eds.), *Diversidade lingüística e diccionario*. Málaga: Universidade de Málaga. 307–324.
Ogden, Thomas H. 2014a. *Leituras criativas: ensaios sobre obras analíticas seminais*. Trad. T. M. Zalcberg. São Paulo: Escuta.
Ogden, Thomas H. & Benjamin H. Ogden. 2014b. *O ouvido do analista e o olho do crítico: repensando psicanálise e literatura*. Trad. T. M. Zalcberg. São Paulo: Escuta.
Rector, Monica & Eliana Yunes. 1980. *Manual de semântica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
Rivera, T. 2012. Luto e melancolia, de Freud, Sigmund. *Novos Estudos – CEBRAP*.

Santos, J. F. S. 2017. *Da melancolia ao suicídio: uma aproximação da psicanálise à obra poética de Florbela Espanca*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
Saussure, Ferdinand de. 2006. *Curso de linguística geral*. Org. C. Bally & A. Sechehave. Colab. A. Riedlinger. Prefácio e edição brasileira I. N. Salum. Trad. A. Chelini, J. P. Paes & I. Blikstein. 27ª ed. São Paulo: Cultrix.
Van Dijk, Teun A. 2003. *Ideología y discurso: una introducción multidisciplinaria*. Barcelona: Ariel.

LÉXICO, VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ENSINO: O ROLE-PLAYING GAME (RPG) COMO FERRAMENTA PARA O PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

LEXICON, LINGUISTIC VARIATION AND TEACHING: THE ROLE-PLAYING GAME (RPG) AS A TOOL FOR PORTUGUESE LANGUAGE TEACHERS

Adriana Cristina Cristianini
UFU – Brasil
adriana.cristianini@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9356-0909

Elizete Rodrigues de Araujo
SEEDF – Brasil
dearaujo.elizete@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4035-6979

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar alguns resultados da dissertação de mestrado "RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional", vinculado ao projeto de pesquisa "A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docente", o qual busca fomentar uma reflexão sobre a prática pedagógica e apresentar propostas para o ensino de discentes da Educação Básica. Cabe ressaltar que são diversos os documentos oficiais norteadores do ensino de Língua Portuguesa no Brasil que destacam a importância de os educandos conhecerem e valorizarem a pluralidade do patrimônio socio-histórico-cultural e linguístico da nação. Vincular a variação linguística e o ensino ao léxico se justifica não só pela carência de pesquisas com essa interface, mas também porque é nesse aspecto da língua que se encontram o repositório do saber linguístico de uma comunidade, a forma como o sujeito vê o mundo e a si mesmo e a configuração da realidade extralinguística de um dado momento histórico e de um determinado espaço. Para tal pesquisa, fundamentamo-nos, entre outros em: Bonini (2011); Cosson (2006); Huizinga (2019) [1938]; Rehm (2018); Ricon (2002); Dudeney, Hockly e Pegrum (2016); Rojo e Barbosa (2015); Rojo e Moura (2012). Constatou-se que o RPG, com suas características de jogo e hipergênero, em sua multiplicidade semiótica propiciada pela pluralidade de linguagens, é capaz de trazer benefícios significativos para as aulas de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Ensino de Língua Portuguesa; Léxico; Variação Linguística

Abstract

The purpose of this paper is to present some results of the master's thesis "RPG as a path: a proposal for digital teaching material for teaching regional linguistic variation", linked to the research project "The interdisciplinary perspective for the study/teaching of the lexicon: contributions to teaching practice", which seeks to encourage reflection on pedagogical practice and present proposals for teaching Basic Education students. It is worth noting that there are several official documents guiding Portuguese language teaching in Brazil that highlight the importance of students knowing and valuing the plurality of the nation's socio-historical-cultural and linguistic heritage. Linking linguistic variation and teaching to the lexicon is justified not only

due to the lack of research with this interface, but also because it is in this aspect of the language that the repository of a community's linguistic knowledge, the way in which the subject sees the world and oneself and the configuration of the extralinguistic reality of a given historical moment and a given space. For this research, we based ourselves, among others, on: Bonini (2011); Cosson (2006); Huizinga (2019) [1938]; Rehm (2018); Ricon (2002); Dudeney, Hockly and Pegrum (2016); Rojo and Barbosa (2015); Rojo and Moura (2012). It was found that RPG, with its game and hypergenre characteristics, in its semiotic multiplicity provided by the plurality of languages, is capable of bringing significant benefits to Portuguese language classes.

Keywords: Portuguese Language Teaching; Lexicon; Linguistic Variation

Introdução

O trabalho intitulado *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional,* de Araujo (2023), trata-se de uma dissertação de mestrado, vinculada ao projeto de pesquisa *A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docent*e, de Cristianini (2020). Este trabalho tem por objetivo principal desenvolver e aplicar uma proposta de Material Didático Digital – MDD (no formato de um protótipo navegável de ensino) para ensino de variação regional de aspecto semântico-lexical por meio do RPG.

Para tanto, foram aplicadas oito oficinas pedagógicas numa escola pública do Distrito Federal para alunos do 6º ano do ensino fundamental. A partir disso, foi desenvolvido um material didático digital, no formato de protótipo navegável de ensino, com versões para aluno e professor, disponibilizado no próprio trabalho.

A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docente

O projeto de pesquisa *A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docent*e, de Cristianini (2020), iniciado em 2021 e com previsão de conclusão em 2025, tem como objetivo propiciar condições ao desenvolvimento de propostas relacionadas ao estudo e ao ensino de Língua Portuguesa e/ou Língua Brasileira de Sinais como L1 ou L2.

Além disso, essa pesquisa pauta-se nos seguintes objetivos específicos: fazer um levantamento de trabalhos/estudos científicos que abordem a temática trabalhada; apreciar o tratamento conceitual e descritivo dos fenômenos em materiais didáticos e em estudos científicos; contribuir para o entendimento de língua no Brasil como instrumento social de comunicação diversificado, possuidor de várias normas de uso, mas dotado de uma unidade sistêmica; refletir sobre os documentos oficiais relacionados com o assunto; examinar dados coletados na perspectiva de sua interface com outras áreas de conhecimento afins – história, sociologia, antropologia e outras –, de modo a poder contribuir e definir posições teóricas sobre a natureza da linguística no Brasil e sobre a

forma mais adequada a seu ensino; verificar materiais pedagógicos direcionados ao ensino de Língua Portuguesa e/ou Língua Brasileira de Sinais como L1 ou L2; elaborar atividades e/ou sequências didáticas, cadernos pedagógicos, vídeos didáticos, livro e/ou e-books didático, programa (software) didático, entre outros produtos; oferecer aos estudiosos da língua, aos pesquisadores de áreas afins e aos pedagogos subsídios para o aprimoramento do ensino/aprendizagem e para uma melhor interpretação do caráter multidialetal da língua no Brasil; oferecer aos interessados nos estudos linguísticos um considerável volume de material que permita um refletir e um possível aprimoramento aos gramáticos (para que possam adequar a sua produção à realidade linguística dos educandos), aos professores (para um maior conhecimento da realidade linguística, refletindo sobre as variantes de que se reveste a língua no Brasil, e, consequentemente, encontrando meios de, sem desprestigiar os dialetos de origem dos educandos, levá-los ao domínio de uma variante de prestígio).

O desenvolvimento desse projeto, além de propiciar o debate profícuo sobre a temática nele envolvida, constitui-se em impulsionador de novas pesquisas teóricas e aplicadas. Dessa forma, busca oferecer possibilidades efetivas de ensino-aprendizagem de aspectos relacionados à variação da língua, mais especificamente no que se refere ao aspecto lexical e às diversas normas presentes em uma comunidade linguística.

No que se refere a concepção de norma, Cristianini (2007) aponta para a necessidade de um estudo da língua atenta à "descrição de uma normalidade". E é justamente esse enfoque, abordado também por Coseriu (1979; 1982), Muller (1968) e Barbosa (1978; 1990; 1997), que sedimenta a proposta de norma seguida nesse projeto de pesquisa.

É nesse contexto que se insere o estudo *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional*, sobre o qual, a seguir, passamos a discorrer.

RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional (Araujo, 2023)

O *Role-Playing Game*, popularmente conhecido pela sigla RPG, consiste em um jogo de interpretação de papéis, em que cada jogador assume sua trajetória dentro de uma narrativa, construída em grupo, de acordo com um percurso projetado por um narrador, chamado de mestre.

Esse jogo, outrora discriminado, quando de sua chegada ao Brasil no final da década de 80, constitui-se hoje em uma importante ferramenta de ensino nas mais diversas áreas do conhecimento. Desde os trabalhos pioneiros de Mota (1997), com sua tese de doutorado intitulada *Roleplaying game: a ficção enquanto jogo* e de Pavão (1999) com sua dissertação de mestrado *A Aventura da Leitura e da Escrita entre Mestres de Role Playing Games (RPG)*, já são incontáveis o número de estudos acerca do RPG em

repositórios e bancos de pesquisa. Entretanto, são poucos os trabalhos que associam esse jogo ao ensino da variação linguística.

Nesse sentido, o estudo de Araujo (2023), foco do presente trabalho, apresenta-se como um instrumento valioso de ensino na área, justamente por envolver elementos tão apreciados pelos jovens da atualidade: o fascínio pela ludicidade dos jogos e o protagonismo estudantil, uma vez que são os próprios alunos (jogadores) os responsáveis pelas ações de seus personagens em suas narrativas interativas.

Araujo (2023), estrutura seu trabalho em três eixos: o linguístico, com ênfase na variação linguística regional; o de jogo, com o estudo do RPG e o pedagógico, para a confecção do material didático digital na perspectiva dos multiletramentos.

No eixo linguístico, são abordados aspectos da Dialetologia, da Geolinguística e da Sociogeolinguística. Para tanto, o trabalho fundamentou-se, entre outros, em Coseriu (1979 e 1982), segundo o qual "o sistema é um conjunto de oposições funcionais; a norma é a realização coletiva do sistema, [...]; o falar (ou, se se quer, fala) é a realização individual-concreta da norma." (Coseriu, 1979: 74). Para tópicos mais atualizados de variação linguística, sobretudo a regional, o trabalho baseia-se em Cristianini (2007 e 2014) e Bagno (2007).

Cristianini (2020:7), aliás, defende

> [...] a importância do desenvolvimento de estudos que tragam o rompimento com mitos de que, por exemplo, a língua utilizada por uma comunidade é homogênea e corresponde a uma homogeneidade identitária dos sujeitos que a usam. Felizmente, instituições responsáveis pelo planejamento da educação no Brasil, reconhecem a realidade linguística marcada pela diversidade em nosso país, admitem a existência da variação constitutiva da Língua Portuguesa em todos os níveis e recomendam que o ensino, então, dessa língua, privilegie o maior número possível de variedades, possibilitando, ao educando, um maior conhecimento e domínio da língua, não se prendendo única e exclusivamente à "normapadrão".

Para o eixo do jogo, especificamente o RPG, o trabalho pauta-se em Huizinga (1938) que apresenta uma definição fundamental sobre o conceito de jogo, destacando-o como uma atividade central no desenvolvimento da cultura humana. Segundo Huizinga, o jogo é uma atividade voluntária, separada das atividades rotineiras da vida, e marcada por um ambiente de "faz de conta" ou ficção. Tem como características principais: a) *liberdade*: o jogo é uma atividade que se escolhe livremente, sem imposição externa; b) *separação da realidade*: o jogo ocorre em um tempo e espaço específicos, separado da realidade cotidiana; c) *regulamentação*: o jogo segue regras próprias, estabelecidas e aceitas pelos participantes, e essas regras são mantidas com rigor; d) *desinteresse material*: o jogo não visa um ganho ou objetivo prático; o prazer está no próprio ato de jogar; e) *tensão e incerteza*: o resultado do jogo é incerto, e isso gera uma tensão que é parte do divertimento; f) *coletividade*: o jogo pode criar comunidades temporárias de jogadores, gerando um sentimento de união. Quanto às características próprias do jogo de RPG, os autores abordados são, principalmente, Ricon (2002) e Rehm (2018).

O terceiro eixo explora a pedagogia dos multiletramentos e a construção do material didático digital, explorando, também, os letramentos digitais. Nesse sentido, esse eixo pauta-se na definição de Rojo (2012), para a qual

> Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e comunica. (Rojo, 2012:13).

Ainda nesse eixo, o conceito de letramento é tratado como plural, uma vez que, segundo Dudeney, Hockly e Pegrum (2018: 18) "letramentos, mais do que habilidade e competências, são práticas sociais. Esses autores ainda tratam o letramento digital em jogos como um "macroletamento", pois juntam vários elementos.

O material didático digital, produto final do estudo de Araujo (2023), foi construído na perspectiva de um protótipo de ensino que, para Rojo (2017: 18), "trata-se de um "material navegável e interativo [...], mas com um discurso autoral/professoral que conduza os alunos a um trabalho digital aberto, investigativo e colaborativo, mediado pelo professor [..]".

As oito oficinas

Para a construção do protótipo navegável de ensino, Araujo (2023) aplicou uma proposta de intervenção didática constituída por oito oficinas aos estudantes de uma turma de 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Distrito Federal.

As oficinas foram organizadas de acordo com o Ciclo do Ensino de Gêneros (Rothery, 1996, *apud* Bunzen, 2004), o qual prevê uma proposta didática constituída em quatro estágios: *i – negociando campo*: especificação do tópico que será objeto das produções; *ii – desconstrução*: com a introdução dos textos que servirão de modelo para o tópico já antes explorado; *iii – construção conjunta*: produção conjunta de uma texto; *iv – construção independente*: produção dos próprios textos pelos estudantes.

O modelo de organização em ciclos prevê o trabalho com um gênero específico. Como o RPG, no trabalho em estudo, é classificado como um hipergênero – com base na concepção de hipergênero de Bonini (2011), por agrupar outros gêneros – foi necessário determinar um gênero para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Nesse sentido, o escolhido foi o cordel, que foi trabalhado por meio do letramento literário de Cosson (2006). Vejamos a organização das oficinas conforme a figura 1.

Figura 1 – Quadro de organização da proposta de intervenção didática

OFICINAS	ATIVIDADE	AULAS	ENCONTROS
Oficina 1	**Negociando o campo** **Motivação** Análise e reflexão acerca dos conhecimentos prévios sobre RPG, variação linguística e a literatura de cordel	2 (duas) horas/aula	1
Oficina 2	**Desconstrução** **Motivação** Apresentando o mundo do RPG	4 (duas) horas/aula	2
Oficina 3	**Desconstrução** **Introdução, Leitura, Interpretação** Gênero Literatura de Cordel	4 (quatro) horas/aula	2
Oficina 4	**Desconstrução** **Leitura e Interpretação** A variação linguística na literatura de cordel	6 (duas) horas/aula	3
Oficina 5	**Construção conjunta** **Interpretação** Construção de narrativa coletiva de cordel por meio do RPG	4 (duas) horas/aula	2
Oficina 6	**Construção independente** **Interpretação** Produções escritas individuais em cordel	2 (duas) horas/aula	1
Oficina 7	Feira regional	4 (quatro) horas/aula	2
Oficina 8	Avaliação final	2 (duas) horas/aula	1
Total (previsto)		28 horas/aulas	14 encontros

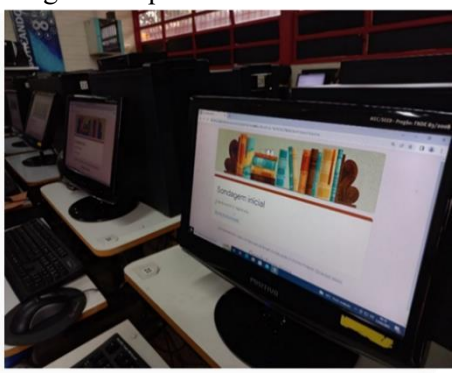
Fonte: Araujo (2023: 73)

Pela figura do quadro de Araujo (2023), percebe-se mais claramente a proposta de mesclagem do Ciclo de Ensino de Gêneros, da Escola de Sydney (Rothery, 1996, *apud* Bunzen, 2004) com o Letramento Literário de Cosson (2006), que foi algo inovador por conciliar uma concepção linguística e outra literária dentro de uma mesma proposta.

Oficina 1: "A sondagem inicial" (Araujo, 2023)

Na primeira oficina, Araujo (2023) aplicou um questionário inicial de sondagem, por meio de formulário digital (*Google Forms*), no laboratório de informática da escola, para traçar um perfil dos participantes da pesquisa e verificar seus conhecimentos prévios acerca do RPG, da variação linguística e da literatura de cordel (Fig. 2 e 3).

Figura 2: questionário



Fonte: Araujo (2023: 100)

Figura 3: participantes



Fonte: Araujo (2023: 100)

De acordo com as respostas às questões do questionário, sendo algumas objetivas e outras discursivas, verificou-se o seguinte perfil, dentre os dos 22 (vinte e dois) estudantes participantes da pesquisa, com idade máxima de 11 (onze) anos.

Tabela 1 – Alguns resultados, após a aplicação do questionário de sondagem

Principais Resultados	**%**
Não nasceram no DF	32%
Mães que não nasceram no DF	68%
Pais que não nasceram no DF	82%
Jogam no celular ou em computador nas horas vagas	45,50%
Jogam todo dia	68,20%
Conhecem algum jogo de RPG	91%
Não ouviram falar em variação linguística	64%
Acham que uma pessoa pode sofrer preconceito devido ao seu sotaque	91%
Consideram importante usar tecnologias para trabalhar os conteúdos na escola	96%
Quando utilizam recursos tecnológicos na escola, consideram o trabalho interessante	73%
Sabem o que é narrativa	90,9
Não sabem o que são narrativas digitais	73%
Não sabem o que é literatura de cordel	72,7

Fonte: Adaptação das autoras, a partir de Araujo (2023).

Nota-se, pela tabela 1, que, de fato, há uma heterogeneidade geográfica acentuada em relação aos participantes da pesquisa e, mais ainda, em relação aos seus pais, o que pode ocasionar em situações de preconceito linguístico.

É possível notar também o gosto pelos jogos, principalmente os digitais, na vida dos estudantes, superando inclusive a inclinação por séries, que era outro ponto elencado

no questionário. Ressaltando, ainda, o fato de se dedicarem todo dia a essa atividade nas horas vagas. Somado a isso, o conhecimento acerca do RPG, também foi apontado pelos dados, o que pode propiciar um campo fértil para o trabalho da pesquisa.

O interesse dos participantes por conhecimentos mediados por tecnologias na escola é outro fator que ficou evidenciado nos resultados, o que significa mais um ponto positivo para a aplicação da proposta pedagógica interventiva.

O desafio, ao que parece, será o trabalho com a variação linguística e com a literatura de cordel, assuntos de pouca familiaridade aos participantes da pesquisa, de acordo com os números.

Oficina 2: "O mundo do RPG" (Araujo, 2023)

Para iniciar a oficina, a pesquisadora apresentou, por meio de *slide*, a imagem de um casarão (figura 4) e, a partir daí, surgiu a construção de uma narrativa oral, com os estudantes, organizados em círculos, assumindo o papel de personagens dentro desse casarão, de acordo com os comandos dados pela pesquisadora.

Figura 4: Imagem de abertura



Fonte: Araujo (2023)

No segundo momento, a pesquisadora abordou as características do RPG, como características dos personagens, a aventura, o papel do mestre, os poderes dos personagens, entre outros, por meio da exibição e discussão de duas animações, uma antiga, "*Dungeons and Dragons*", traduzido no Brasil por "Caverna do Dragão" (figura 5) e outra mais atual, "Hora de Aventura" (figura 6).

Figura 5: Animação 1 da oficina



Fonte: https://youtu.be/93lzUIqbJX4

Figura 6: Animação 2 da oficina



Fonte: https://youtu.be/Ri_5sjj7nt4

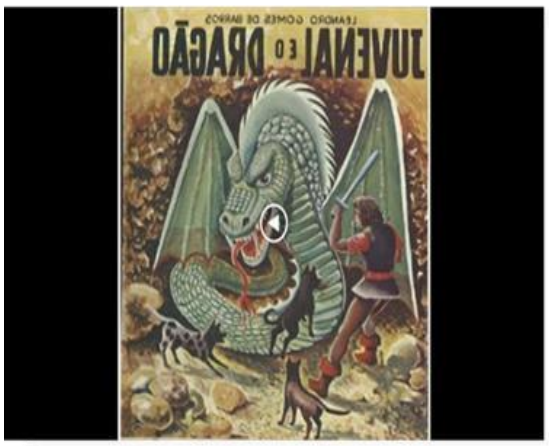
Em seguida, houve a sistematização do assunto, por meio da exibição de *slides* sobre o mundo do RPG. Finalizando com uma discussão em que todos puderam comparar a narrativa desenvolvida no início da aula às animações e reconhecer características do RPG nos meios utilizados.

Oficina 3: "A literatura de cordel" (Araujo, 2023)

Nesta oficina, correspondente ao estágio de *Desconstrução* do Ciclo do Ensino de Gêneros, e às fases de *Introdução*, *Leitura* e *Interpretação* do Letramento Literário do Cosson (2006), houve o trabalho mais direto com o gênero escolhido para a pesquisa, a literatura de cordel. O objetivo aqui, segundo Araujo (2023), era conceituar e caracterizar esse gênero, bem como explorá-lo em seus aspectos linguísticos/semióticos e composicionais nas modalidades oral e escrita. Nesse sentido, a oficina seguiu algumas etapas.

Inicialmente, foi feito um questionamento sobre o que os estudantes já sabiam sobre literatura de cordel ao mesmo tempo que tiveram a oportunidade de manusear alguns folhetos repassados para a turma. Em seguida, aconteceu a leitura de um fragmento de folheto de cordel no qual o foco foi na história do folheto em si – que também apresentava em forma de cordel a própria história da literatura de cordel – e na análise das especificações de gênero do texto como conteúdo temático, estrutura composicional, aspectos linguísticos/semióticos, dentre outros. Por último, foi realizado um trabalho com a oralidade no cordel, a partir da exibição, na íntegra, de um vídeo do folheto *Juvenal e o Dragão*, de Leandro Gomes de Barros.

Figura 7: Imagem do vídeo



Fonte: Araujo (2023)

Figura 8: Trecho do folheto trabalhado



A HISTÓRIA DA LITERATURA DE CORDEL(FRAGMENTO)

[...] Para lhes deixar a par
Sobre esta literatura
Que é a mais popular
E ainda hoje perdura
Vamos direto ao começo
Donde vem esta cultura

Sua primeira feitura
Na Europa aconteceu
Tipógrafos do anonimato
Botaram o folheto seu
Pra ser vendido na feira
E assim se sucedeu

Foi Portugal que lhe deu
Este nome de cordel
Por ser vendido na feira
Em cordões a pleno céu
Histórias comuns, romances
Produzidos à granel

O cordel introduzido
No Brasil foi gradual
Maior parte dos folhetos
Como patrimônio oral
Ingressou principalmente
Como histórias de sarau [...]

Fonte: Campos, A. *Folheto de cordel*. Recife, 2006.

Ao final de cada momento houve a parte de socialização, em que os estudantes puderam discutir suas percepções e tirar as dúvidas a respeito do gênero estudado, reforçando, assim, o trabalho com as características do gênero.

Oficina 4: “A variação linguística no cordel” (Araujo, 2023)

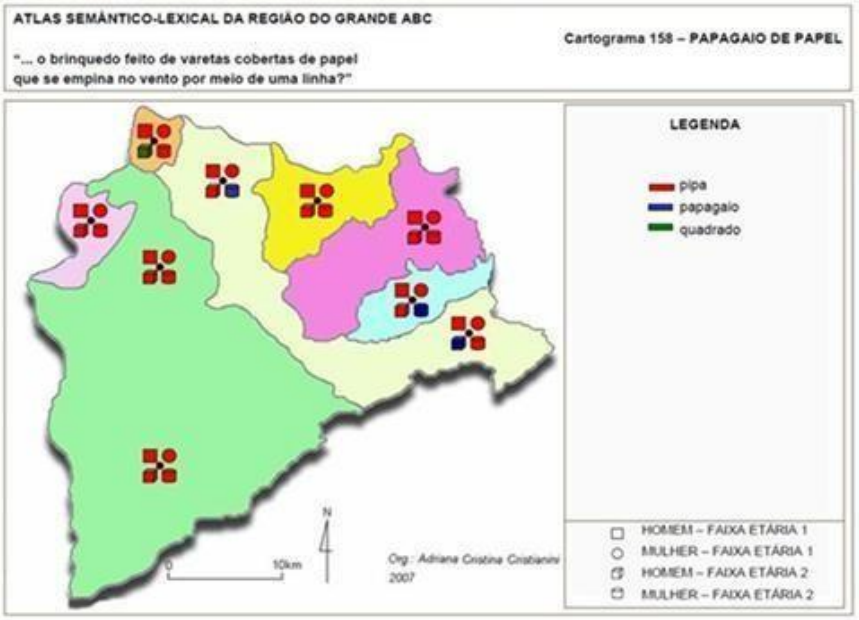
Essa foi a maior oficina, com duração de seis aulas, muito devido ao foco do trabalho da pesquisa. Segundo Araujo (2023), ela teve como objetivos: a) conceituar e caracterizar a variação linguística por meio da exploração dos aspectos linguísticos e semióticos de texto em cordel (Região Nordeste) e de um texto distinto (Região Sul); b) mostrar a importância dos estudos em Dialetologia, Geolinguística e Sociogeolinguística aos estudantes por meio da apresentação de alguns atlas linguísticos, cartogramas e site de pesquisa do léxico; c) orientar a pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar; d) explorar a variação linguística regional por meio de apresentações das pesquisas de léxico dos alunos. Essa oficina corresponde ainda ao estágio *Desconstrução* do ciclo do ensino de gêneros e às fases *Leitura* e *Interpretação* do Letramento Literário de Cosson.

No primeiro momento, houve a leitura de dois textos, o primeiro, o cordel *O zebu e as formigas*, de Patativa do Assaré, e o segundo, a crônica *Pechada*, de Luís Fernando Veríssimo com atividades reflexivas focando a sobre variação linguística e o preconceito linguístico. Ressalta-se que, segundo a pesquisadora, o segundo texto foi escolhido com o intuito de chamar a atenção dos alunos para duas questões: a) a variação regional não ocorre apenas com variedades nordestinas; b) o preconceito linguístico, principalmente no meio escolar, existe, independentemente da região de origem do aluno. Ao final, houve a socialização dos resultados e a discussão sobre variação linguística e preconceito linguístico.

No segundo momento, houve a exposição oral, com a utilização de *slides*, a respeito da variação linguística, incluindo a apresentação de alguns atlas linguísticos e cartogramas aos estudantes, mostrando a importância dos estudos de Dialelotologia,

Geolinguística e Sociogeolinguística (figuras 8 e 9); apresentação do site de pesquisa “Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português”, http://ilg.usc.es/Tesouro/ (figura 10). Também ocorreu a orientação da pesquisa de palavras e expressões do léxico regional familiar, pelos estudantes.

Figura 8: *Slide* de cartograma utilizado



Fonte: Cristianini (2007:560).

Figura 9: *Slide* utilizado

	ATLAS LINGUÍSTICOS BRASILEIROS						
	ALPR	ASL_ABC	ALMS	ALISC	ALSO	ALIM	TOTAL
	PARANÁ	GRANDE ABC	MATO GROSSO DO SUL	ILHA DE SANTA CATARINA	SOROCABA	ILHA DO MARAJÓ	
RESPOSTAS							
Papagaio	X	X	X	X	X	X	6
Pipa	X	X	X	X	X	X	6
Pandorga	X		X	X			3
Raia	X	X					2
Papagaio de papel			X				1
Quadrado		X					1
Maranhão		X					1
Balão	X						1
Papa-vento	X						1
Aviãozinho	X						1
Rabo de veia	X						1
Bidê	X						1
Bandeira	X						1
TOTAL	10	5	4	3	2		

Fonte: Santos (2010)

Figura 10: Imagem do site Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português



Fonte: http://ilg.usc.es/tesouro/gl/search#search=normal&mode=lema&q=macaxeira.

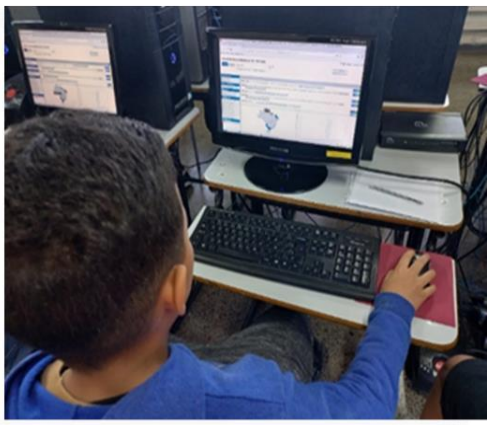
No terceiro momento, na sala de aula da turma, houve a apresentação das pesquisas sobre o léxico regional familiar dos estudantes e a discussão sobre a variação linguística regional. No laboratório, na segunda parte da aula, ocorreu a exploração do site de pesquisa "Tesouro do Léxico Patrimonial Galego e Português", http://ilg.usc.es/Tesouro/, além do trabalho com as palavras pesquisadas pelos estudantes neste site.

Figura 11: Imagem da oficina



Araujo (2023)

Figura 12: Imagem do uso do site Fonte:



Fonte: Araujo (2023)

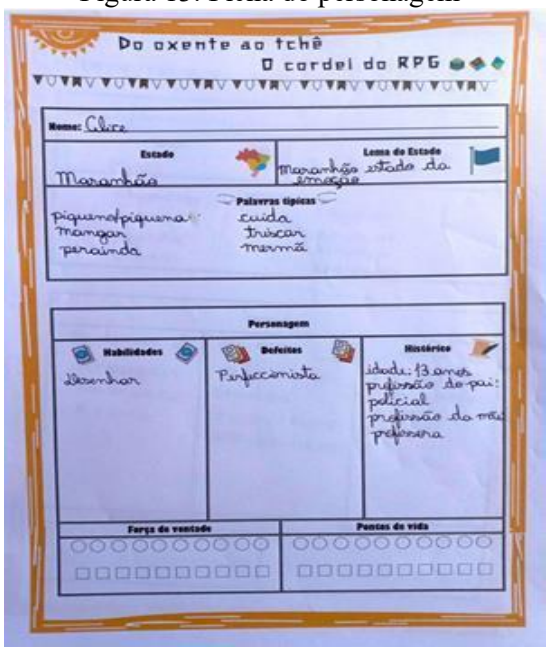
Ao final da oficina, ainda de acordo com a pesquisadora, houve o momento de socialização dos trabalhos sobre variação linguística, sobretudo a regional, e sobre o estudo do léxico. Foram feitas também reflexões sobre preconceito linguístico.

Oficina 5: "Narrativa coletiva de cordel por meio do RPG" (Araujo, 2023)

Nessa oficina, Araujo (2023) tinha como objetivo "preparar e construir uma narrativa de cordel de forma coletiva, por meio do RPG". Essa oficina corresponde ao estágio *Construção conjunta* do Ciclo do Ensino de Gêneros e à fase *Interpretação* do Letramento Literário Escolar de Cosson (2006).

A oficina teve duas etapas. Na primeira, de planejamento, a turma foi dividida em grupos, de acordo com diferentes regiões geográficas do país, de acordo com as regiões pesquisadas na oficina anterior. Houve a explicação do contexto inicial da narrativa e a solicitação para que os estudantes preenchessem suas fichas de criação de personagens, de acordo com os itens lexicais pesquisados e com características de uma ficha de RPG, a saber, nome, estado geográfico, lema, habilidades, defeitos, histórico, força de vontade e pontos de vida.

Figura 13: Ficha do personagem



Fonte: Araujo (2023)

Figura 14: *Slide* da oficina



Fonte: Araujo (2023)

Na segunda etapa, ocorreu a contextualização da narrativa conjunta e a apresentação das imagens de uma sequência narrativa aos estudantes, de modo a propiciar as interações nos grupos. Cada grupo tinha dois minutos para escrever a sequência da narrativa, em versos, em forma de cordel, utilizando as palavras típicas pesquisadas da região geográfica que representava. Quando surgia alguma ação, para saber se o jogador

conseguiria ou não executá-la, eram utilizados dados, que haviam sido entregues a cada grupo, isto para incluir o elemento sorte ao jogo.

A seguir, vejamos alguns exemplos de criações dos estudantes, nesta atividade.

Quadro 1: Exemplos de estrofes de cordel produzidas por meio do RPG

Eu sou Berrilyn De Minas Gerais Terra do queijo Que é bom demais (Aluna A3) Olá, meu nome é Tammy Sou do interior do Goiás, Uma vilazinha muito boa, Lugar melhor não há mais (Aluna A6) Eu sou Maria Alice do Piauí Gosto de pequi E gosto muito daqui E faz um calor da peste aqui. (Aluna A14) Eu sou o Klebinho Do interior do Maranhão Lugar bom pra viver Melhor do que aqui, não tem não. (Aluna A17) Olá, me chamo Finn Eu cuido de vacas Elas gostam de capim Amo o Ceará, Pois aqui todos Vem a alcunhar. (Aluno A20)	Eu estou no ônibus Do lado a região serrana Bateu uma fome E comi uma banana. (Aluno A18) Bom, aqui dentro do baú Tá muito legal Todo mundo animado Vendo o que pode acontecer no final. (Aluno A12) Vamos para Bonfinópolis Feliz a cantar Com os meus colegas A passear. (Aluno A13) Será que a gente Sai desse lugá Tá muito apertado Onde está o motorista? Será que ele vai nos ajudá? (Aluno A16) Saci nos tire daqui O motorista irá chegar E irá nos salvar Qualquer vento seu nós sairemos Com o nosso grupo daqui. (Aluno A20)	Peguem as lanternas Para sair desse lugar Na escuridão da caverna Existem morcegos a voar. (Aluna A17) Quando me falaram se pique Eu já fui fazer um piquenique A situação logo ficou barril E ninguém mais sorriu. (Aluno A22) Então, de onde eu vim É muito calmo E as pessoas legais só O povo fala mar menino e te crio. (Aluno A13) A solução eu possuo Para esse mal deter Teremos que achar um magote Para mostrá-los a educação necessária Para nesse mundo cheio de maldade viver. (Aluno A2 Arribei para minha casa Fui para o colégio Riram do meu sutaque E da minha farda rasgada Comecei a chorar E não conseguia parar. (Aluno A12)

Fonte: Adaptado de Araujo (2023).

Nesta oficina, já é possível verificar o emprego dos itens lexicais pesquisados de forma livre, colaborativa e criativa pelos estudantes, algo que demonstra a sistematização da fase *Interpretação* do Letramento Literário Escolar de Cosson (2006).

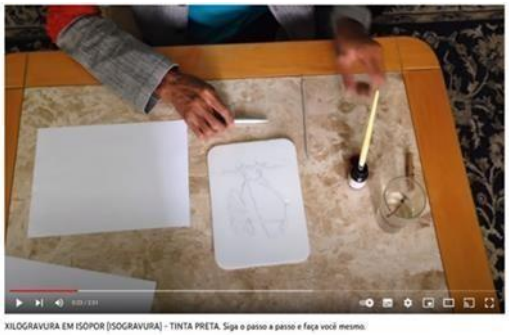
Oficina 6: "Produção escrita individual em cordel" (Araujo, 2023)

De acordo com Araujo (2023), esta oficina tinha dois objetivos: construir a escrita individual do mesmo gênero já antes esboçado, no caso o cordel, e possibilitar a circulação das produções realizadas. Ela corresponde ao último estágio do Ciclo do Ensino de Gêneros*, Construção individual*, e à fase *Interpretação* do Letramento Literário de Cosson (2006).

O primeiro momento desta oficina foi iniciado ainda na oficina anterior, quando a pesquisadora solicitou aos estudantes que, de acordo com a ficha da personagem construída e utilizada nas aulas anteriores, criassem agora uma produção narrativa escrita em formato de folheto de cordel em que essa personagem sofresse uma situação de preconceito linguístico. Ressalta-se que, na fase de criação, realizada tanto em sala de aula como em casa, houve consulta à professora-pesquisadora e aos colegas sobre o processo de escrita, assim como edição e revisão desse processo.

Araujo (2003) sugere, para a confecção das capas dos folhetos, uma parceria com o(a) professor(a) de Arte da escola, assim como ela o fez. Essas capas seriam adaptações das capas em xilogravura em isopor, de acordo com tutorial de vídeo do YouTube (Fig. 15).

Figura 15: Modelo de capa de xilogravura em isopor (isogravura)



https://youtu.be/YTppa6VsuFM.

Figura 16: Leitura dos folhetos produzidos



Fonte: Araujo (2023)

No segundo momento, houve a leitura dos folhetos produzidos, em uma espaço apropriado da escola, distante do barulho das salas de aula, ideal para que este processo fluísse naturalmente.

Oficina 7: "A feira: "Do oxente ao tchê: o cordel do RPG" (Araujo, 2023)

De acordo com Araujo (2023: 151), essa oficina tinha três objetivos: "a) preparar a turma para a realização da Feira Regional; b) realizar a Feira Regional para a comunidade escolar; c) colher *feedback* do trabalho realizado, com vistas ao aprimoramento da atividade."

Na parte de planejamento, os alunos foram divididos em grupos de trabalhos, de acordo com as tarefas de abordagem do RPG, do cordel, da variação linguística, recepção, assinatura do livro de presença e preenchimento da ficha de avaliação para colher o *feedback* da comunidade escolar. A decoração ficou a cargo de todos os alunos e da professora-pesquisadora, juntamente com a professora de Arte e demais professores da escola que quiseram colaborar.

Figura 17: Imagens da etapa de preparação da feira



Fonte: Araujo (2023)

A etapa de apresentação ocorreu em dois momentos, durante a reunião bimestral de pais (em um sábado) e também durante as aulas para as demais turmas da escola, acompanhadas de seus respectivos professores regentes. Todos que compareceram puderam prestigiar os trabalhos, com as explicações dos alunos, e tiveram a oportunidade de deixar um *feedback* com as suas impressões sobre a feira, por meio do preenchimento de um questionário.

Figura 18: Apresentação para pais/responsáveis e para os demais alunos da escola



Fonte: Araujo (2023)

Sobre a avaliação da comunidade escolar – pais e/ou responsáveis, alunos, professores, demais servidores e/ou funcionários da escola – de modo geral, por meio dos dados coletados, foi possível verificar que a feira foi um sucesso.

Oficina 8: "Avaliação final" (Araujo, 2023)

Segundo Araujo (2023), essa oficina tinha como objetivo avaliar o processo de aplicação das oficinas pedagógicas da proposta de intervenção didática. Para tanto, foi aplicado um questionário acerca das percepções dos alunos nesse processo e, posteriormente, houve a discussão das respostas, em momento conjunto. Abaixo, alguns dos comentários dos alunos a respeito de uma das questões.

Quadro 2: Algumas das respostas dos alunos a uma questão do questionário final

"Qual a sua opinião sobre a proposta didática realizada nas últimas semanas, como parte da pesquisa RPG como caminho: uma proposta de ensino de variação linguística regional? Justifique." A3: Bom muito bom, porque tinha coisas que eu não sabia e aprendi, e nesse assunto eu fiquei interessada. A21: Que é bem interessante aprender coisas que nunca ouvi falar em minha vida. A13: É um caminho de jogos aventura por muito pela variação linguística regional foi muito legal de sair da sala para aprender mais. A2: Interessante. E além disso muito divertido. AX: Sim, é muito legal fazer atividades da escola e etc. A11: foi legal fazer estes trabalhos A16: Sim, porque a pesquisa foi muito importante. A15: (não respondeu) AX2: a gente pesquisou para a gente conhecer mais como nossos pais falavam A22: Eu gostei muito mesmo, mais não tenho motivos, mais ele deu uma boa descontraída. A17: Achei incrível, porque não concordo com a forma de ensino nas escolas e com essa pesquisa fizemos umas atividades bem legais. A18: minha opinião e que foi bem legal e divertido participar e fazer as atividades AX3: foi bom aprender linguas diferentes A20: Importante, pois aprendi algumas coisas. AX4: Sim, porque é bom sair um pouco da sala de aula

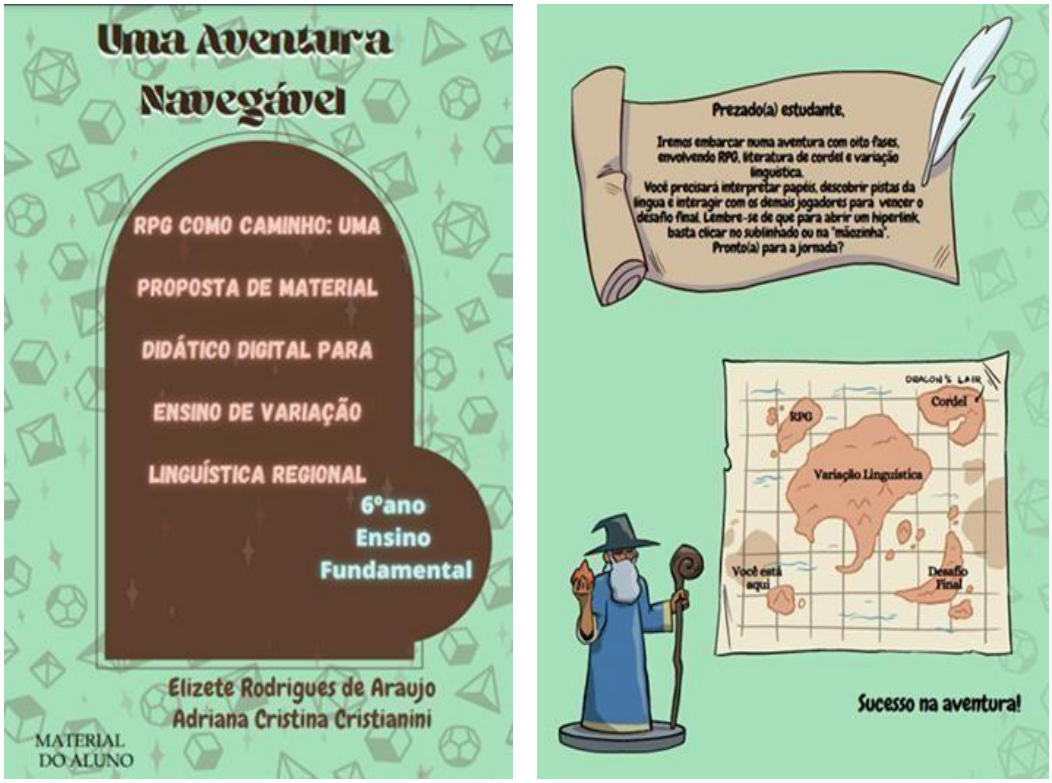
Fonte: Reprodução das respostas escritas no questionário de avaliação final (Araujo, 2023)

Por meio das respostas e da discussão final, a pesquisadora entendeu que os objetivos da proposta foram alcançados, uma vez que houve uma mudança na concepção do que os alunos sabiam inicialmente e daquilo que eles passaram a conhecer ao final, sobretudo, acarretando uma mudança de postura acerca dos aspectos estudados.

"O produto final: Protótipo Navegável de Ensino" (Araujo, 2023)

Após a aplicação das oficinas, Araujo (2023) compilou-as em um material didático digital, nos moldes de um protótipo navegável de ensino (Rojo, 2017). Sendo assim, foram feitas duas versões desse material, uma direcionada ao aluno e outra destinada ao professor. Ressalta-se que houve, adaptações, principalmente aquelas relacionadas à adequação de linguagem, para cada público.

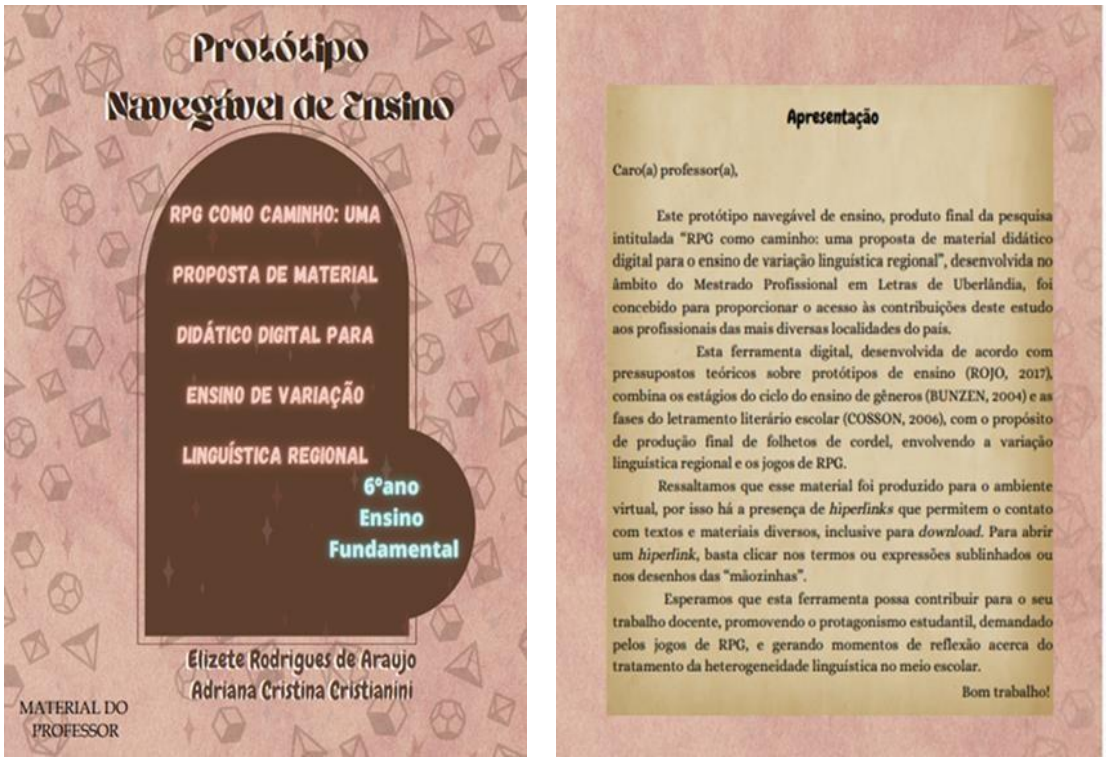
Figura 19: Imagens do protótipo navegável de ensino – versão aluno



Fonte: Araujo (2023)

De acordo com a pesquisadora, na versão do aluno, construída com elementos lúdicos, como figuras e mapas, as oficinas foram divididas em fases, devendo, o aluno, cumprir as missões de cada fase para garantir sua evolução no jogo. O objetivo principal da aventura é "conquistar todos os territórios dessa da aventura – RPG, Cordel, Variação Linguística e Desafio Final" (Araujo, 2023: 163).

Figura 20: Imagens do protótipo navegável de ensino – versão professor



Fonte: Araujo (2023)

Na versão do professor há orientações de cunho pedagógico do início ao fim do protótipo de ensino, tais como competências, habilidades e recursos materiais de cada oficina; objetivos da oficina além de orientações acerca do conteúdo.

Como trata-se de um protótipo navegável, a um clique o usuário, quer seja aluno, quer seja professor, terá acesso a um vídeo, uma explicação, um formulário, uma ficha, um texto, um jogo, dentre outros.

Conclusões

O estudo *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional,* de Araujo (2023), inserido no projeto de pesquisa *A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docent*e, de Cristianini (2020) evidencia o quanto as pesquisas relacionadas aos estudos linguísticos, além de trazerem conhecimentos sobre a língua, oferecem, em especial aos professores, um volume bastante grande de dados que podem ser aproveitados para elaboração de propostas de ensino que resultam em produtos de grande valia para os docentes da Educação Básica no auxílio do desenvolvimento linguístico dos estudantes da nossa língua.

Araujo e Cristianini (2023) muito contribuem ao disponibilizar o *Protótipo Navegável de ensino* para que docentes possam replicar a experiência exitosa para ensino de variação regional de aspecto semântico-lexical e, assim, contribuir com a compreensão de que nossa língua é constituída de diversas normas, bem como com o abrandamento do preconceito linguístico ainda tão evidente em nossa atualidade.

Referências

Araujo, Elizete Rodrigues de. 2023. *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional*. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.228

Araujo, Elizete Rodrigues de & Adriana Cristina Cristianini. 2023. Protótipo navegável de ensino – Manual do aluno: uma aventura navegável. In Elizete Rodrigues de Araujo. *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional*, 204–241. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.228

Araujo, Elizete Rodrigues de & Adriana Cristina Cristianini. 2023. Protótipo navegável de ensino – Manual do professor. In Elizete Rodrigues de Araujo. *RPG como caminho: uma proposta de material didático digital para ensino de variação linguística regional*, 242–280. Dissertação de Mestrado Profissional em Letras. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. DOI: http://doi.org/10.14393/ufu.di.2023.228

Bagno, Marcos. 2007. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Barbosa, Maria Aparecida. 1978. *Língua e discurso: contribuições aos estudos semântico-sintáticos*. São Paulo: Global.

Barbosa, Maria Aparecida. 1990. Lexicologia, lexicografia, terminologia, identidade científica, objeto, métodos, campos de atuação. In *Anais do Simpósio Latino Americano de Terminologia (2º) e Encontro Brasileiro de Terminologia Técnico-Científica (1º)*. Brasília: IBICT/CNPq.

Barbosa, Maria Aparecida. 1997. Lexicologia, lexicografia e terminologia: questões conexas. In *Anais do Encontro Nacional do GT de Lexicologia, Lexicografia e Terminologia da ANPOLL (1º)*, 19–40. Rio de Janeiro.

Bonini, Adair. 2011. Mídia/suporte e hipergênero: os gêneros textuais e suas relações. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 11(3). 679–704. https://doi.org/10.1590/s1984-63982011000300005 (15 novembro 2021).

Bunzen, Clécio. 2004. O ensino de "gêneros" em três tradições: implicações para o ensino-aprendizagem de língua materna. In A. L. Covre et al. (orgs.), *Quimera e a peculiar atividade de formalizar a mistura do nosso café com o revigorante chá de Bakhtin*, 221–257. São Carlos: Grupos de Estudos dos Gêneros do Discurso.

Campos, Abdias. 2006. *Folheto de cordel*. Recife.

Coseriu, Eugenio. 1979. *Teoria da linguagem e linguística geral: cinco estudos.* São Paulo: Presença. Trad. Carlos Alberto da Fonseca & Mario Ferreira.

Coseriu, Eugenio. 1982. *O homem e sua linguagem*. São Paulo: Presença. Trad. Carlos Alberto da Fonseca & Mario Ferreira.

Cosson, Rildo. 2006. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Cristianini, Adriana Cristina. 2007. *Atlas semântico-lexical da região do Grande ABC.* Tese de Doutorado em Linguística. Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cristianini, Adriana Cristina. 2016. Geolinguística e sua contribuição para o ensino-aprendizagem do aspecto semântico-lexical da língua portuguesa. In Adriana Cristina Cristianini & Maria Aparecida Rezende Ottoni (orgs.), *Estudos linguísticos: teoria, prática e ensino*, 145–160. Uberlândia: EDUFU.

Cristianini, Adriana Cristina. 2020. *A perspectiva interdisciplinar para o estudo/ensino do léxico: contribuições para a prática docente.* Projeto de Pesquisa. Uberlândia: UFU.
Dudeney, Gavin, Nicky Hockly & Mark Pegrum. 2016. *Letramentos digitais.* Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.
Huizinga, Johan. 2019. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura.* 9ª ed. Trad. João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva.
Mota, Sônia Rodrigues. 1997. *Roleplaying game: a ficção enquanto jogo.* Tese de Doutorado em Literatura. Departamento de Letras, PUC-Rio, Rio de Janeiro.
Muller, Charles. 1968. *Initiation à la statistique linguistique.* Paris: Librairie Larousse.
Pavão, Andréa. 2000. *Aventura da leitura e da escrita entre mestres de Roleplaying Game (RPG).* São Paulo: Devir.
Rehm, Scott. 2018. *Game angry: how to RPG the angry way.* São Paulo: Angry Games Inc.
Ricon, Luiz Eduardo. 2004. O que é RPG? In Maria do Carmo Zanini (org.), *Anais do I Simpósio RPG & Educação (2002)*, 13–18. São Paulo: Devir.
Rojo, Roxane & Eduardo Moura (orgs.). 2012. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial.
Rojo, Roxane & Jacqueline P. Barbosa. 2015. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.* São Paulo: Parábola Editorial.
Rojo, Roxane. 2017. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPecialist* 38(1). https://doi.org/10.23925/2318-7115.2017v38i1a2 (15 janeiro 2023).
Santos, Irenilde Pereira dos. 2010. Práticas discursivas e atlas linguísticos: uma análise do aspecto lexical. In Marçalo et al. (orgs.), *Língua portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas*, 62–79. Évora: Universidade de Évora.

LÍNGUA E CULTURA: OS CULTUREMAS EM UM VOCABULÁRIO ESPECIALIZADO

LANGUAGE AND CULTURE: THE CULTUREMES IN A SPECIALIZED VOCABULARY

Marcia Goretti Pereira de Carvalho
Universidade Federal do Pará, Belém, Pará, Brasil
marciagoretticarvalho@gmail.com
ORCID: 0000-0001-8153-9945

Resumo

Neste artigo, analisam-se unidades léxicas relacionadas ao Círio de Nazaré em Belém do Pará, nos aspectos linguístico e cultural. As pesquisas sobre o Círio não tinham contemplado, até então, nenhum repertório que investigasse o léxico do Círio conforme o arcabouço teórico-metodológico da Lexicografia especializada. Esse léxico engloba elementos relacionados aos rituais católicos e às manifestações culturais, resultantes das peculiaridades socioculturais dos paraenses como culinária, danças, música e artesanato. Essa foi a justificativa para a proposta da elaboração de um Vocabulário identificado com elementos culturalmente marcados (culturemas) no Círio. Este trabalho tem como base metodológica as pesquisas de campo, documental e a bibliográfica com registro do léxico do Círio e a metodologia e normas da Lexicografia para repertórios lexicográficos especializados. Os consulentes potenciais são pessoas de outras regiões do Brasil ou de outros países lusófonos. Os materiais usados nessa pesquisa são, sobretudo, textos escritos e orais e dicionários. Os lemas dos verbetes foram selecionados, principalmente, de periódicos, publicações científicas e de sítios confiáveis na *Web*. A base teórica deste trabalho sobre o Círio foram as obras de Vianna (1905), Cruz (1952), Dubois (1953), Alves (1980), Amaral (1998), Dossiê IPHAN (2006), Bonna e Vasconcellos (2009), Rocque (2014), Monteiro (2018) e outros. Em relação à Lexicografia e à Lexicografia para fins especiais, temos os trabalhos de Biderman (1984, 1993, 2001), Bergenholtz e Tarp (1995), Welker (2004), Martínez de Sousa (2009), Bugueño Miranda (2007, 2009, 2014), Durão (2009, 2011, 2015, 2017), dentre outros. O resultado dessa pesquisa foi a elaboração de um Vocabulário monolíngue, constituído de verbetes com definições, notas enciclopédicas e ilustrações que procuram "traduzir" a cultura e a religiosidade do povo paraense para devotos e turistas de outros estados brasileiros e países.

Palavras-chave: Lexicografia; Vocabulário; Círio de Nazaré; Culturemas.

Abstract

In this article, it is analyzed lexical units related to Círio of Nazareth in Belém-Pará about cultural and linguistic aspects. The researches about Cirio have not studied, until then, part of the lexicon of Círio according to theoretical-methodological approach in Specialized Lexicography. This lexicon has elements related to catholic rituals and cultural manifestations, resulted from socio-cultural properties of *paraense* people as food, dance, music, handcraft. This is the reason for the propose in elaborating a Vocabulary identified with the culturally marked elements (culturemes) belong to Círio. This work is based on field research, documents, books to register the lexicon. It was also based on methodology and the rules of Specialized Lexicography. The potential users of this Vocabulary are from other Brazilian states or Portuguese-speaking countries. The material used in this research were, above all, written and oral texts and dictionaries. The entries of the Vocabulary were selected, mainly, from magazines

and newspapers, scientific works and liable sites. The theoretical base about Círio was the books of Vianna (1905), Cruz (1952), Dubois (1953), Alves (1980), Amaral (1998), Dossiê IPHAN (2006), Bonna and Vasconcellos (2009), Rocque (2014), Monteiro (2018) and others. About Lexicography and Lexicography for special purposes, we have works of Biderman (1984, 1993, 2001), Bergenholtz and Tarp (1995), Welker (2004), Martínez de Sousa (2009), Bugueño Miranda (2007, 2009, 2014), Durão (2009, 2011, 2015, 2017), above others. The result of this research was the elaboration of a monolingual Vocabulary with entries with definitions, encyclopedic notes, and illustrations which try to "translate" the culture and the *paraenses*' popular religiousness to tourists and devotees from other states and countries.

Keywords: Lexicography; Vocabulary; Círio of Nazareth; Culturemes.

Introdução

Segundo Ferreira (2018), o modo como vemos, sentimos e interpretamos o mundo a nosso redor reflete quem somos. A língua, juntamente com a cultura, está relacionada à maneira como as pessoas veem e interpretam a sociedade em que vivem e a maneira como se identificam enquanto comunidade linguística. Conforme Nida (1945: 207-208), as línguas fazem parte da cultura e as palavras simbolizam fenômenos culturais locais. Ou seja, as línguas estão intrinsicamente ligadas à história e à cultura da sociedade na qual estão inseridas.

Luque Durán (2004: 15, tradução nossa) abordou a simbiose entre língua e cultura de tal forma que "[...] cada povo, cada cultura, cada sociedade cria e elege suas palavras [...] existem milhares de paisagens linguísticas diferentes no nosso mundo [...]"[327]. A cultura de um povo condiciona a seleção das palavras (o léxico) usadas diariamente em situações de comunicação interpessoal em comunidades linguísticas distintas, configurando a diversidade linguística e os diferentes cenários culturais observados nos estudos das variedades linguísticas.

Newmark (2010) utiliza o termo "referentes culturais" e "culturemas" quando menciona a utilização da língua na vida cultural de uma comunidade como forma de essa língua expressar seus costumes e tradições. Preferiu-se, com base em Ferreira (2018), adotar, neste artigo, o termo "culturema" por abranger o conteúdo que reúne aspectos culturais, evidenciados em estruturas linguísticas e extralinguísticas.

A relação simbiótica entre cultura e língua já tinha sido, do mesmo modo, analisada na primeira metade do século XX por Sapir e Whorf[328]. Isso é observável na hipótese levantada pelo mestre e pelo aluno sobre a influência de fatores socioculturais relacionados à língua e às diferenças entre elas. Armstrong (2005) observa essas diferenças, em termos socioculturais, nas estruturas morfossintáticas e no repertório lexical quando se comparam sistemas linguísticos distintos.

De acordo com Giracca e Oyarzabal (2018), os culturemas nascem e podem morrer, tornando-se símbolos da cultura. Eles estão presentes na vida das pessoas em sociedade. Por exemplo, existem culturemas nos costumes e nas tradições, nas festas,

[327] "[...] cada pueblo, cada cultura, cada sociedade crea y elige sus palabras [...] que existen miles de paisajes linguísticos diferentes en nuestro mundo [...]" (Luque Durán 2004: 15).
[328] https://ensaiosenotas.com/2013/01/31/hipotese-sapir-whorf/ (20 dezembro, 2019).

nas danças e cantos, na gastronomia bem como na religião. O léxico do Círio de Nazaré apresenta unidades léxicas derivadas de costumes e tradições, presentes nos lemas e nos constituintes dos verbetes no Vocabulário do Círio.

Círio de Nazaré: festa religiosa e manifestação cultural[329]

O Círio de Nazaré é uma festa religiosa, com a principal procissão no segundo domingo de outubro em Belém do Pará. Essa festa perdura por mais de dois séculos de tradição popular e religiosidade. O vocabulário a ele relacionado - tanto no âmbito do religioso quanto no âmbito do não religioso - estão imbricados da identidade cultural do povo paraense. Isso é facilmente notado na variedade linguística regional (própria do Estado do Pará) e na influência cultural, na região Amazônica, dos costumes e tradições dos povos indígenas, africanos e europeus. Palavras como "carimbó", "corro-corró", "Arrastão do Círio/Pavulagem", "corda do Círio", "miriti", "pato no tucupi", "maniçoba" são palavras culturais que expressam o espírito religioso e festivo do Círio assim como expressam a herança cultural dos povos que formaram a identidade dos paraenses.

No almoço do Círio, temos o pato no tucupi[330], por exemplo, uma mescla de tradições europeias e indígenas; a maniçoba[331], prato típico do Pará e do Círio, com influência da culinária africana e indígena; e o vatapá[332], com raízes na Bahia, mas diferente do vatapá baiano que utiliza farinha de mandioca. O Vocabulário do Círio, no entanto, não objetiva compilar culturemas para um público especializado. Ele procura retratar a Festividade do Círio de Nazaré para o público em geral, paraenses e pessoas de outros estados brasileiros ou de países lusófonos.

Uma atenção especial foi dedicada à análise de culturemas nos dados coletados durante a elaboração do Vocabulário do Círio de Nazaré com vocábulos culturalmente marcados. Isso aconteceu com o simbolismo da corda (culturema) no Círio de Nazaré, um objeto conhecido para amarrar algo, dentre outros usos. No Círio, porém, a corda tem um uso e um sentido diferente: o de ajudar na condução da berlinda (onde se encontra a imagem de N. Sra. de Nazaré) durante a procissão e o de "ligar" os promesseiros à Maria como uma forma de pagar a promessa por intervenção divina nas graças alcançadas. O manto geralmente figura na tradição católica para cobrir os santos nas procissões e nos altares das igrejas. O manto da imagem peregrina de N. Sra. de Nazaré (culturema), no Círio de Nazaré, apresenta particularidades de traços culturais locais (com informações complementares no verbete do Vocabulário) como um novo manto a cada ano de acordo com o tema do Círio proposto pela Igreja Católica local. O texto

[329] As referências dessa seção: Vianna (1905), Cruz (1952), Dubois (1953), Alves (1980), Dossiê IPHAN (2006), Bonna e Vasconcellos (2009), Rocque (2014), Monteiro (2018).
[330] Pato no tucupi - prato feito com pato aferventado, assado e depois trinchado. Seus pedaços são mergulhados no tucupi para cozer. Ao pato no tucupi, acrescentam-se folhas cozidas de jambu, ricas em ferro que produzem uma sensação de dormência na boca. (Carvalho 2020).
[331] Maniçoba - prato muito apreciado no Pará, de origem africana, feito com as folhas moídas ou pré-cozidas da maniva (mandioca mansa, a macaxeira), mocotó, bucho (dobradinha), e outros produtos derivados do porco. O caldo da maniçoba, bem escuro, vai engrossando com os próprios ingredientes que se desmancham. Para acompanhar, normalmente arroz e farinha. (Carvalho 2020).
[332] Vatapá paraense - prato feito com farinha de trigo, camarões e óleo de dendê (Carvalho 2020).

escrito (memorial descritivo do manto) é traduzido artisticamente. Os desenhos são reproduzidos em tecido, na forma triangular, bordado com pedras preciosas, miçangas, fios de ouro. A arte das figuras se refere, normalmente, ao universo católico das simbologias.

No Círio de Nazaré, temos um outro culturema que merece ser mencionado, o almoço do Círio. Ele se realiza tradicionalmente depois da chegada da berlinda na Praça Santuário e da benção aos devotos que se encontram nessa praça. Essa benção encerra a procissão do Círio no final da manhã ou no começo da tarde. Pode parecer diferente o almoço do Círio para quem desconhece a tradição de os paraenses almoçarem pratos típicos da culinária paraense em família ou com amigos depois do fim da procissão. O almoço do Círio pode ser comparado à ceia natalina depois da Missa do Galo. O Círio de Nazaré é também conhecido como o "Natal dos Paraenses".

O dicionário como repositório léxico-cultural de uma sociedade

Como obras de referência e repositórios léxico-culturais de uma sociedade, os dicionários e os vocabulários deveriam refletir a língua e a cultura de uma sociedade em uma certa época e espaço. Na área da Lexicografia e da Lexicografia Especializada, há inúmeras pesquisas sobre obras lexicográficas (gerais e especializadas) de lexicógrafos brasileiros e estrangeiros como Ávila Martín (2014), Bergenholtz e Tarp (1995), Biderman (1984, 1993, 2001), Durão (2009, 2011, 2015), Bugueño Miranda (2007, 2009, 2014), Martínez de Sousa (2009) e Welker (2004). Esses trabalhos serviram de arcabouço teórico-metodológico à construção da proposta de elaboração do Vocabulário do Círio.

Os consulentes/usuários de obras lexicográficas para fins gerais ou específicos podem demandar informações enciclopédicas nas obras lexicográficas no contexto sociocultural dos consulentes dessas obras. Como preconiza Ávila Martín (2014), essas informações, com detalhes e explicações sobre o significado cultural do lema, podem ser acessadas, por exemplo, em notas explicativas dentro das obras de referência.

Quando se pensa em elaborar uma obra lexicográfica, deve-se pensar, como Newmark (2010), em "palavras", "equivalentes" e "componentes" culturais na constituição de tal obra e nos métodos de tradução. Segundo Ávila Martín (2014), cultura e dicionário têm uma relação forte de reciprocidade porque as entradas (lemas) estão inseridas em um contexto sociocultural de determinado grupo social. A autora enfatiza que os lexicógrafos precisam de uma dedicação maior ao estudo e ao tratamento dos "culturemas" na microestrutura de obras lexicográficas como os vocabulários.

Luque Nadal (2009) reconhece que é difícil quantificar [e identificar] os culturemas. Eles, de acordo com essa autora, estão relacionados a elementos religiosos, históricos, literários, e outros em uma sociedade X. Eles "perdem validade e atualidade" como culturemas, por exemplo, em textos literários de época distante aos leitores de hoje. Alguns culturemas na Festa do Círio "perderam validade" ou sofreram modificações por serem de tempos passados. Podemos citar mudanças em símbolos do Círio como a corda e a estrutura das procissões, além do desaparecimento do carro de fogos na procissão e do espaço "Largo de Nazaré" com coretos históricos em frente à Basílica. Podemos citar

também o fim dos festejos na Barraca da Santa e dos espetáculos no Teatro Nazareno.

Culturemas: múltiplos conceitos, múltiplas facetas

O conceito de culturema, adotado neste artigo, tem como base os trabalhos científicos de Molina Martínez (2006), Luque Nadal (2009), Luque Durán (2004), Ferreira (2018), Xatara & Seco (2014) e outros. Esses autores apontam características e fornecem exemplos de culturemas em diferentes comunidades linguísticas. Eles são definidos como elementos linguísticos e extralinguísticos próprios da cultura de uma comunidade e incomuns na cultura de outra comunidade.

De um modo geral, em relação aos conceitos aqui apresentados, pode-se afirmar que os culturemas são elementos simbólicos culturais (objetos, ideias, atividades ou ações), simples ou complexos, verbais ou paraverbais pertencentes a uma comunidade que a identifica culturalmente. Esses elementos, possivelmente, não existem em outras sociedades, com o valor e com o significado simbólico que possuem quando comparados. Giracca e Oyarzabal (2018: 531) exemplificam os culturemas com a *tortilla* (em países da América Central). No Brasil, não há equivalente para ela. O mais próximo é a comparação com a panqueca, mas não é a mesma coisa. Então, *tortilla* é um culturema por não ter correspondente quando se comparam diferentes sociedades.

Há culturemas supranacionais (a imagem de Judas, símbolo da traição nas sociedades cristãs), nacionais (carnaval, samba e futebol no Brasil, por exemplo), e regionais (carimbó, brinquedos de miriti, açaí no Pará). Na cultura paraense, conforme Alves (1980: 65-69), nas "relações entre a cozinha e a Festa de Nazaré", temos a identidade regional. Assim, a gastronomia tem suas especificidades e sua influência advindas de diferentes povos como exemplo de palavras culturalmente marcadas em uma determinada variedade regional ou em um país específico.

Luque Nadal (2009) expõe definições de culturemas elaboradas por autores como Molina Martínez (2006). Essa variedade de definições mostra "[...] a transitoriedade conceitual que vigora no presente estado da arte dos culturemas." (Molina Martínez 2006: 78-79). Desta forma, é possível conjecturar a confluência de estudos linguísticos, antropológicos e sociológicos na pesquisa sobre culturemas. No quadro 1, temos algumas definições de culturemas.

Quadro 1 – Algumas definições de culturemas

Um culturema é "[…] um elemento verbal ou paraverbal [gestos e hábitos] que tem uma carga cultural específica em uma cultura e que, ao entrar em contato com outra cultura, através da tradução, pode causar um problema cultural entre os textos de origem e de destino."[333] (Molina Martínez 2006: 78-79, tradução nossa). Os culturemas dependem do contexto.
Os culturemas são "[...] noções específico-culturais de um país ou de âmbito cultural e muitos deles possuem uma estrutura semântica e pragmática complexa. Os culturemas [...] hão de ser levados em conta e inventariados em dicionários [...]."[1] (Luque Nadal 2009: 94, tradução nossa).

[333] "[...] Un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta [...]".

Os culturemas são "um fenômeno social de uma cultura A [...] relevante pelos membros desta cultura [...] se compara com um fenômeno social [...] na cultura B, [...] é específico da cultura A."[334] (Vermeer 1983: apud Luque Nadal 2009: 95, tradução nossa).
O culturema é "[...] elemento simbólico específico cultural, simples ou complexo, [...] um objeto, ideia, atividade ou feito, [...] conhecido entre os membros de uma sociedade, [que] sirva de guia, referência, ou modelo de interpretação ou ação para os membros da dita sociedade. [...] expressivo na interação comunicativa dos membros."[335] (Luque Nadal 2009: 97, tradução nossa).

Fonte: Pesquisa bibliográfica da autora.

Nord (2014) esclarece a definição de culturema de Vermeer (1983: 08 apud Nord 2014) sobre a correspondência de traços culturais entre membros de diferentes comunidades. Ela exemplifica com o ato de "tomar café" em países diferentes como na Inglaterra (de manhã), na Espanha (depois do jantar) e na Alemanha (à tarde).

Ainda sobre a relação entre linguística e cultura, Gil Bürmann (2008) identifica os traços culturais e as especificidades sociais presentes em um grupo social e ausentes em outro, como características típicas de uma comunidade linguístico-cultural. Os traços e as especificidades (gestualidades [336], festas típicas, músicas, tradições, crenças, costumes, gastronomia, expressões idiomáticas, gírias) definem os indivíduos que pertencem a um lugar específico. Os traços culturais da Festa de Nazaré identificam o paraense em uma comunidade linguístico-sociocultural amazônica.

Molina Martínez (2006:77, tradução nossa) caracteriza os culturemas por existirem no contexto cultural de mais de uma sociedade e por estarem presentes no contexto cultural de certas sociedades e por não estarem presentes em outros contextos culturais concretos. Segundo ela, o conceito de culturema é "um dos grandes aportes teóricos sobre o tratamento dos elementos culturais na Tradutologia."[337]. Essa autora depreende que os culturemas, em uma língua, são constituídos por palavras e por elementos extralinguísticos (gesto, música, dança, culinária, artes) em um contexto sócio-histórico-cultural no qual os falantes da língua estão inseridos em um meio natural e cultural.

No tocante ao meio natural e as palavras de uma determinada língua, Ferreira (2018) cita o caso do povo indígena *Inuit*, no Ártico. Eles usam mais de uma palavra de seu idioma para designar "neve" e "tons de branco" devido ao contexto natural e cultural desse povo. Carvalho (2001) observou que os indígenas brasileiros distinguem diferentes tipos de raízes comestíveis (como a mandioca) por meio do léxico de suas línguas nativas enquanto que o brasileiro urbano não faz essa distinção no seu contexto sociocultural. Entre culturas diferentes, inclusive em um mesmo país, há culturemas se, e somente se, não existir um correspondente na outra cultura com o mesmo significado.

[334] "[...] Un fenómeno social de una cultura A que es considerado relevante por los miembros de esta cultura y que, cuando se compara con un fenómeno social [...] la cultura B, se encuentra que es específico de la cultura A. [...]"
[335] "[...] elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, [...] un objeto, idea, actividad o hecho, [...] conocido entre los miembros de una sociedad, [...] sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. [...] en la interacción comunicativa de los miembros [...]."
[336] A gestualidade (movimento da cabeça, polegar para cima, sinal de figa) são elementos culturais importantes e "reveladores da identidade linguístico-cultural" de uma comunidade em comparação com outras comunidades. (Ferreira, Trabalho não publicado.). É marcante o gesto de levantar as mãos em direção à berlinda quando ela passa pelas ruas de Belém nas romarias oficiais do Círio em outubro.
[337] una de las grandes apciones teóricas acerca del tratamiento de los elementos culturales en la Traductologia"

Nord (2009 apud Giracca; Oyarzabal 2018), sobre o conceito de culturemas, compara o *torito tuc tuc,* veículo de três rodas para o transporte de passageiros, na Guatemala com o táxi no Brasil. Eles são distintos, mas com a mesma função: o transporte de passageiros. Ao se comparar essas duas culturas, o *torito tuc tuc* teria a mesma função do táxi, porém de forma diferente, o que identificaria o *torito tuc tuc* como um culturema.

No léxico do Círio, o significado da corda, do cartaz e de outros símbolos cirianos têm viés simbólico e ideológico no contexto do Círio. Eles existem na cultura paraense por causa do Círio. Não há equivalentes absolutos em outras culturas para esses símbolos. Eles assumem, na sociedade paraense, um sentido muito peculiar à Festa de Nazaré. Como, por exemplo, o simbolismo do cartaz do Círio nas casas e instituições privadas e públicas como instrumento de proteção para esses lugares. Muitos paraenses creditam aos cartazes a suposta intervenção de Maria para o livramento de maus presságios.

Nida (1945) e Newmark (2010) estipularam algumas categorias nos estudos dos culturemas: culturas social, religiosa e material; organizações; conceitos; gestos e hábitos. Dentre essas categorias, para a realidade do Círio de Nazaré e o seu léxico, podemos salientar, na tradição do Círio, as culturas religiosa e material (gastronomia, símbolos do Círio), as organizações (civis e religiosas, oficiais e extraoficiais), os conceitos (religiosidade, solidariedade, festa popular) e a gestos nas procissões e festas populares.

Por fim, mas não menos importante sobre os culturemas, pode-se recordar as palavras de Nord (2014) no tocante à comunicação interpessoal, condicionada por elementos linguísticos e por contextos culturais específicos no público-alvo de um texto traduzido. Como nota Durão et al. (2017: 166) "[...] Reconhecer os referentes culturais de uma língua pode ser uma tarefa difícil até mesmo para leitores proficientes [...] é preciso buscar entendê-la nas suas próprias bases culturais [...]".

Demonstramos, no quadro 2, algumas das unidades léxicas culturalmente marcadas no léxico do Círio em ordem alfabética. Elas constituem lemas no Vocabulário do Círio que dizem respeito aos aspectos religioso e não religioso do evento maior, a Procissão do Círio. As unidades léxicas foram formadas para nomear novos fatos, objetos e eventos culturais surgidos ao longo de mais de dois séculos da Festa de Nazaré.

Quadro 2 – Alguns culturemas do Círio de Nazaré

Unidades Léxicas	Proposta de definições e de informações enciclopédicas nos verbetes do Vocabulário do Círio de Nazaré
Almoço do Círio	refeição principal no dia da Procissão do Círio. Um dos símbolos da identidade local nas comemorações do Círio quando as pessoas se confraternizam com familiares e amigos. Esse evento se inicia após o fim da procissão. O cardápio varia, mas dois pratos são quase obrigatórios: a maniçoba e o pato no tucupi. Para sobremesa, as frutas da região como o cupuaçu e o bacuri em forma de sorvetes, cremes e mousses.
brinquedo de miriti	brinquedo feito de miriti, representando embarcações regionais, animais, meios de transporte, figuras humanas e vários outros temas. Podem-se encontrar esses brinquedos em cores variadas e de tamanhos diversos. São objetos de brincadeira para crianças, assim como de decoração e de coleção para os adultos e também ex-votos. Os brinquedos são feitos manualmente por artesãos paraenses, muitos do município de Abaetetuba, vizinho a Belém.
cartaz do Círio	cartaz feito de papel couchê (papel de superfície lisa e brilhante, usado na confecção de cartazes) colorido, com dimensões aproximadas de 64 cm de altura e 46 cm de largura. O cartaz apresenta um texto e imagens, afixado em ambientes internos ou em lugares públicos, anunciando o Círio de Nazaré e a proteção de Maria ao local em que se encontra. Ele apresenta a imagem peregrina de N. Sra. de Nazaré em primeiro plano e é confeccionado de acordo com o tema do Círio do ano corrente.
corda do Círio	cabo de fios vegetais unidos e torcidos uns sobre os outros, feita de fibra de sisal torcido e duas polegadas de diâmetro, medindo 400 m na Procissão da Trasladação e outros 400 m na Procissão do Círio (2º domingo de outubro). Possui formato linear, dividida em estações que ajudam nas duas grandes procissões do Círio. Essas estações foram planejadas e elaboradas por engenheiros mecânicos e testadas todo ano antes do Círio. Atualmente, o atrelamento e o desatrelamento da corda ao Núcleo da Berlinda, ao Núcleo da Cabeça da Corda e às demais estações ocorrem, geralmente, de forma planejada. Ao final da procissão, os promesseiros cortam pedaços da corda para levá-la como lembrança e como uma espécie de “amuleto”.

Fonte: Vianna (1905), Cruz (1952), Dubois (1953), Alves (1980), Dossiê IPHAN (2006), Bonna e Vasconcellos (2009), Rocque (2014), Monteiro (2018).

Considerações Finais

Nas definições lexicográficas e nas notas enciclopédicas das unidades léxicas do Vocabulário do Círio, observa-se uma importante função da linguagem: a metalinguística. O código linguístico da língua portuguesa foi usado para explicar os lemas do Vocabulário que fazem parte do léxico do Português Brasileiro e do léxico do falar paraense. As operações metalinguísticas fazem parte do processo da transmissão de conhecimento cultural e específico de lemas, em um Vocabulário Especializado, próprios de uma festa popular e religiosa de uma região do Brasil como demonstrado pelos teóricos da Lexicografia Especializada e pelos estudiosos dos culturemas.

É importante, ter-se como critério de construir um verbete em uma obra lexicográfica, os componentes culturais presentes no vocábulo tomado como lema dos verbetes. Para futuras elaborações da microestrutura de dicionários e vocabulários especializados, as notas explicativas seriam uma alternativa para especificar informações complementares para o consulente sobre o significado lexical e cultural de determinados

lemas em uma sociedade A que não tem o mesmo significado em outras sociedades.

Sugere-se, em pesquisas futuras, o estudo de culturemas presentes em outras festas religiosas e populares no Pará, no cenário sócio-cultural da Amazônia, como a Festa de São Benedito em Bragança, o Sairé ou Çairé em Santarém e Círios de Nazaré e de outros santos no interior do Pará com a proposta de elaboração de obras lexicográficas especializadas que descrevam esses eventos com notas enciclopédicas.

Referências

Alves, Isidoro Maria da Silva. 1980. *O Carnaval devoto***:** um estudo sobre a festa de Nazaré, em Belém. Petrópolis, RJ: Vozes.

Armstrong, Nigel. 2005. *Translation, Linguistics, Culture***:** A French–English Handbook. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Ávila Martín, Carmen. 2014. Las relaciones entre lengua y cultura en el ámbito lexicográfico. In.: Maria Pilar Garcés Gómez (ed.). Coruña, *Revista de Lexicografía, Anexos,* 26. Lexicografía Teórica y Aplicada. Coruña: Universidade de Coruña.

Belém: IOE.

Bergenholtz, H. &Tarp, S. 1995. *Manual of Specialised Lexicography:* the preparation of specialized dictionaries (v. 12). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 1984. A ciência da Lexicografia. São Paulo: *Alfa*, 28 (supl.), 01-26.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 1993. A definição lexicográfica. In.: Anna Maria Becker Maciel (org.). *Cadernos do IL*, 10, 23-44.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 2001. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In. Ana Maria Pinto Pires de Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (orgs). *As ciências do léxico:* Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. (2ª ed.), 131-144. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.

Brasília: Thesaurus.

Bugueño Miranda, Félix. 2007. O que é macroestrutura no dicionário de língua?. In Aparecida Negri Isquerdo & Ieda Alves (orgs.). *As ciências do léxico*: lexicologia, Lexicografia, terminologia. (vol. III). 261-272. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas,

Bugueño Miranda, Félix. 2009. Para uma taxonomia de paráfrases explanatórias. *Alfa*, São Paulo, 53(1), 243-260.

Bugueño Miranda, Félix. 2014. Da classificação de obras lexicográficas e seus problemas: propostas de uma taxonomia. *Alfa*, São Paulo, 58 (1), 215-231.

Carvalho, Marcia Goretti Pereira de. 2001. *Sinais de morte ou de vitalidade* **?**: Mudanças estruturais na língua Tembé (Contribuição ao estudo dos efeitos de contato linguístico na Amazônia Oriental). Dissertação (Mestrado em Letras) – Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Centro de Letras e Artes, Belém.

Carvalho, Marcia Goretti Pereira de. 2020. *Tradução intralingual e lexicografia***:** Proposta de compilação do vocabulário monolíngue do Círio de Nazaré. 2020. Tese (Doutorado em Estudos da Tradução) – Curso de Pós-Graduação em Estudos da Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Catedra Lingüística. Título Original: A Textbook of Translation.

Cruz, Ernesto. 1952. *Procissão dos Séculos*: Vultos e Episódios da História do Pará (vol. 01). Memória Paraense Edições. Belém: Imprensa Oficial do Estado do Pará.

Dubois, Pe. Florêncio. 1953. *A devoção à Virgem de Nazaré.* Belém.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri et al. 2017. A tradução nos horizontes de dois folhetos turísticos (do Alemão ao Português). In Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão & Aylton Barbieri Durão (orgs). *De Horizonte a Horizonte***:** traduções comentadas. v. 01. Florianópolis, SC: Insular. 163-192.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. (org.). 2009. *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva***.** Londrina: UEL.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. 2011. Lembremos as velhas obras lexicográficas para redimensionar o papel da Lexicografia e dos novos dicionários. Florianópolis: *Cadernos de Tradução* (UFSC) 27(1). 11-28.

Durão, Adja Balbino de Amorim Barbieri. 2015. Princípios Metalexicográficos adotados em um Dicionário de Falsos Amigos Português-Espanhol. In: *Revista da Abralin* 14 (3). 167-206.

Ferreira, Cláudia Cristina. 2018. Mais um abacaxi para descascar ou uma mão na roda? Os culturemas no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais. In Cláudia Cristina Ferreira (org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras/adicionais,* Campinas: Pontes. 491-524.

Ferreira, Cláudia Cristina. Abre alas que eu quero passar. Não só a festividade se resume trabalhar (inter/trans) culturalidade: reflexões teóricas e propostas pedagógicas. In Cláudia Cristina Ferreira & Caio Vitor Marques Miranda. *(Re)Visões sobre o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais:* conjugação entre teoria e prática.

Gil Bürmann, María. 2008. Los aspectos socioculturales del mundo hispánico: nuevas perspectivas en la enseñanza de E/LE. In Alberto Miranda Poza (org.). *Lengua, cultura y literatura aplicadas a la enseñanza-aprendizaje de E/LE***.** Recife: Bagaço.

Giracca, Mirella Nunes & Oyarzabal, Myrian Vasques. 2018. Culturemas: um breve histórico e as possibilidades de ressignificação na tradução. In Cláudia Cristina Ferreira (org.). *Vade mecum do ensino das línguas estrangeiras /adicionais.* Campinas, SP: Pontes Editores. 525-542.

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Brasil). 2006. *Círio de Nazaré.* Rio de Janeiro: IPHAN.

Luque Durán, Juan de Dios. 2004. *Aspectos universales y particulares de las lenguas del mundo.* Granada: Método Ediciones.

Luque Nadal, Lucía. 2009. Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design.* 11. 93-120.

Martínez de Sousa, José. 2009. *Manual básico de lexicografía*. Gijón: Trea.

Molina Martínez, Lucía. 2006. *El otoño del pingüino:* análisis descriptivo de la traducción de los culturemas. Castellón de la Plana: Publicaciones de la Universidad Jaume I.

Monteiro, Walbert. 2018. *Círio de Nazaré:* meu olhar de fé. Belém: Preservar Editora. Newmark, Peter. 2010. *Manual de traducción*. Tradutor: Virgilio Moya. (6ª ed.) Madrid:

Nida, Eugene. 1945. Linguistics and Ethnology in Translation-Problems**.** *Revista Word.* 194-208. http://dx.doi.org/10.1080/00437956.1945.11659254. (13 de setembro, 2018).

Nord, Christiane. 2014. *Translation as a Purposeful Activity:* Functionalist Approaches Explained. London, New York: Routledge Publishing.

Rocque, Carlos. 2014. *História do Círio e da festa de Nazaré.* (1ª. ed. ampliada). Trabalho não publicado.

Vasconcellos, Elisabeth Mendonça & Bonna, Mauro Cezar Klautau (Edt.). 2009. *O Livro do Círio.* Belém: Floresta: Guia.

Vianna, Arthur. *Festas populares do Pará:* I: a festa de Nazareth. 1905. Pará: Typographia de Alfredo Augusto Silva.

Welker, Herbert Andreas. 2004. *Dicionários* - uma pequena introdução à Lexicografia.

Xatara, Cláudia & Seco, Mariele. 2014. Culturemes in contrast: idioms from Brazilian and European Portuguese. *Domínios de Lingu@gem,* 502-519, 01 (8).

LÍNGUA PADRÃO, VARIANTES E PRECONCEITO: UM ESTUDO SOBRE O UNIVERSO LINGUÍSTICO DO FILME *LISBELA E O PRISIONEIRO*

STANDARD LANGUAGE, VARIANTS AND PREJUDICE: A STUDY ON THE LINGUISTIC UNIVERSE OF THE FILM *LISBELA AND THE PRISONER*

José Márcio Paiva Barreto
Secretaria de Finanças, Prefeitura Municipal de Itapetinga, Bahia, Brasil
zemarcioke@hotmail.com

Laura de Almeida
Departamento de Letras e Artes (DLA), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Ilhéus, Bahia, Brasil
lalmeida@uesc.br
ORCID: 0000-0002-0158-4066

Resumo
Este trabalho discute como as variantes linguística, nordestina e carioca, a língua padrão e o preconceito linguístico estão representados no filme *Lisbela e o Prisioneiro.* Nossa análise amparou-se nos estudos de Labov (2008), Bagno (2007), Tarallo (1986) dentre outros autores. Para tanto, tomamos por base a Sociolinguística Variacionista e sua função de entender as especificidades da Linguística considerando os fatores sociais, evidenciando a mudança e a variação como características inerentes às línguas humanas. Também demonstramos e discutimos que fatores sociais diferentes geram variações linguísticas diferentes, em especial as variações: diatópica (geográfica); variação diacrônica (histórico-temporal); variação diastrática (grupos sociais) e variação diafásica (formal x informal). Tendo como metodologia uma abordagem qualitativa, selecionamos algumas falas e diálogos dos personagens da referida obra cinematográfica para evidenciar quais dessas variantes neles estão presentes e para demonstrar como o preconceito linguístico se manifesta em um desses diálogos. Objetivamos analisar a variação linguística como processo de constituição da linguagem; conhecer bases teóricas que analisam a formação de variantes linguísticas; selecionar, analisar e discutir falas de alguns personagens do filme *Lisbela e o Prisioneiro*. Dentre os resultados atingidos, destacamos que no filme estão presentes nas falas e diálogos de seus personagens as variações linguísticas diacrônica, diatópica e diastrática, e que mesmo a variante padrão do Português brasileiro está presente na obra por meio dos filmes que a personagem Lisbela assiste no cinema. Desta forma, acreditamos que os objetivos propostos em nossa pesquisa foram cumpridos, pois conseguimos debater sobre variação linguística como processo de formação da língua, evidenciando as bases teóricas que analisam a formação de variantes linguísticas. Também discutimos e analisamos falas e diálogos dos personagens do filme analisado, evidenciando qual tipo de variação está presente nessas falas e diálogos, com destaque especial para as variantes nordestina e carioca (diatópicas) que aparecem com maior frequência na obra.

Palavras-Chaves: Linguística; sociolinguística; variação linguística.

Abstract
This work discusses how the linguistic, northeastern and carioca variants, standard language and linguistic prejudice are represented in the movie *Lisbela and the Prisoner.* Our analysis was based

on Labov (2008), Bagno (2007) and Tarallo (1986) among other authors. To do so, we take as a basis Variationist Sociolinguistics considering social factors, evidencing change and variation as inherent characteristics of human languages. We also demonstrate and discuss that different social factors generate different linguistic variations such as the diatopic (geographic); diachronic variation (historical temporal); diastatic variation (social groups) and diaphasic variation (formal x informal). Using a qualitative approach as a methodology, we selected some speeches and dialogues of the characters chosen to highlight which of these variants are present and to demonstrate how linguistic prejudice manifests itself in some dialogues. We aimed to analyze linguistic variation as a process of language constitution; to know theoretical bases that analyze the formation of linguistic variants; to select, analyze and discuss speeches of some characters from the chosen movie. Among the results achieved, we highlight that in the film the linguistic variations diachronic, diatopic and diastratic are present in the speeches dialogues of the characters. Even the standard variant of Brazilian Portuguese is present in the work through the films that the character Lisbela watches in the cinema. In this way, we believe that the objectives proposed in our research were fulfilled, as we were able to discuss linguistic variation as a process of language formation, evidencing the theoretical bases that analyze the formation of linguistic variants. We also discussed and analyzed the lines and dialogues of the characters in the analyzed film, evidencing what type of variation is present in these lines and dialogues, with special emphasis on the northeastern and carioca variants (diatopic) that appear more frequently in the work.

Keywords: Linguistics; sociolinguistics; linguistic variation.

1. Introdução

Este trabalho tem por intuito discutir como as variantes linguísticas, nordestina, carioca e a língua padrão estão representadas no filme *Lisbela e o Prisioneiro*. Tomaremos como base para nossa análise os pressupostos teóricos da sociolinguística, em especial da Sociolinguística Variacionista, que tem Willian Labov como um dos seus precursores.

A seguir, abordaremos Labov (2008) o qual afirma que a linguagem é constituída por uma série de mitos e de preconceitos que povoam a sociedade e que os componentes que a constitui variam no tempo (variação histórica ou diacrônica), no espaço (variação diatópica), em relação ao contexto social (variação diafásica) e em conformidade com o grupo social (variação diastrática).

Essa variação acontece porque nascemos com capacidades, habilidades que são inerentes à ação humana e uma destas é a comunicação por meio de uma língua natural que se fundamenta como fenômeno importante para a manutenção das relações sociais e na forma como nos identificamos nos espaços aos quais estamos inseridos. (Oliveira et al: 2014)

Isso nos permite dizer que a questão da linguagem, bem como a forma como essa é expressa é uma capacidade individual, no entanto, deve-se mencionar também que as línguas são construções erguidas de acordo com as relações estabelecidas em um dado grupo social. Portanto, compreendida como base para a interação, mas também, fruto dessa interação.

É neste contexto que chegamos à discussão acerca dos assuntos referentes à língua; que possui complexidades oriundas de diversos fatores que contribuem para a sua variação. Dessa maneira, tomando a Sociolinguística Variacionista como bússola teórica,

entendemos que o modo como nos expressamos é reflexo de nossas interações em uma comunidade linguística e com o meio ambiente onde exercemos nossa individualidade.

Entendemos, portanto, que oralidade e escrita estão intimamente ligadas e devem ser pensadas levando em consideração o contexto sociocultural no qual as pessoas estão inseridas. Assim, a Sociolinguística se apresenta como uma corrente teórica que estuda a língua falada e escrita dentro do viés social. Dessa forma, Labov (2008) aponta como objeto da Sociolinguística a língua falada em seu contexto sociocultural, tomando como ponto de partida uma determinada comunidade linguística, ou seja, um grupo de indivíduos que interagem verbalmente e compartilham regras e normas de uso dessa língua. Então, por esta vertente, a língua varia em muitos aspectos e sua formatação irá depender de variados fatores como idade, sexo, região em que se vive e até a posição social que se ocupa em uma determinada sociedade.

Tendo como principal função a compreensão das especificidades de uma língua considerando os fatores sociais, a Sociolinguística está dividida em três ramos: a dialetologia, a sociolinguística variacionista e a sociolinguística interacional. Por conseguinte, ao realizar um estudo da língua sob a ótica do social e suas interações, é possível constatar a vasta diversidade, variação e riqueza que compõem o grupo das diversas línguas humanas e, considerando que essas cumprem o seu papel de comunicabilidade dentro das comunidades linguísticas nas quais estão inseridas, o que evidencia é que todas as variantes precisam ser respeitadas em suas idiossincrasias, uma vez que, frisamos, não existe um uso de uma língua que deva ser entendido como certo ou errado.

Assim, a pesquisa é relevante para esclarecer o uso de uma determinada variante em um dado contexto. Pensar no estudo da Sociolinguística nos leva a repensar acerca das relações sociais, na forma como vemos o outro e como a educação conduz os educadores a repensarem suas práticas, uma vez que o material didático quando assume um caráter normativo nem sempre considera a diversidade linguística.

Desse modo, a pesquisa justifica-se na medida em que busca compreender a diversidade linguística, social e cultural do Brasil, descrevendo e analisando as variações linguísticas que, por vezes, são estereotipadas e ridicularizadas quando comparadas com a norma padrão. Desse mesmo ângulo, o interesse pessoal pela temática baseia-se no desejo de conhecer, perceber e reafirmar que no Brasil, sendo um país multicultural, multiétnico e diversificado, ainda é possível perceber que algumas variantes do português brasileiro, de menor prestígio social, são tomadas, por vezes, como exemplos de mau uso da língua.

Portanto, tomando os pressupostos da Sociolinguística Variacionista, a proposta deste trabalho é analisar as variações linguísticas e a língua padrão empregadas em *Lisbela e o Prisioneiro*, filme de 2003, do Diretor Guel Arraes, baseado no romance homônimo de Osman Lins e que pode ser visto no serviço de *streaming* MUBI.com ou no Youtube.

2. Justificativa

O Brasil é um país notadamente marcado por uma diversidade que permeia vários aspectos de sua identidade cultural. Assim, por uma série de razões históricas, variados povos e etnias aqui se juntaram para formar uma das nações mais diversas do planeta. Temos culinária, música, expressões de fé, tradições e manifestações culturais bastante distintas entre si, porém, todas ocorrendo dentro de um mesmo território nacional.

Com o idioma falado pelos brasileiros não é diferente. Mesmo tendo o Português como língua oficial, os usos que se faz dele são significativamente distintos e variados em todo o país, a ponto de muitas palavras e expressões usadas em uma região serem totalmente desconhecidas em outra; isso graças, justamente, a essa enorme variedade de povos, etnias, culturas e distintos modos de se viver. Toda essa diversidade cultural criou variantes linguísticas expressivamente distintas da língua padrão, porém não menos ricas em sua capacidade de leitura, interpretação e comunicação da realidade.

Podemos apontar como raiz para essa diversidade linguística o encontro que se deu, a partir do século XVI, entre os europeus que para aqui vieram, os nativos que aqui já estavam e os povos africanos que para aqui foram obrigados a vir. Estima-se que, no Brasil antes da chegada do português, havia entre 600 mil línguas faladas pelos povos nativos.

A contribuição dos povos africanos é igualmente fecunda e significativa, posto que cerca de 4 milhões de indivíduos, de diversas regiões e etnias da África, foram para cá trazidos. Assim, sobre o Português brasileiro, Castro (2005) pontua que povos indígenas e povos negros criou, juntamente com o colonizador português, uma variação da língua portuguesa bastante diversa da que se fala em Portugal.

> O português do Brasil, naquilo que se afastou do português de Portugal é, historicamente, o resultado de um movimento implícito de africanização do português e, em sentido inverso, de aportuguesamento do africano sobre uma matriz indígena pré-existente e mais localizada no Brasil. (Castro 2005: 73).

Mas não somente a diversidade étnica e cultural do Brasil contribui para fomentar variações na língua, a própria extensão territorial do país constitui fator de grande relevância para a formação dessas variantes, com sotaques, expressões e todo um léxico não registrado pela língua oficial. Também, cabe aqui ressaltar a enorme quantidade de línguas indígenas que ainda hoje são faladas no país, contribuindo sobremaneira com nossa diversidade e fornecendo vários elementos linguísticos para muitas dessas variantes.

Dessa forma, justifica-se esse trabalho, pela necessidade de se analisar como uma obra artística da cultura de massa, no caso específico, o filme *Lisbela e o Prisioneiro* representa e apresenta para o restante do país as variantes linguísticas nordestina e carioca e como essas se relacionam, em um universo ficcional, com a língua padrão, posto que, devido ao alcance que esse tipo de obra tem, pode contribuir para dirimir ou reforçar estereótipos e, por vezes, gerar até mesmo preconceito linguístico contra os grupos nela representados.

3. Fundamentação teórica

Nossa análise fundamenta-se nos pressupostos teóricos da Sociolinguística variacionista, tendo como base os estudos de Calvet (2002) Faraco (2004), Labov (2008) Bagno (2007) dentre outros.

É inegável que cada espaço social possui um modo particular de falar e de escrever e como tal, pode ser visto como um meio de identificação de um povo. Por exemplo, se alguém chega ao Brasil saberá que a língua oficial do país é o Português. No entanto, no Brasil, temos características regionais bastante específicas; cada lugar tem um modo diferente de falar. Essa variação linguística é pensada de duas formas como explicado por Calvet (2002), na análise macro, quando consideramos a língua de um país, por exemplo, e na análise micro, quando se avalia uma língua de um ponto de vista social/regional, ou seja, quando refletimos sobre questões especificas.

Dada essa complexidade, não se pode abordar a língua sem pensar nos contextos. Calvet (2002: 121) situa que "as línguas não existem, sem as pessoas que as falam, e a história da língua de seus falantes". Por esse fator, podemos afirmar que a língua deve ser analisada a partir da abordagem sociocultural e histórica de seus falantes.

Logo, deveremos nos remeter ao estudo da sociolinguística, bem como das suas principais vertentes, em especial a Sociolinguística Variacionista, que aponta, pelo menos, quatro fatores para a variação linguística: variação histórica ou diacrônica; variação diatópica; variação diafásica e variação diastrática.

A variação histórica ou diacrônica diz respeito às mudanças que ocorrem em uma língua, de modo sincrônico, ao longo do tempo; a variação diatópica refere-se às mudanças ocorridas em uma língua de acordo com a região em que ela é falada; tal variação pressupõe a existência de uma língua oficial que sofre transformações em conformidade com a região na qual seu uso é efetivado. A variação diastrática é a mudança sofrida por uma língua no seu uso por um grupo social específico, como por exemplo, as gírias faladas por skatistas. Por fim, temos a variação diafásica que diz respeito ao uso da língua feito por um falante levando em consideração o contexto social, ou seja, é o uso que se faz da língua para que esta esteja em consonância com o meio.

A Sociolinguística Variacionista aponta, portanto, que a variação linguística e as particularidades dos indivíduos devem ser valorizadas em qualquer área (Labov 2008), e em um país tão diverso e de formação tão plural como o Brasil as variações linguísticas se fazem, naturalmente, mais presentes.

Ao fundamentar nossa pesquisa nessa corrente teórica, foi possível refletirmos a uma questão que ainda gera conflitos; principalmente quando relacionado ao ensino da língua, uma vez que, devido às variações, pode-se recair no pensamento de que uma abordagem ou determinado modo de fala é um erro se comparado à gramática normativa (Bagno 2007).

Dessa forma, nos questionamos: existe uma única maneira de falar? E as questões culturais e históricas neste viés não são analisadas? Faraco (2007), explica que, se a concepção da língua for entendida de modo único e homogêneo, o uso das variações estaria se apresentando como uma atitude errônea. Uma vez que, a gramática, neste caso, estaria sendo concebida como formato invariável e absoluto. O autor afirma que,

> Se para a análise empírica, a variação é um dado a ser descrito e compreendido, para a ideologia da língua homogênea trata-se de mal a ser combatido (a variação é intolerável). E a régua para esse combate é o que está nas gramáticas. Supostamente o que aí encontramos é a gramática da língua – a única concebível se a língua é tida como homogênea – e, em consequência, o padrão absoluto de correção. (Faraco 2004: 2)

Em conformidade com esta afirmativa, Cyranka (2014: 136) conclui que "essa norma (padrão) serviu, e serve ainda, de referência para estimular o processo de uniformização, não podendo ser confundida com a língua propriamente no seu vigor de prática constitutiva das relações entre interlocutores". Witkowski (2013: 89), explica ainda que a sociolinguística variacionista:

> Atua sobre dois conceitos principais: a variação e a mudança. A variação pode ser definida como as transformações coexistentes para um mesmo significado nas comunidades de fala, sejam em níveis morfológicos, fonológicos, sintáticos, regionais e/ou sociais. Contamos com, pelo menos, quatro tipos de variação linguística: variação diacrônica, variação diatópica, variação diastrática e variação diamésica. A variação diacrônica tem como objetivo apontar as mudanças que ocorrem naturalmente no tempo e no espaço, pois, por sofrer a influência dos contextos, a língua não permanece estática com o passar do tempo. A variação diatópica refere-se às mudanças que ocorrem na língua em diferentes estados ou países que adotam a mesma língua materna [..]. Já a variação diastrática está relacionada às variações linguísticas encontradas nas diferentes camadas da sociedade e podemos relacionálas diretamente, além da classe social, a outros fatores relevantes para a pesquisa, como o sexo e a idade do falante. Na variação diamésica, o foco do estudo está na diferença entre língua falada e escrita. Podemos notar que, na modalidade oral, geralmente utilizamos frases mais curtas, contrações de palavras (né, tá,), uso de gírias regionais, entonação, gesticulação etc. (Witkowski 2013: 89)

Já a Sociolinguística Interacional contempla a abordagem linguística na interação social; tomando por base a construção sociocultural; analisa, portanto, o discurso bem como os fatores interpretativos como gestos, expressões faciais e outros.

Se pensarmos na diversidade linguística veremos a necessidade de repensar as abordagens que têm sido feitas até então, isso porque no meio social encontramos públicos diferenciados, que tiveram vivências múltiplas, que possui características muito particulares e essas vivências são refletidas no modo como os mesmos se relacionam com a língua. Logo, inferimos que é preciso de forma emergente, desvincular a ideia de que existe apenas uma norma padrão entendida como única e correta, é preciso acima de tudo valorizar as diferenças.

Na perspectiva de Labov (2008), a língua tem variações justamente por seu caráter heterogêneo. Por este fator, o autor exemplifica que, pensar na heterogeneidade da língua não isenta a existência das regras. Logo, é fundamental compreender que a língua é composta de heterogeneidade estruturada. O que se entende como língua padrão é um sistema homogêneo que contém somente regras categóricas, ou obrigatórias, ou invariantes, assim a língua concebida como um sistema heterogêneo comporta, ao lado de regras categóricas, também regras variáveis Labov (2008). Essa é uma análise que também é expressa por Bagno (2007 p.39) ao mencionar que:

> A norma padrão é um produto cultural, uma "língua" artificial, por assim dizer. A gente não pode deixar de reconhecer que ela existe – ainda que somente no nível do discurso, da ideologia –, faz parte da vida social, e tem que ser levada em conta sempre em toda investigação sobre língua e sociedade. (Bagno 2007: 39)

Diante da afirmativa acima, pode-se inferir que a língua expressa uma identidade social e é função da Sociolinguística a compreensão destes fenômenos nos contextos sociais. Nesse sentido, deve-se mensurar também que como fruto das interações sociais a língua está passiva aos preconceitos linguísticos que segundo Bagno (1999: 40):

> Se baseia na crença de que existe [...] uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente**. (**Bagno 1999: 40)

Assim, é preciso desconstruir a ideia de que a língua se resume na gramática, na norma padrão, na concepção de que existe certo e errado; desmistificar a narrativa de que o brasileiro não sabe português e que a língua é uniforme e homogênea. E, para isso, é preciso ressignificar conceitos e concepções acerca da temática.

4. Metodologia

Em toda pesquisa faz-se necessário um processo metodológico, sendo considerado por Rodrigues (2006: 88) como "um processo importante para aquisição e produção do conhecimento. Ela possibilita ao pesquisador compreender o mundo em que vive". Tendo em vista que pesquisa é um conjunto de atividades com o intuito de alcançar novos conhecimentos científicos.

Segundo Lüdke (2009), a pesquisa científica consiste em um processo metódico de investigação, em que se utiliza de métodos e procedimentos para encontrar respostas para uma problemática apresentada.

Descrevemos aqui os procedimentos metodológicos que foram necessários no decorrer da pesquisa. Tratou-se de uma pesquisa com uma abordagem qualitativa, pois ela possibilita um ambiente natural para a busca de dados conforme Lüdke (1986: 11) "a investigação qualitativa tem o ambiente natural com a fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento".

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida em quatro fases sendo que a primeira parte está centrada na pesquisa e leitura bibliográfica, em que nos utilizamos de artigos, livros e periódicos com teóricos que abordam a temática, tais como: Labov (2008), Bagno (2007), Witkowsk (2013) dentre outros; sendo possível a compreensão da Sociolinguística, da língua padrão e das variações linguísticas.

Na segunda fase, após assistir a obra cinematográfica com atenção e acuidade, selecionamos algumas falas de alguns personagens do filme *Lisbela e o Prisioneiro* para que elas pudessem servir de base documental para a análise. Já na terceira fase, a pesquisa contou com análise das falas selecionadas, mais especificamente as falas dos personagens

Lisbela (mocinha da trama), Douglas (noivo de Lisbela), Frederico Evandro (matador de aluguel e vilão da trama), Tenente Guedes (pai de Lisbela), dentre outros, de modo que fosse possível pontuar as variantes presentes na obra.

Por fim, na quarta fase, nos centramos na discussão dos dados, submetendo o material selecionado às teorias linguísticas utilizadas nesse trabalho, a saber, a Linguística e a Sociolinguística Variacionista, de modo a discutir sobre as variantes linguísticas presentes no filme e de como essas se relacionam com a língua padrão.

5. Resultados e discussão

Segundo Labov (2008) em uma comunidade humana, minimamente complexa, a heterogeneidade linguística deve ser encarada como algo natural; estranho e, portanto, antinatural, seria a homogeneidade linguística. Também aponta que as línguas humanas devem ser pensadas e estudadas em seus usos concretos, no dia a dia dos seus falantes. Dessa forma Labov entende que aspectos sociais e linguísticos estão relacionados e, no estudo da língua, devem ser pensados conjuntamente.

Também Bagno (2007) pontua que o termo variação se aplica a uma característica das línguas humanas que faz parte de sua própria natureza: a heterogeneidade. A palavra língua nos dá uma ilusão de uniformidade, de homogeneidade que não corresponde aos fatos.

Partindo dessas constatações, pensamos que uma obra artística, mesmo que ficcional, que tenta espelhar alguns aspectos das relações humanas deve levar em consideração essa característica da comunicação humana, ou seja, a diversidade e variedade linguística.

Lançado em 2003, o filme *Lisbela e o Prisioneiro*, do diretor Guel Arraes, o mesmo do filme *O Alto da compadecida*, é uma obra cinematográfica baseada na peça de mesmo nome do autor Osman Lins, que, entre outros aspectos, buscar retratar, ainda que esse não seja o foco principal da obra, essa variação no uso da língua por diferentes falantes e a convivência em um agrupamento humano de distintas variantes linguísticas.

A história se passa no agreste nordestino e é recheado de personagens curiosos e carismáticos, que, para além de outras características, apresenta em seu modo de fala, uma variante cheia de regionalismos geográficos e sociais; aspectos que inevitavelmente chamam a atenção do telespectador.

Essa especificidade linguística dos personagens é possível de ser percebida nas falas e conversações travadas entre eles durante o desenrolar da história e para identificar as variações linguísticas presentes nessas conversas, selecionamos aqui alguns dessas falas e diálogos como objeto amostral. Destacamos no quadro 1 alguns vocábulos que aparecem nas falas e diálogos que serão analisados:

Gírias e diacronia	Diatopia/regionalismo	Língua padrão	Estrangeirismo
saca pão broto	*véio* *tumar butar culô* *vuar* *mesxmo esxtudei bibia* *frôxo home*	*houvera* *matá-los* *farmacêutica* *terapêutica sórdido*	*brother*

Quadro 1 – Exemplos de variantes e vocábulos que aparecem no filme.
Fonte: Lisbela e o prisioneiro (2003).

5.1. Variante padrão, diacronia e diatopia.

Já no início da trama, Lisbela, a mocinha da história, está em um cinema com seu namorado Douglas assistindo a um filme "hollyoodiano" chamado *As metamorfoses da alma*, quando ocorrem as seguintes falas dos personagens do referido filme do Doutor Steve, sua esposa Marion e do narrador em *voice over*:

> **Doutor Steve:** - "O trabalho de uma vida! Dentro desses dois frascos residem a cura de todos os males, e a gangrena da morte. O bem e o mal. Dois reis inimigos que acampam sempre no mesmo homem. Que vença o melhor!"
> **Marion:** - "Steve! Steve, o que está acontecendo?".
> **Narrador:** - "Terá o coração do Doutor Steve se tornado tão sórdido quanto sua aparência? Marion será a primeira vítima do monstro? Não perca a continuação dessa empolgante aventura no próximo capítulo de *As metamorfoses da alma*".

Terminado o filme que estão assistindo, Lisbela e Douglas, seu noivo, voltam para casa conversando sobre a história que acabaram de assistir:

> **Lisbela:** - "Você é um *pão* Douglas, parece até o Garry Cooper".
> **Douglas:** - "E você é Audrey Hepburn. Impressionante!".
> **Douglas:** - "Saca que casal mais atraente! Vamos ter lindos filhos".
> **Lisbela:** - "Não, não tá na hora ainda, não. O casamento é só mês que vem".
> **Douglas:** - "Então, *broto*, falta tão pouquinho!".

Analisando os diálogos acima é possível perceber a presença de três variantes linguísticas: a variante padrão da língua, presente nas falas do Dr Steve, sua esposa, Marion e do narrador. Essas falas são ditas de forma clara e precisa, sem uso de coloquialismos ou gírias, exatamente como preconiza a norma culta. Já no diálogo entre Lisbela e Douglas está presente o uso de gírias, *pão*, *saca*, *broto* e de abreviação da forma conjugada do verbo estar na 3ª pessoa do presente do indicativo, ou seja, está para *tá*.

As gírias usadas pelo noivo de Lisbela são exemplos de variação diacrônica, posto que se trata de léxicos que faziam parte do vocabulário dos jovens dos anos 50 e 60, mas também variação diatópica, já que são termos que eram usados por jovens dos grandes centros urbanos, mais especificamente o eixo Rio-São Paulo e, portanto, uma variante fruto de localização geográfica. A própria entonação do personagem evidencia que ele é alguém, linguisticamente, deslocado dos demais personagens, já que tendo passado uma temporada no Rio de Janeiro, tenta emular o sotaque carioca como forma de pontuar diferenciação e prestígio social.

5.2. A língua do cotidiano.

As próximas falas que aqui analisamos são as do personagem Leléu (interpretado pelo ator Selton Melo), que, logo em sua primeira aparição no filme se mostra ser um sujeito dono de trejeitos e vocabulário típico de vigaristas. Ele está em uma feira tentando vender um duvidoso tônico masculino e, para convencer seus possíveis clientes, faz uso de um repertório de expressões idiomáticas da língua padrão e metáforas populares que fazem alusão ao desempenho sexual masculino:

> **Léleu**: - "Povo de Saudade, onde há vida há esperança! E o que eu trago aqui nesse carro não é milagre, não é macumba, não é *catimbó*. Não vacina contra a sogra, não combate praga de madrinha, não dá cabelo a careca, braço a *cotó* e vergonha a quem não tem. A mercadoria que tenho aqui para oferecer não cura todos os males, mas só um, o mal de amor. Não dá jeito em todas as doenças, mas em apenas uma: a fraqueza do homem. Não alivia todas as dores, mas acaba com a pior delas: a dor de corno".
> - "Sim, meus amigos, os senhores *sabe* como é isso. O cidadão trabalhou o dia inteiro a pulso e quando chega em casa a noite não resolve mais *tereré* nenhum. Quando a esposa passa a mão por cima dele, ele diz assim: "Chegue pra lá, Maria, chegue pra lá; depois, vamos resolver essa história mais tarde".
> - "Mas, em compensação, mais tarde, dá uma, dá duas, dá três horas da manhã e ele conversando. Pense numa pessoa incapacitada! Aquilo é *os nervo relaxado*, é o reumatismo crônico, a bateria *culô* as placa uma na outra e o ponteiro do relógio *véio* enferrujou às seis e meia e não dá meio-dia de jeito nenhum! Mas, se *tumar* o remédio que apresento a vocês vai ficar igualmente um galo de raça e riscar a espora pelo calçamento e ver o apito de fogo *vuar"*.
> - "Agora, eu vou *butar* a venda, por uma módica quantia, a mais nova invenção da ciência farmacêutica, terapêutica e *laboratórica"*.

Nesse monólogo do personagem, percebemos, primeiramente, algo bem comum nas variantes populares do português falado no Brasil, que é o não uso da concordância verbonominal na oralidade. Trechos da fala como "os senhores *sabe* como é isso" ou "é os *nervo relaxado*", são exemplos desse falar do dia-a-dia que, mesmo não estando em consonância com a gramática normativa, se entende e se faz entender.

Outro ponto analisado na fala de Leléu é o uso do *u* em substituição ao *o* em algumas palavras, como: *culô*/colou, *tumar*/tomar, *butar*/botar, que são pronúncias bastante típicas de algumas regiões do nordeste e, portanto, variações diatópicas. Também o neologismo *laboratórica*, evidencia a criatividade dos falantes no uso diário da língua, criando léxicos

muitas vezes não previstos pelas regras de formação de palavras, confirmando, mesmo que em um universo ficcional, as palavras de Bagno: "A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e recomposição, em permanente transformação". (Bagno 2007: 144).

Observamos que esse discurso é composto tanto por elementos linguísticos da norma culta quanto popular. Na tentativa de vender o seu produto o personagem compõe sua fala de modo a transmitir seriedade e credibilidade (elementos da língua padrão) e assim conquistar a confiança dos ouvintes e os elementos da língua popular (léxico, entonação e sotaque) são usados para gerar identificação, criando aquilo que Bagno (2007) chama de variação diastrática, ou seja, aquela variação linguística que se realiza em consonância com o contexto social.

A evidência de que o personagem Leléu tem um bom domínio da língua padrão se dá quando de seu primeiro encontro na trama com o personagem Frederico Evandro. Depois de ter sua vida salva por Leléu, Frederico passa a oferecer-lhe, em retribuição ao favor, a morte de um inimigo, ao que Leléu prontamente rejeita e encera a discussão com a seguinte frase: "- Um homem dever ter inimigos, porque houvera de querer matá-los?".

A construção da sentença com o verbo *haver* conjugado na primeira pessoa do singular no pretérito mais-que-perfeito do indicativo e do pronome oblíquo *los* em matar retomando o termo *inimigos*, mostra que o personagem é alguém com um razoável conhecimento da língua padrão e que sabe mesclá-la com coloquialismos para se expressar quando a situação o exige.

5.3. Quando o preconceito linguístico se manifesta.

Mesmo sendo um universo ficional no qual a maioria dos falantes faz uso da mesma variante linguística, o personagem Douglas é o elemento que serve como um dos pontos de diferenciação linguística da trama (o outro elemento que serve a esse propósito é o narrador em *voice over* dos filmes que Lisbela costuma assistir no cinema). Por ter vivido um tempo no Rio de Janeiro, Douglas faz uso do sotaque carioca como algo que o diferencia dos demais indivíduos daquele universo, porém, essa sua característica é por vezes alvo de estranhamento e consequentemente de preconceito linguístico, o que pode ser observado no diálogo entre ele e o personagem Frederico Evandro, o vilão da história:

Frederico: - "Eu venho desde boa vista no rastro desse *home*, atrás de beber o sangue dele".
Douglas: - "Ah, *brother*! O senhor é de Boa Vista?".
Frederico: - "Boa Vista é um lugar muito macho, nem todo mundo se agrada. Basta dizer que lá todo mundo só usa grava preta".
Douglas: - "E, por quê?".
Frederico: - "Por que todo mundo sempre tá *de* luto de algum parente que morreu na faca. E o senhor, de onde é?"
Douglas: - "Sou daqui *mesxmo".*
Frederico: - "E porque que *num* fala *que nem home*?".
Douglas: - "É que eu *esxtudei* muitos anos lá no Rio de Janeiro".

Frederico: - “Isso é terra de *frôxo*. Sei de um camarada que criava lá uma onça. A onça ficou tão avacalhada que *bibia* leite no pires, feito um gato”.

Observamos que esse diálogo é composto por coloquialismos, gírias, estrangeirismo (*brother*) e regionalismos por parte dos dois falantes: *home*/homem; *num*/não; *que nem home*/igual a um homem; *frôxo*/frouxo; *bibia*/bebia; *mesxmo*/mesmo; *esxtudei*/estudei, evidenciando, mais uma vez, a presença da diatopia.

Mesmo que ambos os personagens tenham características linguísticas bem especificas, é Federico Evandro quem considera o jeito do seu interlocutor falar errado, ao menos não suficientemente masculino. Dessa forma, ele não só externa seu preconceito linguístico, como o extrapola e generaliza a todos os cariocas.

No entanto, em uma observação mais acurada, constatamos que também Douglas tem preconceito linguístico e por isso está a todo o momento, ao falar, emulando o sotaque carioca como forma de distinção dos demais personagens. Aqui o que se constata é um nordestino que demonstra, ainda que de forma implícita, preconceito linguístico contra o sotaque do Nordeste.

6. Considerações finais

Por meio da nossa pesquisa discutimos e constatamos que a variação linguística é, como aponta Willian Labov (2008), uma característica inerente às línguas humanas e que mesmo em um universo ficcional que buscar retratar a realidade de uma dada comunidade essa heterogeneidade está presente.

Discutimos também como para ele a variação linguística é um processo intimamente ligado a outros aspectos sociais e que, portanto, é papel da Sociolinguística estudar e compreender a língua e suas variações a partir dessa perspectiva.

A partir dessa constatação, evidenciamos que os fatores sociais podem gerar diferentes tipos de variação linguística: variações diatópicas (geográficas); variações diacrônicas (histórico-temporal); variações diastráticas (grupos sociais) e variações diafásicas (formal x informal).

Identificamos também que no filme *Lisbela e o Prisioneiro* estão presentes nas falas e diálogos de seus personagens as variações linguísticas diacrônica, diatópica e diastrática, e que mesmo a variante padrão do Português brasileiro está presente na obra por meio dos filmes que a personagem Lisbela assiste no cinema.

Destacamos através do monólogo do personagem Leléu, como, muitas vezes, o discurso é construído em perspectiva do público-alvo e que, como um hábil comunicador sabe mesclar elementos linguísticos da língua padrão com elementos populares para atingir os objetivos de ganhar atenção do interlocutor e transmissão da mensagem.

Ainda, mostramos como o preconceito linguístico pode se manifestar em uma conversa corriqueira, extrapolar os limites do individual e ser usado para estigmatizar todo um grupo social, como ocorre no diálogo entre Douglas e Frederico Evandro.

Dessa forma, acreditamos que os objetivos propostos em nossa pesquisa foram cumpridos, pois conseguimos debater sobre variação linguística como processo de

formação da língua, evidenciando as bases teóricas que analisam a formação de variantes linguísticas. Também discutimos e analisamos, sob a luz da teoria para formação de variação linguística, falas e diálogos dos personagens do filme *Lisbela e o Prisioneiro*, evidenciando qual tipo de variação está presente nessas falas e diálogos, com destaque especial para as variantes nordestina e carioca (diatópicas) que aparecem com maior frequência na obra.

Por fim, mostramos com o nosso trabalho como a realidade linguística brasileira é rica e plural e como uma obra artística pode, dentro de um universo ficcional, evidenciar e representar esse aspecto tão presente no cotidiano dos ajuntamentos humanos que são as variações linguísticas, contribuindo significativamente para a compreensão da diversidade da língua e, consequentemente, para desencorajar o preconceito linguístico.

Referências

Bagno, Marcos. 2007. *Preconceito linguístico: O que é, como se faz*. 49th edn. São Paulo: Loyola.

Calvet, Louis-Jean. 2002. *Sociolinguística: Uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.

Castro, Yeda Pessoa de. 2005. *Falares africanos na Bahia: Um vocabulário afro-brasileiro*. 2nd edn. Rio de Janeiro: Topbooks.

Cyranka, Lucia F. Mendonça. 2014. Avaliação das variantes: Atitudes e crenças em sala de aula. In Marco Antonio Martins, Silvia Rodrigues Vieira & Maria Alice Tavares (eds.), *Ensino de português e sociolinguística*. 1st edn. São Paulo: Contexto.

Faraco, Carlos Alberto. 2007. Por uma pedagogia da variação linguística. In Djane A. Correa (ed.), *A relevância social da linguística: Linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa: UEPG.

Labov, William. 2008. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Lisbela e o prisioneiro. 2003. Dir. Guel Arraes. Prod. Paula Lavínia. Brasil: Globo Filmes. https://mubi.com/pt/films/lisbela-and-the-prisoner (8 Junho, 2023.)

Lüdke, Menga & Marli E. D. A. André. 1986a. *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lüdke, Menga & Marli E. D. A. André. 1986b. Abordagens qualitativas de pesquisa: A pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In Menga Lüdke & Marli E. D. A. André, *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 11–24. (Temas básicos de educação e ensino.) https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/53968 (8 Junho, 2023.)

Oliveira, M. do S., G. A. Tinoco & I. B. de A. Santos. 2014. *Projetos de letramento e formação de professores de língua portuguesa*. Natal: UFRN.

Rodrigues, Auro de Jesus. 2006. *Metodologia científica*. São Paulo: AVERCAMP.

Witkowski, Rejane. 2013. *A sociolinguística e suas principais correntes de estudo*. Florianópolis: UNIASSELVI.

LÍNGUA PORTUGUESA NA IRLANDA: DESAFIOS E OPORTUNIDADES DE EXPANSÃO

PORTUGUESE LANGUAGE IN IRELAND: CHALLENGES AND OPPORTUNITIES OF EXPANSION

Helena Rezende Ramires
Departamento de Estudos Espanhóis, Portugueses e Latino-Americanos, University College Cork, Cork, Irlanda
helena.rezenderamires@ucc.ie
ORCID: 0000-0002-9555-2478

Resumo

Desde os anos 2000, mais brasileiros têm chegado à Irlanda buscando oportunidades de emprego e melhores condições de vida. Recentemente, com o Brexit, mais europeus, como portugueses, têm procurado a Irlanda para trabalhar ou estudar inglês. Juntam-se ainda outros grupos de migrantes, como poloneses, chineses, ucranianos, indianos e romenos, que fazem da pequena República da Irlanda um país cada dia mais diverso e multilíngue. Tal contexto traz vários desafios, mas também oportunidades para o crescimento da língua portuguesa. Considerando-se que, de acordo com recente levantamento da Embaixada do Brasil em Dublin, há quase 60.000 brasileiros na Irlanda, vê-se o potencial e a necessidade de se investir no português no país. Isso é mais evidente ao se observar que, desse número, 59,9% são adultos entre 28 e 37 anos de idade, pessoas que potencialmente têm ou terão filhos no novo país. Ou seja, a crescente presença dessa comunidade lusófona é capaz de instigar o interesse e a necessidade do ensino de português tanto como língua estrangeira (PLE) para amigos, parceiros e colegas desses brasileiros, quanto como língua de herança (PLH) para filhos de famílias de imigrantes. Hoje temos alguns projetos, como os cursos de PLH, porém tais iniciativas ainda são insuficientes para uma população tão grande e estão majoritariamente concentradas em Dublin, apesar de os brasileiros estarem espalhados por todo o país. Dessa forma, este trabalho pretende apresentar o cenário atual da língua portuguesa na Irlanda, incluindo necessidades atuais e iniciativas em desenvolvimento, bem como discutir possibilidades futuras para o português no país.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; PLH; PLE; língua de migração.

Abstract

Since the 2000s, more Brazilians have been coming to Ireland in Search of job opportunities and a better life. Recently, with Brexit, more Europeans, such as the Portuguese, have been arriving for Ireland to work or study English. With them, other groups of migrants, such as the Polish, Chinese, Ukrainians, Indians, and Romanians make of the Republic of Ireland an increasingly diverse and multilingual country. Such context brings challenges, but also opportunities of growth for the Portuguese language. Considering that, according to a recent survey by the Brazilian Embassy in Dublin, there are close to 60,000 Brazilians in Ireland, there is a potential and the necessity to invest in promoting Portuguese in the country. That is made evident observing that 59,9% of those are adults between the ages of 28 and 37 years old, people who potentially have or will have children in the new country. That is, the growing presence of a Lusophone community is capable of instigating the interest and the need for teaching Portuguese both as a foreign language (PFL) to friends, partners and colleagues of those Brazilians and as a heritage language (PHL) to the children of families of immigrants. Today, there are some projects in PHL, however such initiatives are still insufficient to for such a large population and are mostly concentrated in Dublin, even though Brazilians are scattered around the country. Therefore, this paper intends to

present the scenario of the Portuguese language in Ireland, including current needs and developing initiatives, as well as discuss future possibilities for Portuguese in the country.

Keywords: Linguistic policies; PHL; PFL; migration language.

Introdução

Este trabalho tem como objetivo dar um panorama da atual situação da língua portuguesa na República da Irlanda. Nos últimos anos, vários avanços foram feitos que apontam para um grande interesse pela língua e pelas culturas de países lusófonos. Ainda que haja um grande interesse por parte dos irlandeses em Portugal, em especial como destino turístico, é notável que a recente rápida propagação do português na Irlanda deu-se majoritariamente por causa da vinda de muitos imigrantes brasileiros, a partir da virada do século. Segundo dados do último censo irlandês, há no país 39.556 cidadãos do Brasil morando no país, enquanto apenas 5.987 portugueses e 1.044 angolanos (CSO, 2023). Já os dados de pessoas provenientes de outros países de língua oficial portuguesa sequer aparecem discriminados nos dados divulgados pela pesquisa. Ainda que tais números possam apresentar subnotificações, há uma grande diferença entre a quantidade de brasileiros e demais falantes de português. Dessa forma, neste trabalho debater-se-á predominantemente o impacto da vinda de imigrantes do Brasil para a popularização da língua na Irlanda.

Português em um cenário de multilinguismo

Para falarmos sobre a língua portuguesa na Irlanda, é necessário entendermos os movimentos de migração, especialmente de brasileiros, para o país. O final dos anos 1990 marcam o começo de ondas de imigração de cidadãos do Brasil para a República da Irlanda. É possível mesmo identificar a vinda de trabalhadores para a pequena cidade de Gort, no oeste da Irlanda, como ponto inicial da migração (Maher 2013).

Atraídos por vagas de emprego em um frigorífico, muitos brasileiros, especialmente de Goiás, mudaram-me para Gort com contratos de trabalho temporários de dois anos. Ainda que algumas mulheres também tenham cruzado o Atlântico, o perfil dessa primeira onda era majoritariamente masculino. Muitos dos imigrantes também deixaram filhos no Brasil, demonstrando o caráter provisório da vida na Irlanda. Brasileiros passaram a ser contabilizados como grupo no censo irlandês de 2002, o qual revelou que 30% da população de 1776 habitantes de Gort era brasileira (Cawley 2018).

Contudo, a crise financeira que atingiu fortemente o país europeu a partir de 2008 levou muitos desses imigrantes de volta ao Brasil. No entanto, com a recuperação financeira em 2011 e a criação do Programa Ciências sem Fronteiras (CsF), novas levas de brasileiros passaram a chegar à Irlanda. Por um lado, vieram ao país intercambistas universitários a partir do CsF, programa do Ministério da Educação do Brasil. Por outro, brasileiros passaram a buscar cursos de língua inglesa na Irlanda, o que dá o direito de trabalhar legalmente no país. Assim, o perfil dos brasileiros no país passou a ser

majoritariamente feminino e de estudantes, morando em grandes cidades irlandesas, como Dublin (Cawley 2018).

Dalsin (2016) aponta algumas das vantagens da Irlanda como destino, a partir de entrevistas com estudantes de inglês brasileiros. Dentre elas, estão a localização na Europa, a possibilidade de viajar pelo continente, ser um país de língua inglesa e a permissão de trabalho para estudantes. Pollak (2016, *apud* Cawley, 2018) ainda aponta a perspectiva de melhores empregos na volta ao Brasil como benefício. O Brexit, em 2020, também em se provado vantajoso à Irlanda, que passou a ser o maior país de língua oficial inglesa na União Europeia (EU), um atrativo para muito migrantes, incluindo aqueles que tem passaporte europeu.

Cabe recordar que a República da Irlanda não tem sido o destino apenas de brasileiros que buscam novas e melhores oportunidades fora do seu país. A Irlanda conta com uma forte comunidade de sul-asiáticos, de poloneses, muitos que imigraram após a entrada da Polônia na EU em 2004, chineses, romenos e, mais recentemente, ucranianos fugidos da guerra. Ou seja, a Irlanda do século XXI é uma sociedade cada vez mais diversa e multilíngue, o que é desafiador, porém também apresenta oportunidades para o crescimento da língua portuguesa.

Ressalta-se, contudo, que mesmo sem levarmos em conta as comunidades migrantes, a República da Irlanda não é monolíngue, já que a língua autóctone, o gaélico irlandês, convive com o inglês há séculos. Em 2003, foi assinado o *Official Languages Act*, que formalizou essas duas como as línguas oficiais da Irlanda. Em termos práticos, mesmo com o fortalecimento do ensino de gaélico nas escolas regulares, o inglês continua sendo a língua dominante no país. Entretanto, pode-se pensar que a política linguística de valorização do bilinguismo do Estado irlandês é capaz gerar um olhar positivo acerca das línguas de imigração, como debatido por Moroni (2018) no seu trabalho sobre o papel de progenitores não-brasileiros na manutenção do português como língua de herança na Catalunha. Tal região autônoma da Espanha tem diversos pontos em comum com a Irlanda, como o fato de ter uma língua indígena (catalão e gaélico) que convive com uma língua que foi imposta (espanhol e inglês), passando a autóctone por momentos de proibição e atualmente por um processo de valorização. Também têm vivido a Irlanda e a Catalunha ondas de imigração, trazendo novas línguas e culturas a esses locais, onde comunidades numerosas de brasileiros têm se estabelecido. É inegável que, em seus respectivos territórios, o catalão é muito mais popular do que o gaélico. Todavia, é possível traçar um paralelo entre as políticas linguísticas de ambos, levando-nos a questionar se pode haver na Irlanda uma postura mais positiva em relação ao multilinguismo em decorrência da valorização do bilinguismo.

Brasileiros na Irlanda

Como referido anteriormente, o censo irlandês de 2022 aponta haver cerca de 40 mil brasileiros residindo no país (CSO, 2023). Apesar de ser um número alto, representando 4% dos estrangeiros que vivem na Irlanda, acredita-se haver uma representativa subnotificação de indivíduos com nacionalidade brasileira. Desde a não

contabilização daqueles que têm cidadania dupla, como italiana e brasileira, até a não participação de imigrantes em situação irregular, são diversos os motivos que podem explicar a aparente discrepância entre os números e as observações diárias na Irlanda.

Dessa forma, em 2024 a Embaixada do Brasil em Dublin encomendou um mapeamento da comunidade brasileira em terras irlandesas para melhor entender o perfil daqueles que imigraram ao país europeu. O estudo, conduzido pela Unleashe Digital Hub Limited, estimou haver 58.500 cidadãos brasileiros morando na Irlanda (Unleashe 2024). Desse total, 59,9% são adultos entre 28 e 37 anos de idade, ou seja, são indivíduos que potencialmente têm ou terão filhos no novo país. O próprio estudo traz a estimativa de 14.500 dependentes menores de idade de brasileiros na Irlanda em 2024. Portanto, é de se imaginar que a crescente presença da comunidade lusófona no país, especialmente fomentada pela significativa onda de migrantes brasileiros, é capaz de instigar o interesse e a necessidade do ensino de português tanto como língua estrangeira (PLE) para amigos, parceiros e colegas desses brasileiros, quanto como língua de herança (PLH) para filhos de famílias de imigrantes.

Desafios e oportunidades

Nos últimos anos, avanços importantes foram feitos no fortalecimento do português na academia na Irlanda. No ano acadêmico de 2020-21, o português passou a ser oferecido como área de especialização nos cursos de graduação em Artes e Línguas Globais na University College Cork (UCC). Já em 2023, a University College Dublin (UCD) também passou a ofertar português como *major*. Na implementação desses novos programas, a universidade de Dublin conta com o apoio português, através da uma parceria com o Instituto Camões assinada em 2023. Já na UCC, há uma importante aproximação com o Ministério das Relações Exteriores brasileiro, com a implementação, em 2024, do primeiro Leitorado Guimarães Rosa na República da Irlanda. Nota-se, portanto, que as duas maiores potências falantes de português têm demonstrado particular interesse em promover a língua e suas culturas em terras irlandesas.

Tratemos do caso da University College Cork, primeira universidade irlandesa a oferecer português como área de concentração. O português está alocado no Departamento de Estudos Espanhóis, Portugueses e Latino-Americanos (SPLAS, na sigla em inglês), como frequentemente ocorre em instituições de ensino superior no exterior. Além dessas duas línguas, o departamento oferece também módulos de galego, catalão e basco, ainda que não sejam *majors*. Há ademais uma parceria com o Mestrado em Estudos da Tradução, tendo uma mestranda no ano de 2024 concluído a sua dissertação sob orientação de professoras de português do SPLAS. Na instituição há, em média, 20 alunos de língua portuguesa matriculados no primeiro ano de graduação, número significativo para um idioma considerado ainda menor, como é o caso do português na Irlanda. A UCC tem demonstrado recentemente grande interesse em parcerias com instituições latino-americanas nos seus esforços de internacionalização e o Brasil, maior polo científico daquela região, certamente é atraente. Em 2024, foi feita uma visita com representantes de importantes universidades irlandesas ao Brasil acompanhados do Ministro do Meio-

Ambiente, Clima e Comunicações da Irlanda Eamon Ryan e foi assinado um memorando de entendimento entre a University College Cork e a Universidade de São Paulo (USP), a fim de fomentar trabalhos acadêmicos e científicos conjuntos.

Não se pode deixar de mencionar ainda os cursos noturnos de língua portuguesa oferecidos à comunidade geral. Ofertadas já há décadas, essas aulas atraem um público mais amplo para a aprendizagem do idioma. Muitos dos alunos que as buscam o fazem porque têm interesses pessoais na língua. Entre as motivações mais comuns desses estudantes estão a vontade de se comunicar em português quando vão passar férias em Portugal e o desejo de aprender a língua de seus parceiros ou amigos, sejam eles portugueses ou brasileiros. Na oferta de cursos noturnos da UCC do semestre de outono de 2024, pode-se notar ainda o impacto positivo da presença do Leitorado Guimarães Rosa. Com a presença em redes sociais, a Leitora pode anunciar as aulas para um público maior, o que fez com que as matrículas para o curso de iniciantes saltassem de três, no semestre de outono de 2024, para 17 estudantes, na primavera do mesmo ano. Vê-se, portanto, como o aumento da população local lusófona é capaz de gerar interesse no aprendizado de português como língua estrangeira na comunidade local através de laços afetivos. Ainda considerando-se que aulas de português em modelos semelhantes são oferecidas por outras instituições de ensino superior na Irlanda, como a Trinity College Dublin, nota-se que existe um público já cativo desse modelo.

Em breve, espera-se também fazer a primeira aplicação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) na Irlanda, sendo esse o único exame de proficiência em português oferecido no país no momento. Recentemente, o Departamento de Estudos Espanhóis, Portugueses e Latino-Americanos da UCC foi cadastrado com posto aplicador do Celpe-Bras, o qual deverá começar a ser ofertado em 2025.

Para além da academia, tem-se visto outros projetos importantes para o crescimento do português na Irlanda, especialmente quanto à sua face como língua de herança. A Associação das Famílias Brasileiras na Irlanda (AMBI) e a Ciranda Ireland são duas iniciativas que oferecem aulas de PLH para filhos de famílias de brasileiros, tanto presencialmente quanto *online*. Ademais, a AMBI disponibiliza mentorias para professores de PLH. Em um esforço para reunir diferentes atores envolvidos com o tema, no ano de 2024, ocorreu o I Encontro do Português como Língua de Herança na Irlanda (EPOLH IE), sob a organização da AMBI e da Livros for Kids Ireland. Eventos do gênero podem se tornar alternativas para que diferentes partes implicadas no PLH – pais, professores, academia – possam dialogar sobre as suas muitas e crescentes angústias a fim de buscar possíveis soluções. Tem sido apontada com frequência, em conversas informais, a manutenção do português como língua de herança como preocupação recorrente de membros da comunidade brasileira local. Entretanto, ainda são escassos os professores de português e, em especial, de PLH. Sabe-se que a questão da falta de formação de professores de português como língua adiciona é uma dificuldade mesmo no Brasil, pois ainda são poucos os cursos de formação de português com uma perspectiva que apenas de língua materna, porém tal carência agrava-se se pensarmos na realidade irlandesa, onde a graduação em português só passou a ser possível muito recentemente. Outro problema enfrentado é que muitas das inciativas existentes hoje estão concentradas

em Dublin, que de fato é a maior cidade do país e onde se localiza a maior comunidade brasileira. Apesar de algumas iniciativas se esforçarem para atingir um número maior de famílias, oferecendo aulas de PLH *online*, como as mencionadas anteriormente, é notável que crianças tão jovens, como alguns dos alunos, têm dificuldades para aprender através de interações por computador.

O governo irlandês também tem demonstrado interesse em se aproximar de países lusófonos através da língua. Em 2021, a Irlanda tornou-se membro associado da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP) e a Estratégia da Irlanda para a América Latina e o Caribe para 2025, política de promoção do país na região, traz a promessa de incrementar o estudo das línguas espanhola e portuguesa (Department of Foreign Affairs, 2023). Um relatório do *Languages Connect*, política linguística irlandesa, traz ainda o português como uma das oito línguas mais importantes para futuras necessidades de habilidades, de acordo com a Enterprise Ireland, agência governamental responsável pelo fomento de negócios na República da Irlanda (Department of Education, 2017). É possível notar, portanto, como o pequeno país europeu tem buscado aproveitar a onda de imigração dos últimos anos como oportunidade de expansão de sua influência alhures.

Outro avanço ocorrido nesta década foi a inclusão do português como opção para a prova de segunda língua no *Leaving Certificate*. Tal certificado, que tanto atesta a conclusão do ensino secundário como serve de acesso ao ensino superior na Irlanda, passou a oferecer a língua portuguesa no ano de 2022. A prova, que tem uma visão pluricêntrica e traz diferentes variantes da língua, tem atraído falantes de herança e jovens que nasceram e viveram parte da infância no Brasil antes de mudarem-se para a Irlanda. Ainda se ouvem, porém, reclamações de pais que dizem não encontrar professores de língua portuguesa que possam preparar esses adolescentes para fazer a prova, o que leva alguns a realizar o exame em outros idiomas, especialmente aqueles que são oferecidos nas aulas nas escolas. Portanto, isso demonstra a necessidade de se ampliar a presença do português no ensino básico e secundário irlandês e, para tanto, é essencial termos professores com formação.

Conclusão

O primeiro quarto do século XXI tem trazido um substancial aumento no interesse em português e na Irlanda, especialmente fomentado pela grande onda de imigração brasileira ao país europeu. Diferentes partes tem atuado a fim de ampliar as relações entre países lusófonos e a República da Irlanda, tais como o Ministério das Relações Exteriores do Brasil, com a instalação do Leitorado Guimarães Rosa na University College Cork; o Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, com o apoio à graduação em português na University College Dublin, através do Camões, I.P.; as próprias UCC e UCD com a criação de seus *majors* em língua portuguesa; o governo irlandês, com o oferecimento de português na *Leaving Certificate* e a entrada na CPLP; ou até a comunidade brasileira local, com a mobilização para eventos como o EPOLH IE. Esse momento tão favorável para expansão da língua portuguesa na Irlanda precisa ser bem articulado, no entanto.

Muitas das dificuldades atuais apontam para a necessidade de mais professores e de maior oferta de cursos de formação para aqueles que ensinam a língua, especialmente no seu caráter de herança. Pois, se não nos mobilizarmos, é possível que o atual entusiasmo com o português se perca conforme filhos de famílias brasileiras crescem com pouco contato com a língua. Assim, cabe aos diferentes atores envolvidos nesse quebra-cabeças proporem e lutarem por investimentos. Afinal, como mencionado, é claro que é de interesse tanto da Irlanda quanto do Brasil e de Portugal buscar uma aproximação através da língua e da cultura.

Referências

Cawley, Mary. 2018. Labour and education-related migration in the age of globalisation: New links between Brazil and Ireland. *Espaço Aberto* 8(2). 37–56.

Central Statistics Office (CSO). 2023. *Census of population 2022: Summary results – Migration and diversity*. Government of Ireland. https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cpsr/censusofpopulation2022summaryresults/migrationanddiversity/ (25 Agosto, 2025.)

Dalsin, Karine. 2016. Why did you move to Ireland? In *Migration of rich immigrants: Gender, ethnicity, and class*, 163–178. New York: Palgrave Macmillan US.

Department of Education. 2017. *Languages connect: An interim report*. Government of Ireland. https://www.gov.ie/en/publication/d040b4-languages-connect-aninterim-report/ (25 Agosto, 2025.)

Department of Foreign Affairs. 2023. *Ireland's strategy for Latin America and the Caribbean*. Government of Ireland. https://assets.ireland.ie/documents/LACStrategy-Portuguese.pdf (25 Agosto, 2025.)

Maher, Geo. 2013. Attitudes to Brazilian migrants in rural Ireland in conditions of economic growth and decline. In *The sustainability of rural systems: Global and local challenges and opportunities*, 161–169. Galway & Okayama: Whitaker Institute, NUI Galway & CSRS of the IGU.

Moroni, Andreia S. 2018. O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: Suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. *Domínios de Lingu@gem* 12(2). 1233–1266.

Unleashe. 2024. *Brazilian community in Ireland 2024 report*. Unleashe Digital Hub Limited. https://www.unleashe.eu/download-report (25 Agosto, 2025.)

LÍNGUA PORTUGUESA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM PERNAMBUCO

PORTUGUESE LANGUAGE INTHE CURRICULUM OF INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION IN PERNAMBUCO

Joelma Carla da Silva
UAEADTec-Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil
oelmacarla145@gmail.com
ORCID: 0009-0006-0920-5258

Suzana Ferreira Paulino
Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Recife, Pernambuco, Brasil
suzanafpenglish@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0002-9488-8455

Resumo

A presente pesquisa teve por objetivo analisar o Currículo Intercultural do povo Kapinawá do estado de Pernambuco, na perspectiva de compreender como se dá o trabalho com a língua portuguesa nos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. A metodologia adotada foi documental, exploratória e qualitativa. Baseamo-nos nos pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (1979), Marcuschi (2000), Freire (2015), Walsh (2012) e Bardin (2011) que compreendem a linguagem como um processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e da escrita. Foi possível observar que o Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018) atende aos documentos oficiais, BNCC (2018), RCNEI (1998) e PCN-PE (2020), no componente curricular de Língua Portuguesa, considerando seus saberes tradicionais, culturais e suas linguagens que se manifestam de diversas formas no cotidiano das aldeias, seja nos diálogos, nas contações de histórias, nas danças, nos cantos, no artesanato, valorizando as tradições de seu povo. Os Kapinawá veem a língua como um sistema de representação do mundo, utilizando a língua portuguesa, uma vez que a língua original não é mais falada, para transmitir seus valores étnicos e conhecimentos de seus antepassados, além de garantir o direito de implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, previsto nos documentos oficiais, possibilitando ao povo a tomada de decisões e a preservação da história, da memória e das tradições socioculturais que dão vida e voz à essência indígena Kapinawá.

Palavras-chaves: Educação (escolar) indígena; Povo Kapinawá; Língua portuguesa.

Abstract

The present research aimed to analyze the Intercultural Curriculum of the Kapinawá people in the state of Pernambuco, with a view to understanding how they work with the Portuguese language in the 7th, 8th and 9th years of elementary school. The methodology adopted was documentary, exploratory and qualitative. We are based on the theoretical-methodological assumptions of Bakhtin (1979), Marcuschi (2000), Freire (2015), Walsh (2012) and Bardin (2011) who understand language as an interactional process, socio-historically situated in social relations and practice of orality and writing. It was possible to observe that the Kapinawá Indigenous Intercultural

Curriculum (2018) meets the official documents BNCC (2018), RCNEI (1998) and PCN-PE (2020), in the Portuguese Language curricular component, considering its traditional, cultural knowledge and languages that They manifest themselves in different ways in the daily lives of villages, whether in dialogues, storytelling, dances, songs, crafts, valuing the traditions of their people. The Kapinawá see the language as a system of representation of the world, using the Portuguese language, since the original language is no longer spoken, to transmit their ethnic values and knowledge of their ancestors, in addition to guaranteeing the right to establish a specific, differentiated, intercultural and bilingual education, provided for in
official documents, enabling the people to make decisions and preserve the history, memory and sociocultural traditions that give life and voice to the Kapinawá indigenous essence.

Keywords: Indigenous (school) education; Kapinawá people; Portuguese language.

Introdução

A educação escolar indígena é alicerçada no respeito à interculturalidade, ao multilinguismo e à etnicidade. Porém, as escolas regulares desconsideram sistematicamente as práticas e crenças indígenas, apesar do direito de inclusão dos povos indígenas e sua cultura nas escolas previsto em lei (Brasil, 1988). Com isso, muitos povos indígenas iniciaram uma luta fundamental pela garantia de uma educação escolar indígena que compreendesse e respeitasse suas crenças, tradições, memórias e identidade.

Hoje, há o Referencial Curricular para Escolas Indígenas- RCNEI (1998), que visa assegurar o direito a uma educação de qualidade, respeitando e valorizando conhecimentos e saberes tradicionais e garantindo o acesso a conhecimentos universais, de forma a possibilitar a atuação cidadã dos povos indígenas na sociedade brasileira. Ainda assim, houve muitas décadas para que os povos originários conseguissem implantar em seus territórios esse modelo de educação que respeita e valoriza suas raízes indígenas.

O povo Kapinawá é uma das 12 etnias em Pernambuco, estabelecida nos municípios de Buíque, Tupanatinga e Ibimirim, entre o Agreste e o Sertão Pernambucano. A educação escolar Kapinawá não se diferenciava das escolas rurais da região e seguia o regimento imposto pela Secretaria de Educação do município. Só alcançaram o direito à uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (RCNEI, 1998) depois de 34 anos de luta após a Constituição Federal (1988) garantir aos indígenas o direito à educação, estadualizando pela primeira vez dentro do território, no ano de 2002.

Essa investigação, é um recorte da pesquisa de TCC defendida e aprovada em meados de 2023 pela Universidade Federal Rural de Pernambuco-UFRPE, em que o foco da pesquisa foi sobre as Linguagens presentes no PPP e no currículo Kapinawá, buscamos responder à seguinte pergunta de pesquisa: Como a língua portuguesa está inserida no Currículo intercultural do Povo Indígena Kapinawá do estado de Pernambuco?

Sendo assim, o objetivo geral foi analisar o Currículo intercultural do Povo Indígena Kapinawá, do estado de Pernambuco. Com vistas a alcançá-lo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: Analisar a organização do currículo intercultural indígena Kapinawá, considerando seus saberes tradicionais e culturais; investigar os conteúdos de língua portuguesa nos 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental II.

Realizamos uma pesquisa bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. Relacionamos os documentos oficiais da educação brasileira BNCC (2018), o PCN de Pernambuco (2020), a Constituição Federal Brasileira (1988) e RCNEI (1998), que norteia a educação indígena e a educação escolar indígena, aos documentos educacionais do povo Kapinawá, a saber – o Projeto Político Pedagógico (2015) e o Currículo Kapinawá (2018), se fazendo necessário analisar documentos complementares Texto oficial do Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2022) que apresenta as justificativas das disciplinas ensinadas no território e Proposta Pedagógica Curricular (2018).

A presente pesquisa utilizou os pressupostos teórico-metodológicos de Bakhtin (1979), Marcuschi (2000), Freire (2015), Walsh (2012) e Bardin (2011) que compreendem a linguagem como um processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e escrita.

Protagonismo e fortalecimento da identidade étnica e cultural do povo Kapinawá

O povo Kapinawá, assim como outros povos de Pernambuco, tiveram que lutar muito para garantir que sua educação escolar indígena saísse do papel e se tornasse realidade dentro de seu território. Mesmo com a aprovação desse direito na constituição Federal (1988) no país, os Kapinawá só conseguiram implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilingue, respeitando suas crenças, culturas e tradições, em 2002, com a estadualização das escolas que pela primeira vez tiveram autonomia para construir seus documentos oficiais, de acordo com a realidade de seu povo.

Com a estadualização, as escolas passaram a ser geridas pelos próprios indígenas com professores nas aldeias elaborando seu próprio calendário escolar, Projeto Político Pedagógico (PPP), regimento, proposta pedagógica, e começam a inserir conteúdos específicos no currículo, mostrando sua identidade que era oculta aos órgãos educacionais. Começaram a realizar suas próprias formações pedagógicas, encontros de elaboração e execução de atividades pedagógicas, elaboração de projetos, partilhas de experiências e aprendizados, conscientização, reflexão e estímulo à prática pedagógica.

Esse processo foi fundamental no fortalecimento da identidade étnica e cultural, e da construção de uma educação decolonial, que considera o território como fonte de conhecimento, de tradições que dão vida e força ao povo, do exercício de sua cultura, da sua ancestralidade e direito de vislumbrar e construir um futuro com seu povo presente em todos os espaços da sociedade. Com isso, a Educação Escolar Kapinawá tomou um novo rumo, adquiriu outro sentido e função para o povo, sendo protagonista da sua própria história.

Imagem 1: Povo Kapinawá praticando sua religiosidade e preservando a sua identidade cultural em um de seus terreiros sagrados, na aldeia Mina Grande.



Fonte: Alline Maiara

Essa imagem retrata um encontro religioso no terreiro sagrado da aldeia Mina Grande, em que ocorre uma missa e logo após um toré com todo o povo. Esses cantos que emanam pelo terreiro fortalece e preserva a história, a memória de seus ancestrais, e mantém viva a cultura e a identidade Kapinawá, sendo eles protagonistas do seu território.

Metodologia

A pesquisa realizada foi bibliográfica, documental, exploratória e qualitativa. Realizamos a coleta de dados nos documentos oficiais que norteiam a educação indígena e a educação escolar indígena, a saber – o Projeto Político Pedagógico (2015) e o Currículo Kapinawá (2018), se fazendo necessário analisar documentos complementares Texto oficial do Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2022) que apresenta as justificativas das disciplinas ensinadas no território e Proposta Pedagógica Curricular (2018).

Quadro 1: Sistematização da fundamentação teórica da pesquisa.

Eixo temático	Autor(es)
1.Educação Escolar Indígena	Bakhtin (2005)
Educação Intercultural Indígena Kapinawá	Freire (2015)
Projeto Político Pedagógico e Currículo	Decolonialidade Marcuschi (2008)
Linguagem - processo interacional, sócio-historicamente situado nas relações sociais e na prática da oralidade e escrita.	Walsh (2012, 2013, 2015, 2018)
	BNCC (2018)
	PCN Pernambuco (2020)

Fonte: Autoras da pesquisa (2023).

A análise foi feita relacionando os dados encontrados aos documentos oficiais

BNCC (2018), RCNEI (1998), o PCN de Pernambuco (2020) e a Constituição Federal Brasileira (1988).

Análise dos dados e discussão dos resultados

Quadro 2: Componente Curricular Língua Portuguesa do 7º ano do Ensino Fundamental II.

Princípios da Educação Escolar Indígena	Eixos da Educação Escolar Indígena	Componente Curricular (Disciplina): Língua portuguesa Ano: 7º Ano Expectativas de aprendizagem
Interculturalidade Diferença Coletividade Especificidade Confraternização Respeito União Solidariedade Equidade social Bilinguismo	Terra	• Ler e compreender leitura de textos; • Produzir textos oral e escrito;
	Identidade	• Reconhecer e identificar a leitura e escrita nas diferentes situações sociais do povo;
	História	• Levar a compreensão dos aspectos culturais; • Reconhecer a história de luta do povo;
	Organização	• Reconhecer as palavras faldas em tupi guarani; • Reconhecer e argumentar a arte de modo crítico e sensível;
	Interculturalidade	• Identificar a importância e a diversidade da cultura brasileira
	Arte Indígena (Kapinawá)	• Treinar a pintura corporal do seu Povo e de outros povos de Pernambuco;

Fonte: Kapinawá (2018, p.59).

Na tabela acima, é possível observar que no 7º ano do ensino fundamental II, os educandos ensinam sobre a compreensão de leitura de textos, da produção de textos orais e escritos, considerando os aspectos socioculturais dos Kapinawá. Há uma prática dialógica que se insere no currículo de forma natural e ao mesmo tempo decolonial, pois, no exercício e no cumprimento do que determina os documentos oficiais, BNCC (2018), PCN de Pernambuco (2020), os educadores Kapinawá trabalham em consonância com tais documentos, garantindo que seus alunos aprendam de forma intercultural sobre sua história de luta, tradições, valores, identidade, diversidade cultural, preservação da língua Tupi guarani (não falam a língua materna) e situações sociais em que o povo está inserido.

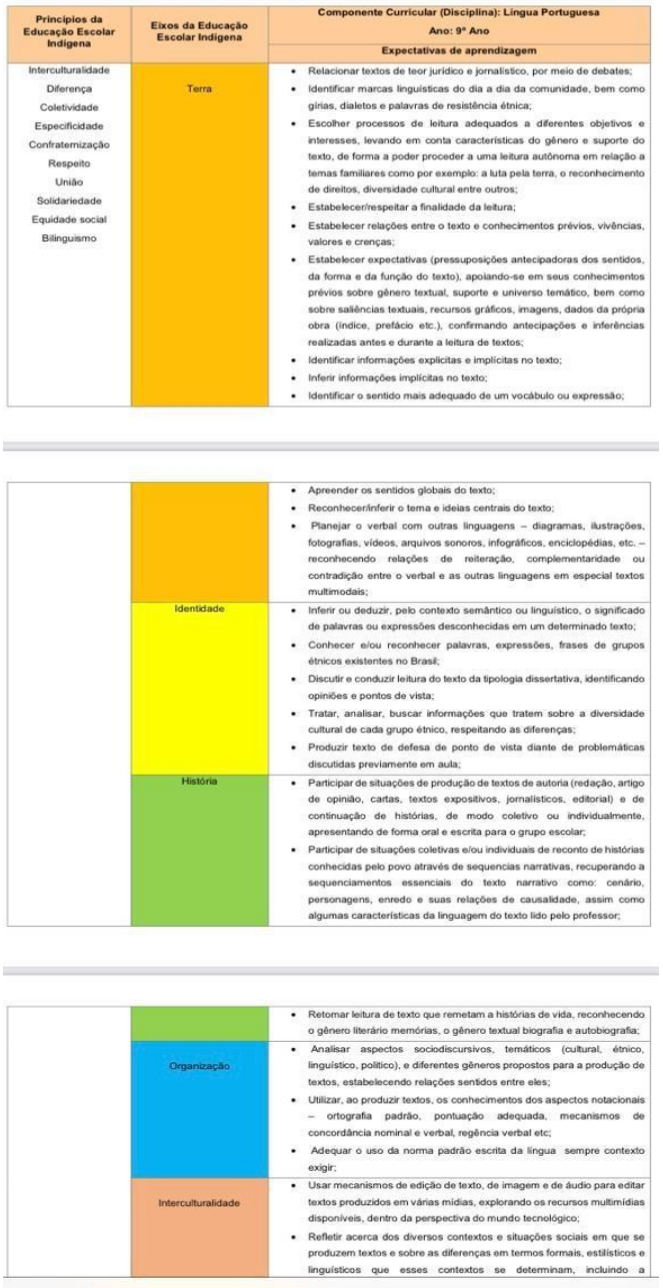
Quadro 3: Componente Curricular Língua Portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental II.

Princípios da Educação Escolar Indígena	Eixos da Educação Escolar Indígena	Componente Curricular (Disciplina): Português Ano: 8º Ano Expectativas de aprendizagem
Interculturalidade Diferença Coletividade Especificidade Confraternização Respeito União Solidariedade Equidade social Bilinguismo	Terra	• Aprender as normas do português para que possam ser capazes de escrever a história da luta pelo seu território; • Saber ler e interpretar todos os escritos que estejam ligados ao povo, principalmente as reivindicações que se referem ao seu território, terra demarcada, homologada e desentrusada bem como a luta pelo reconhecimento da terra que ainda está em processo de demarcação.
	Identidade	• Entender que o uso correto da língua portuguesa lhes dará maiores chances de se expressar, se identificar enquanto indígena em outros lugares fora do povo;
	História	• Dominar as regras gramaticas da língua portuguesa é uma boa forma de escrever sua própria história não deixando que outros a escrevam; • Ter o domínio de fazer entrevistas com os mais velhos, reconhecendo sua forma própria de falar; • Ler não apenas a história do seu povo como também de outros povos, procurando analisar suas lutas e conquistas
	Organização	• Saber elaborar uma redação de forma clara e concisa sobre a forma de organização social e política do seu povo
	Interculturalidade	• Entender que a interculturalidade se faz necessário pra que os conhecimentos sejam adquiridos de forma mais abrangente; • Saber distinguir o que realmente é do povo e o que nos acrescenta através da interculturalidade
	Arte Indígena (Kapinawá)	• Contextualizar a arte contemporanea para que a mesma possa nos proporcionar introduzir nossa arte; • Entender e por em prática a nossa arte indígena como intrumento de repasse de nossa cultura

Fonte: Kapinawá (2018, p.60).

No 8º ano do Ensino Fundamental II, os discentes aprendem sobre as normas da língua portuguesa, interpretação textual, produção de redação, compreensão da interculturalidade e práticas contextualizadas de leitura, oralidade e escrita. Relacionando-os com a história de luta e conquistas no território, sobre a demarcação, reconhecimento, homologação e desintrusão de terra, identidade (escrever a própria história), organização sociopolítica do povo e a importância da arte indígena como preservação de sua cultura e identidade.

Quadro 4: Componente Curricular Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental II.



Princípios da Educação Escolar Indígena	Eixos da Educação Escolar Indígena	Componente Curricular (Disciplina): Língua Portuguesa Ano: 9º Ano Expectativas de aprendizagem
Interculturalidade Diferença Coletividade Especificidade Confraternização Respeito União Solidariedade Equidade social Bilinguismo	Terra	• Relacionar textos de teor jurídico e jornalístico, por meio de debates; • Identificar marcas linguísticas do dia a dia da comunidade, bem como gírias, dialetos e palavras de resistência étnica; • Escolher processos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, levando em conta características do gênero e suporte do texto, de forma a poder proceder a uma leitura autônoma em relação a temas familiares como por exemplo: a luta pela terra, o reconhecimento de direitos, diversidade cultural entre outros; • Estabelecer/respeitar a finalidade da leitura; • Estabelecer relações entre o texto e conhecimentos prévios, vivências, valores e crenças; • Estabelecer expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero textual, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos; • Identificar informações explícitas e implícitas no texto; • Inferir informações implícitas no texto; • Identificar o sentido mais adequado de um vocábulo ou expressão;
		• Apreender os sentidos globais do texto; • Reconhecer/inferir o tema e ideias centrais do texto; • Planejar o verbal com outras linguagens – diagramas, ilustrações, fotografias, vídeos, arquivos sonoros, infográficos, enciclopédias, etc. – reconhecendo relações de reiteração, complementaridade ou contradição entre o verbal e as outras linguagens em especial textos multimodais;
	Identidade	• Inferir ou deduzir, pelo contexto semântico ou linguístico, o significado de palavras ou expressões desconhecidas em um determinado texto; • Conhecer e/ou reconhecer palavras, expressões, frases de grupos étnicos existentes no Brasil; • Discutir e conduzir leitura do texto da tipologia dissertativa, identificando opiniões e pontos de vista; • Tratar, analisar, buscar informações que tratem sobre a diversidade cultural de cada grupo étnico, respeitando as diferenças; • Produzir texto de defesa de ponto de vista diante de problemáticas discutidas previamente em aula;
	História	• Participar de situações de produção de textos de autoria (redação, artigo de opinião, cartas, textos expositivos, jornalísticos, editorial) e de continuação de histórias, de modo coletivo ou individualmente, apresentando de forma oral e escrita para o grupo escolar; • Participar de situações coletivas e/ou individuais de reconto de histórias conhecidas pelo povo através de sequencias narrativas, recuperando a sequenciamentos essenciais do texto narrativo como: cenário, personagens, enredo e suas relações de causalidade, assim como algumas características da linguagem do texto lido pelo professor;
		• Retomar leitura de texto que remetam a histórias de vida, reconhecendo o gênero literário memórias, o gênero textual biografia e autobiografia;
	Organização	• Analisar aspectos sociodiscursivos, temáticos (cultural, étnico, linguístico, político), e diferentes gêneros propostos para a produção de textos, estabelecendo relações sentidos entre eles; • Utilizar, ao produzir textos, os conhecimentos dos aspectos notacionais – ortografia padrão, pontuação adequada, mecanismos de concordância nominal e verbal, regência verbal etc; • Adequar o uso da norma padrão escrita da língua sempre contexto exigir;
	Interculturalidade	• Usar mecanismos de edição de texto, de imagem e de áudio para editar textos produzidos em várias mídias, explorando os recursos multimídias disponíveis, dentro da perspectiva do mundo tecnológico; • Refletir acerca dos diversos contextos e situações sociais em que se produzem textos e sobre as diferenças em termos formais, estilísticos e linguísticos que esses contextos se determinam, incluindo a

Fonte: Kapinawá (2018, p.67).

No 9º ano, os professores Kapinawá ensinam seus alunos a compreenderem e produzirem textos jurídicos e jornalísticos, identificando dialetos e palavras de resistência

étnica, luta pela terra, pelos direitos sociais e diversidade cultural. Além de conhecerem suas vivências, valores e crenças de seu povo, respeito às diferenças, histórias de vida, a prática do toré e conhecimento sobre os encantados de luz (ancestrais do povo).

Análise dos resultados

O povo Kapinawá construiu seu currículo de acordo com os documentos oficiais BNCC (2018), PCN de Pernambuco (2020) e RCNEI (1998), em relação à educação escolar indígena Kapinawá como fonte de conhecimentos tradicionais.

Para o povo, a língua é compreendida como representação do mundo e espaços de luta por direitos e re(existência), utilizando a língua portuguesa (a língua original não é mais falada) para transmitir seus valores étnicos e conhecimentos de seus antepassados, por meio de gêneros textuais, práticas e temáticas do cotidiano da comunidade, que garantam o direito de implantar no território uma educação específica, diferenciada, intercultural e bilíngue, previsto nos documentos oficiais, possibilitando a tomada de decisões e a preservação de sua história, memória e tradições socioculturais indígenas.

A função social da educação escolar indígena, é pautada na pedagogia dialógica, territorializada, sagrada e decolonial (Walsh, 2012). Há uma relação dos indígenas Kapinawá com a terra, sementes, plantios, colheitas e com a força sagrada da natureza, e o quanto essa relação é alimentada e introduzida no processo de ensino aprendizado dos alunos dentro e fora da sala de aula.

Conclusão

Os Kapinawá deram importantes passos no que tange à Decolonialidade. Sua educação está assentada na máxima: “A educação é um direito, mas tem que ser no nosso jeito”.

Professores, coordenadores, cacique, pajé, lideranças e comunidade estão envolvidos, direta ou indiretamente no dia a dia da escola, contribuindo para que os Kapinawá superem o apagamento histórico de seu povo, suas crenças e suas linguagens no Brasil.

Seu currículo é decolonizado, com uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue (RCNEI, 1998) no território, tornando permanente o poder de decisão, de escolha e de preservação histórica do povo Kapinawá, preservando sua história, práticas, existência e todas as tradições socioculturais que dão vida e voz à essência indígena, constando no Currículo Intercultural Indígena Kapinawá (2018) e no PPP Kapinawá (2015).

O povo Kapinawá valoriza seus saberes e culturas tradicionais e tem apropriação e domínio para exercer sua educação com bases nas suas vivências em território e nos documentos oficiais BNCC (2018), PCN de Pernambuco (2020) e RCNEI (1998).

Referências

Bakhtin, Michael. 1997. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10. ed. São Paulo: Huditec.

Bardin, Laurence. 2011. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República. https://abrir.link/RDLZf. (3 mar. 2022).

Brasil. 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9.394/96. Brasília.

Brasil. 1998. *Referencial curricular nacional para as escolas indígenas (RCNEI)*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. 2012. *Resolução CNE/CEB n. 5, de 22 de junho de 2012: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. https://abrir.link/c4Tur. (30 jan. 2022).

Brasil. 2017. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: Ministério da Educação.

Brasil. 2020. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC.

Cellard, André. 2008. A análise documental. In: Poupart, Jean et al. (orgs.), *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*, 295–316. Petrópolis: Vozes.

Freire, Paulo. 2015. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2010. *População do Brasil*. Governo Federal. Brasília. https://censo2010.ibge.gov.br (25 maio 2023).

Kapinawá, Povo. 2015. *Projeto Político Pedagógico*. Pernambuco. 47 p.

Kapinawá, Povo. 2018. *Currículo Intercultural Indígena Kapinawá*. Pernambuco. 78 p.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Walsh, Catherine. 2012. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global* 15(1–2). 61–74. Joaçaba, jan./dez.

Walsh, Catherine. 2013. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Ayala.

Walsh, Catherine. 2014. *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quito: Qurétaro.

Walsh, Catherine. 2015. Sobre el género y su modo-muy-otro. In Quintero, Pablo (org.), *Alternativas descoloniales al capitalismo colonial/moderno*, 165–182. Buenos Aires: Ediciones del Signo.

Walsh, Catherine. 2018. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. *Dialogia* 29. 47–68. São Paulo, mai./ago.

LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ALUNO SURDO COMO SEGUNDA LÍNGUA – L2 EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: ANÁLISE DE UM MANUAL

PORTUGUESE LANGUAGE FOR DEAF STUDENTS AS A SECOND LANGUAGE – L2 FROM AN INCLUSIVE PERSPECTIVE: ANALYSIS OF A MANUAL

Maria Zilda Medeiros da Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
zilda.libras@gmail.com

Adilma Gomes da Silva Machado
Universidade Estadual de Paraíba (UEPB), Paraíba, Brasil
adilmalibrasp@gmail.com

Henrique Miguel de Lima Silva
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
henrique.miguel.91@gmail.com

Inayara Élida Aquino de Melo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, Paraíba, Brasil
inayara.elida@academico.ufpb.br

Resumo

A presente pesquisa busca apresentar um estudo linguístico direcionado aos processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa para o aluno surdo. Assim, apresentamos uma análise de um manual que foi desenvolvido para dar apoio aos professores de língua portuguesa que trabalham em uma perspectiva inclusiva. Como ponte teórica buscamos apoio de Antunes (2003), Marcuschi (2008) Quadros (2019), e Silva (2022). A partir das observações foi possível conhecer estratégias para o ensino de Portuguesa como L2, como também, se há relação com a comunicação da Libras para os alunos surdos. Percurso metodológico: foi desenvolvido de forma teórica a partir das observações em uma dissertação de um viés indutivo e abordagem qualitativa que após realização do estudo, teve como produção o material didático decorrente do mestrado profissional em Linguística e Ensino da UFPB/BR. Como objetivo geral analisar o manual de português para surdo, e como objetivos específicos: pontuar as estratégias metodológicas e as principais ferramentas utilizadas para desenvolver a língua portuguesa como L2; identificar se as atividades apresentadas pelo manual são para o ensino da L2 para surdo. Os dados encontrados neste manual permitiram, neste contexto de investigação, que é possível desenvolver metodologias e estratégicas para o ensino da L2 para o aluno surdo de forma inclusiva.

Palavras-chave: Língua Portuguesa como L2; Aluno Surdo; Inclusão.

Abstract

This research seeks to present a linguistic study aimed at the teaching and learning processes of the Portuguese language for deaf students. Therefore, we present an analysis of a manual that was developed to support Portuguese language teachers who work from an inclusive perspective. As a theoretical bridge, we seek support from Antunes (2003), Marcuschi (2008) Quadros (2019), and Silva (2022). From the observations it was possible to learn about strategies for teaching

Portuguese as an L2, as well as whether there is a relationship with Libras communication for deaf students. Methodological path: it was developed in a theoretical way based on observations in a dissertation with an inductive bias and qualitative approach that, after carrying out the study, produced teaching material resulting from the professional master's degree in Linguistics and Teaching at UFPB/BR. The general objective is to analyze the Portuguese manual for the deaf, and the specific objectives are: to point out the methodological strategies and the main tools used to develop the Portuguese language as an L2; identify whether the activities presented in the manual are for teaching L2 to deaf people. The data found in this manual made it possible, in this research context, to develop methodologies and strategies for teaching L2 to deaf students in an inclusive way.

Keywords: Portuguese language as L2; Deaf Student; Inclusion.

1. Introdução

O presente artigo pretende analisar um manual que foi desenvolvido como produto final de uma dissertação. Assim, buscamos desenvolver um estudo que possa trazer a importância do ensino com adaptação da língua portuguesa como L2 para a pessoa surda no ambiente escolar de forma inclusiva.

A partir da análise, foi possível destacarmos os tópicos principais do manual em que observamos se há possibilidade de passarmos compreensões referente ao ensino da língua portuguesa como L2 para o aluno surdo no ambiente que se diz para todos, segundo a Constituição

Federal de 1988, em seu art. 205. “A educação, direito de todos”. Esse direito de igualdade, deixa explícito que os professores necessitam se aperfeiçoar a cada ano, principalmente para atender as necessidades específica do ambiente escolar.

Como objetivo geral buscamos analisar o manual e quais as instruções que desenvolvem o ensino da língua portuguesa como L2 para aluno surdo, e como objetivos específicos: pontuar as estratégias metodológicas e as principais ferramentas utilizadas para desenvolver a língua portuguesa como L2; identificar se as atividades apresentadas pelo manual são para o ensino da L2 para surdo; destacar os conteúdos apresentados entre pontos positivo e negativo; analisar as possíveis estratégias encontrados neste manual, assim discutirmos com alguns comentários críticos que buscam melhorias para o desenvolvimento deste trabalho.

Concomitantemente, apresentamos como tópico a Língua Portuguesa como segunda língua para pessoa surda, que é nosso foco de estudo, será apresentada na fundamentação teórica, tendo como subtítulo os “Desafios e Possibilidades para o Ensino da Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo” diante desse debate com apoio de referências teóricas, observamos que a lacunas para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem para a segunda língua da pessoa surda no Brasil.

Dessa forma, procuraremos deixar esclarecido para os professores de português que desenvolvem um trabalho inclusivo com alunos surdos em sala de aula, como pode ser desenvolvido esse trabalho com apoio do recurso em forma de um manual no ambiente escolar, as observações são de forma críticas, em buscamos podermos melhoramos esse recurso que nos possibilitará um ensino inclusiva para pessoa surda.

No entanto, para concluímos as nossas observações referentes ao manual para o ensino da língua portuguesa como L2 para surdo, foi destacado como referência teórica o apoio de Zabala (1998) que dar suas contribuições a partir da sequência didática, quer dizer toda as aulas necessitam de um planejamento, para poder reorganizar os recursos e suas atividades para o melhor desenvolvimento da pessoa surda no ambiente inclusivo (ESCOLA).

2. Desafios e possibilidades para o ensino da língua portuguesa como l2 para o aluno surdo.

A língua portuguesa por ter sua característica sonora, em que utiliza o som para o desenvolvimento de sua escrita, deixa aspectos bem desafiador para o desenvolvimento do surdo referente a utilização das regras gramaticais.

> Portanto, diante dos obstáculos em que, as dificuldades dos surdos em estabelecerem uma comunicação verbal consistente com ouvintes (se o português for a opção para tal) ao considerar a escrita, suas produções encontram inúmeros obstáculos que são potencializados à medida que as práticas pedagógicas convencionais preconizam o bom desempenho em linguagem oral como requisito necessário à aprendizagem da língua escrita. (Fernandes 2016: 65)

Neste sentido, a pessoa surda apresenta um grande desafio para poder desenvolver a compreensão para a produção da escrita, as suas construções vão sendo desenvolvida com muito esforço e desejo de alcançar o seu máximo para poder participar da vida educacional, na qual, a escrita é de fundamental importância para serem inclusos socialmente no ambiente de uma “educação para todos”, como diz na Lei 9394/96.
Mediante a busca para o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa como L2 para pessoa surda, observa-se que vem ocorrendo lacunas metodológicas para o desenvolvimento do ensino no ambiente inclusivo, em que, os professores não foram capacitados para formar cidadãos surdos, assim:

> Não pode haver uma prática eficiente sem fundamentação num corpo de princípios teóricos sólidos e objetivos. Não tenho dúvidas: se nossa prática de professores se afasta do ideal é porque nos falta, entre outras condições, um aprofundamento teórico acerca de como funciona o fenômeno de linguagem humana. O conhecimento teórico disponível a muitos professores, em geral, se limita ao conhecimento de regras gramaticais apenas, como se tudo o que é uma língua em funcionamento coubesse dentro do que é uma gramática. (Antunes 2003: 40)

Antunes (2003) apresenta suas críticas referentes ao ensino limitado da língua portuguesa, entretanto, as regras gramaticais da língua portuguesa para o ensino da pessoa surda precisam serem revistas, assim, o aluno com surdez não ficará prejudicado sem poder desenvolver o seu pensamento, apenas codifica sem entender o que está reescrevendo para o papel. Compreende-se que, os obstáculos fazem parte de todas as conquistas, na educação da pessoa surda constitui-se de muita luta para com aquisição da sua primeira língua que é a Libras, e ao entrar no mundo escolar, se depara com a obrigação de aprender a escrita do português como L2.

Então, ao iniciar a codificação[338], o surdo cria uma expectativa com a escrita, "saber escrever", no entanto, ao se deparar com a transmissão do entendimento que é a decodificação[339] de textos, os desafios aumentam, o aluno surdo vai encontrar regras que são as normas gramaticais da língua. Assim, o surdo ao ler e escrever, vai apresentar dificuldades com a compreensão da língua portuguesa de forma escrita. Pode-se dizer que, a partir desse desenvolvimento os professores vão poder avaliar e ver as problemáticas encontradas na escrita da pessoa surda. Pereira e Oliveira (2016) argumentam que:

> As dificuldades de lidar com aspectos relacionados à gramática da língua escrita, como a morfologia e a sintaxe, comprometem muitas vezes a compreensão das ideias por parte do interlocutor. Outras vezes, mesmo que não se observem alteração significativas no uso da gramática, os textos parecem pobres, sem coesão entre as ideias, sem criatividade. (Pereira & Oliveira 2016: 105)

Segundo as informações de Pereira e Oliveira (2016), as dificuldades com a escrita para o surdo com a língua portuguesa são bem complexas. Portanto, são dificuldades que estão sendo registradas por pesquisadores que buscam solucionar essa problemática da Língua Portuguesa de forma escrita para o aluno surdo, são conclusões feitas na realidade do chão da escola inclusiva. Em virtude dessa problemática encontrada no ambiente educacional, o aluno surdo por falta de conhecimento do professor para o ensino da L2, ficam prejudicado no cenário atual de uma educação para todos de forma inclusiva.

Assim, diante dessa dificuldade com a escrita, outro desafio para pessoa surda é, ser excluído do seu meio social, não ser respeitado como pessoa que tem suas limitações auditivas, ser tratado como um incompetente, como também, entre os colegas em sala de aula ser um deboche[340], em que o "riso de deboche caracteriza-se pela diminuição do sujeito/coisa que se fala. Já o cínico se operacionaliza pelo prazer do sofrimento ou, no caso do Surdo, condição "desfavorável" de interagir em diversos espaços sociais" Oliveira, (2021: 54).

O espaço social referente à comunidade escola é a qual deixa o surdo constrangido em expor seu conhecimento da Libras para a língua portuguesa na modalidade escrita, assim, quer sempre se expressar com a sua língua a Libras, na qual, se senti seguro para expor seu conhecimento. Evidentemente, que a Língua portuguesa não pode ser substituída pela Libras, como diz a Lei 10.436/02 nas exigências do ambiente escolar.

Portanto, legalizado por Lei, o espaço escolar de forma inclusiva é a segurança que temos hoje para a inclusão dos alunos surdos, em que, utilizamos a escola como um ponto crucial para conseguir meios estratégicos na busca de mudanças para a vida em sociedade da pessoa surda. Entretanto, para desenvolvermos o conhecimento da língua portuguesa como L2, precisa-se necessariamente do apoio do centro da escola, os professores precisam se capacitarem na busca de estratégias para formar cidadãos críticos e participativos para a vida em sociedade, na qual para iniciar as observações para com o

[338] Conhece signos linguísticos da escrita, faz tudo em forma de uma cópia
[339] Compreende o texto ao qual foi escrito. Tem o entendimento do que escreveu.
[340] Ato de zombaria, receber ironia, ser tratado com má conduta, por não compreender a escrita do português como L2.

aluno surdo, podermos iniciar com letramento, o conhecimento do mundo. Marcuschi e Dionísio (2007) dizem que:

> Letramento é uma expressão que hoje vem se especializando para apontar os mais variados modos de apropriação, domínio e uso da escrita como prática social e não como uma simples forma de representação gráfica da língua. O letramento voltase para os usos e as práticas, e não especificamente para as formas, envolve inclusive todas as formas visuais, como fotos, gráficos, mapas e todo tipo de expressão visual e pictográfica, observável em textos multimodais (Marcuschi & Dionisio 2007: 35).

Marcuschi & Dionisio (2007) nos apresentam que, para obtermos o conhecimento do aluno, poderemos iniciar deixando-o livre para expor seu pensamento envolvendo as formas visuais, ais quais, pode ser a melhor maneira de quebrar a barreira com a escrita da L2. Assim, para podermos conhecer a escrita do aluno surdo em sua L2, o professor observará "um texto, na medida em que consiga oferecer acesso interpretativo a um indivíduo que tenha uma experiência sociocomunicativa relevante para a compreensão" Marcuschi, (2008: 89). Com o apoio do letramento, o professor poderá ter as informações como está a escrita do aluno surdo, em que, já conhecer sua breve expectativa de mundo para exigir o desenvolvimento da escrita.

Damázio[341] (2007: 21), diz que é "urgente repensar essas práticas para que os alunos não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-los". O professor com as estratégias metodológicas de ensino, será um dos grandes motivadores para o desenvolvimento do aluno surdo em: conhecer a escrita, garantir o acesso do aluno no cotidiano educacional, conviver no mundo ouvinte em que a escrita não pode ser substituída pela Libras, ser uma pessoa surda que tenha a Libras como sua língua própria para comunicação e na modalidade escrita o português como L2.

Damázio (2007) apresenta essas possibilidades de uma inclusão para o aluno surdo, na qual, oferece ideias estratégicas para os professores de língua portuguesa da sala inclusiva, junto do professor da Sala de Recurso Multifuncional (SRM), que (faz o Atendimento Educacional Especializado (AEE) Português e Libras), assim, possa fazer o diferencial para o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para a pessoa surda. Em que diz, "o professor de Língua Portuguesa em parceria com os professores da sala comum e da Libras, realiza estudos dos termos específicos do conteúdo curricular, utilizando toda fonte de pesquisa bibliográfica possível, em especial, dicionário ilustrado e livros técnicos" Damázio, (2007: 41).

Mediante o exposto de uma parceria de ambos os profissionais, acredita-se que poderá ocorrer mudanças metodológicas, os professores irão trocar o conhecimento, apresentam o seu objetivo para com o aluno surdo, e assim juntos constroem formas metodológica que possa chegar ao aprendizado da L2 para pessoa surda. Souza et al, (2021: 84) argumentam "quanto maior o conhecimento do professor sobre a educação

[341] http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf, Atendimento Educacional Especializado, Pessoa com Surdez.

para surdos, mais fácil será adotar estratégias que amenizem as dificuldades dos alunos e as suas próprias".

No entanto, com o apoio de alguns teóricos que foram citados anteriormente, destacamos algumas dificuldades encontras para o ensino da Língua portuguesa no cenário atual que estamos, de uma educação inclusiva, educação para todos.

3. Percurso metodológico

A metodologia deste artigo foi desenvolvida em forma de revisão bibliográfica, observa-se que é um estudo de caso, de viés indutivo e abordagem qualitativa que, após realização do estudo, tem como proposta principal apresentar com observações o produto final do material didático de uma dissertação do mestrado Profissional em Linguística e Ensino da UFPB/BR.

3.1 Análises dos dados

Para iniciarmos, iremos análises o produto final da dissertação do mestrado profissional que tem como objetivo deixar um material para ser desenvolvido com os professores que lecionam aos alunos surdos, assim observamos de forma crítica construtivista os dados apresentados no manual. Não será detalhado passo a passo o manual, mas sim, iremos apresentar se o material está adequado para necessidade inclusiva. Iremos iniciarmos pela capa:

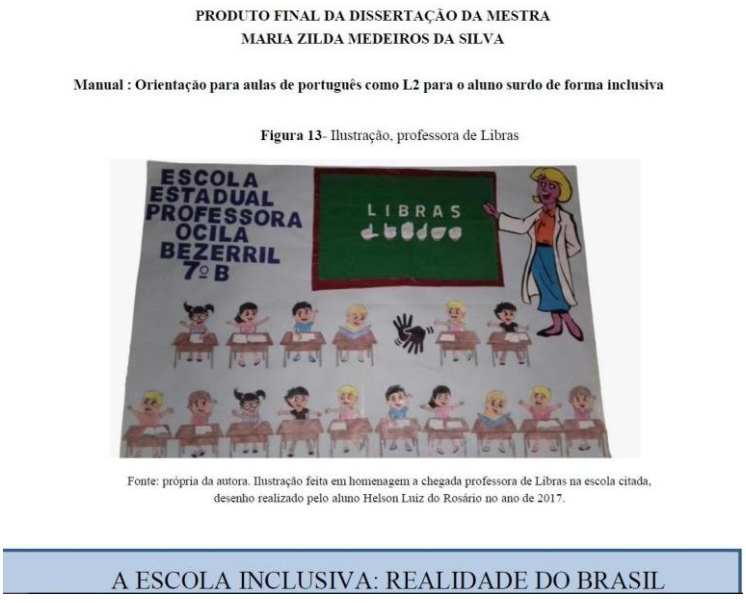


Figura 1 - Capa do Manual como produto final da dissertação
Fonte: Retirada da dissertação, repositório do MPLE/UFPB- 2022

A capa do manual nos apresenta uma imagem simbólica, com um título que traz uma proposta de orientação para o professor de Língua portuguesa como L2 de forma Inclusiva, partindo disso, passamos a refletir e assim iniciarmos um breve comentário com algumas

observações que poderá nós ajudar a compreender melhor qual o objetivo do manual, assim destacamos que:

A imagem em destaque foi feita por um aluno surdo que estudava na escola na seguinte série citada, ele representou a professora de Libras em uma turma de sala de aula inclusiva, onde passamos a encontrar os alunos surdos junto com os demais alunos, um novo impacto para a momento, (professor de Libras nos Atendimentos Educacional Especializado no ambiente escolar para o Ensino do Fundamental e Médio);

Diante disso, vamos destacar que em 2017 foi implantado no corpo docente o professor de Libras para atendimento educacional especializado no quadro das Escolas do Rio Grande do Norte;

A imagem em destaque foi colocada para representar a capa do manual por ter um sentido simbólico para a autora da dissertação, uma representação do seu trabalho como professora de Libras em forma de desenho, o aluno passou seu sentimento para a arte, demostrando que há necessidade da disciplina de Libras nas grades curriculares das séries;

A imagem além do sentido simbólico, tem uma importância da representação artística do autor.

Assim, podemos destacar que o estudo da pessoa surda vai além da Língua Brasileira de Sinais, os alunos surdos precisam desenvolver o conhecimento da diversidade apresentada no currículo escolar para poder despertar o seu potencial, precisam desenvolver os pilares da educação, aprender a conhecer, fazer e viver junto.

Diante do que foi exposto, vamos destacarmos que o surdo não tem esse direito do viver junto uns com o outro em sua comunicação, se a Libras que é sua língua não está como disciplinas nas grades curriculares do ensino fundamental, mas sim, nas curriculares do ensino superior, segundo o decreto 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.436/202, que deixa esclarecido em seu:

> Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Brasil 2005: s/p).

O decreto citado confirma que Libras ainda não está nas grades curriculares do ensino fundamental, a disciplina de Libras, entra como um conhecimento que pode ser ampliando no decorrer do seu interesse em aprender. Assim, Quadros (2019) contribui com suas pesquisas afirmando que:

> A disciplina de Libras entrou nos currículos de formação de professores em todas as universidades brasileiras em decorrência do planejamento linguístico estabelecido pelo Decreto 5.626/2005. Desse modo, ela vai ser tornando visível a todos os futuros professores, que podem ser deparar com alunos surdos ao longo de sua atuação (Quadros 2019: 29).

A Libras citada como disciplina para os professores não foca no desenvolvimento da interação entre a comunicação no mesmo espaço escolar, mais sim, como uma formação para o conhecimento da língua. No entanto, diante do exposto representado pela imagem do manual, que apresenta a professora de Libras em sala de aula do ensino

fundamental no Estado do Rio Grande do Norte, fomos buscarmos as Diretrizes da Educação em uma Perspectiva Inclusiva atualizada de 2024 do RN, em que apresenta como o professor de Libras deve exercer sua função no estabelecimento de trabalho.

A referente portaria-SEI Nº 4522, de 26 de setembro de 2024, apresenta a diretrizes para modalidade Educação Especial Inclusiva na Educação Básica da Rede Pública de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, atualizado no recorrente ano. Deixa esclarecido como é desenvolvido à docência do professor de Libras.

> Art. 23 São atribuições do Professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras):
> identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos acessíveis e Tecnologias assistiva ... estudantes com deficiência auditiva/surdez/surdo-cegueira;
> planejar aulas e atividades escolares em colaboração com o(s) professor(es) da sala de aula comum dos diversos componentes curriculares, em consonância com o Projeto Político-Pedagógico da escola;
> avaliar o processo de ensino-aprendizagem e seus resultados;
> desenvolver atividades pedagógicas que valorizem a pluralidade cultural da comunicação em Libras;
> desenvolver atividades de estudos e formação em/de Libras para comunidade escolar;
> participar de atividades educacionais e comunitárias da escola;
> realizar o atendimento educacional Especializado em Libras, de Libras e Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita.
> § 1º Organizar o cronograma de atendimento Educacional Especializado para o(s) estudante(s).
> § 2º Acompanhar a aplicação e funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade linguística na sala de aula, bem como em outros ambientes da unidade educativa.
> § 3º Elaborar estratégias de sensibilização e divulgação do AEE em/de Libras junto à comunidade escolar.
> § 4º Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade linguística utilizados pelos estudantes.
> Inserir no Sistema Integrado de Gestão da Educação (SIGEDUC) o Plano de Atendimento Educacional especializado (PAEE), registro do acompanhamento diário e relatórios dos estudantes.
> ministrar aulas de Libras, em/de escolas e ou centros da Educação Básica, onde se encontram matriculados os estudantes com deficiência auditiva/surdez/surdo-cegueira. (Brasil 2024 s/p).

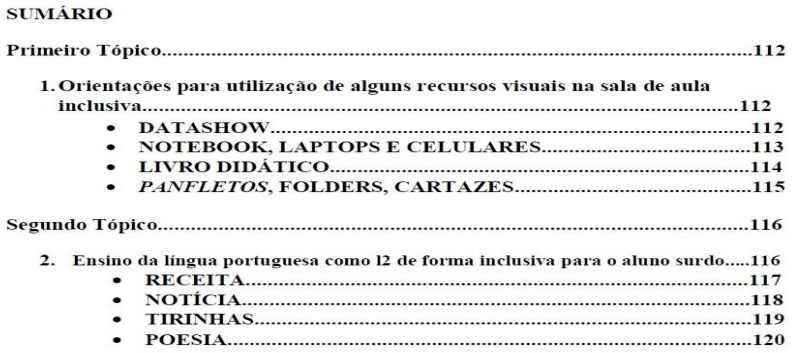
Diante do que está exposto, o professor de Libras no Estado do Rio Grande do Norte, tem essas atribuição, planejar, atender e poder ministrar aulas de Libras para turma onde tem alunos surdos, como também desenvolver formação de curso de Libras para comunidade escolar, entre outras ações que busca inserir o aluno surdo no ambiente escolar inclusivo, não quer dizer que o professor de Libras tem uma disciplina como obrigatória, mas sim, uma ensino de Libras para poder desenvolver a interação social entre todos surdos/ouvintes junto à comunidade escolar.

Assim, prosseguimos com as observações do manual, outro destaque muito importante no manual, é as observações e parcerias com os alunos surdos da própria comunidade, segundo a autora destaque que o manual teve um olhar significativo dos estudantes que foram alunos da Escola do Estado do RN e no momento da produção do manual eles estavam cursando Letras/Libras na UFRN, Silva, (2022) deixou esclarecido que:

> Este manual foi desenvolvido com olhares de dois surdos universitários de Letras/LIBRAS da UFRN, alunos que desenvolveram o seu estudo na escola citada no formato inclusivo, como também, fazem parte da comunidade surda da escola, todas ações realizadas são desenvolvidas com apoio deles. (Silva 2022: 10).

Essa fala da autora nos apresenta a importância do olhar do surdo, a sua participação diante de uma produção que possa favorecer o desenvolvimento da comunidade surda. Corroborando com os estudos Quadros (2019) que, em seus discursões apresentados observa-se a importância da presença surda na discursões referentes a sua cultura na busca da valorização de sua identidade como pessoa surda.

Prosseguimos com o as observações do manual, buscamos o sumário quais temáticas serão discutidas no manual; observamos que é representado por dois tópicos, abaixo iremos apresentar e trazer em forma e imagem o que está exposto no manual:



SUMÁRIO

Primeiro Tópico.....112

1. Orientações para utilização de alguns recursos visuais na sala de aula inclusiva.....112
   - DATASHOW.....112
   - NOTEBOOK, LAPTOPS E CELULARES.....113
   - LIVRO DIDÁTICO.....114
   - *PANFLETOS*, FOLDERS, CARTAZES.....115

Segundo Tópico.....116

2. Ensino da língua portuguesa como l2 de forma inclusiva para o aluno surdo.....116
   - RECEITA.....117
   - NOTÍCIA.....118
   - TIRINHAS.....119
   - POESIA.....120

Figura 2 - Tópicos apresentados em duas partes: os recursos e os gênero
Fonte: Retirada da dissertação, repositório do MPLE/UFPB- 2022

A referente imagem nos apresenta uma organização de pensamento, o primeiro tópico deixa esclarecido quais os recursos que podem ser desenvolvidos pelos professores em sala de aula de forma inclusiva. Vamos fazer um breve comentário, referente a importância de desenvolver aulas com recursos visuais em sala de aula inclusiva para alunos surdos.

Outrossim, todos os recursos apresentados são de fácil acesso para os professores desenvolverem suas aulas, portanto, o objetivo desse manual é apresentar para o professor a possibilidade de utilizar recursos visuais de fácil acesso em suas aulas, assim, buscar meios que possa ser desenvolvido o ensino com recursos do seu cotidiano.

Concomitantemente, observamos que o segundo tópico é referente ao gênero para o ensino da Língua Portuguesas como L2, que será desenvolvido com apoio dos recursos apresentados no primeiro tópico, cada gênero destaca sua estrutura própria na organização da escrita.

Observa-se que a organização dos tópicos, são ideias para poder dar apoio aos professores, assim, possam desenvolver o ensino da L2 para o aluno surdo de forma clara e objetiva. Cada gênero traz uma organização textual para sua própria identificação, o português como L2, como também, a literatura visual prevalece como importante para o desenvolvido do ensino e aprendizagem da pessoa surda no ambiente de sala de aula.

PRIMEIRO TÓPICO

1. **ORIENTAÇÕES PARA UTILIZAÇÃO DE ALGUNS RECURSOS VISUAIS NA SALA DE AULA INCLUSIVA**

O recurso visual é de extrema importância para o desenvolvimento na busca do ensino e aprendizagem da pessoa surda, assim, vamos deixar registrado alguns recursos que possa auxiliar nas aulas de português como L2 de forma inclusiva para o aluno surdo, vamos conhecer alguns:

- **DATASHOW**

O Datashow é a realidade das escolas do Brasil, nas escolas encontramos esse recurso que pode se desenvolvido nas aulas de português como L2.

Sugestão para organização da aula, usando esse recurso:

- ✓ Planejar as aulas com apoio do *datashow,* focando nas imagens;
- ✓ Fazer uma leitura das imagens junto aos alunos, antes de iniciar o texto;
- ✓ Deixa algumas palavras em destaques (negrito), para o intérprete poder utilizar como mediação para dúvidas do aluno;
- ✓ Promover um debate, a partir das imagens envolvendo o aluno surdo.

A) **Figura 14**- Ideias de aula com Datashow



Fonte:https://utinuti.files.wordpress.com/2014/06/3ano-datashow-02-042-1.jpg Acesso em 02/06/2022

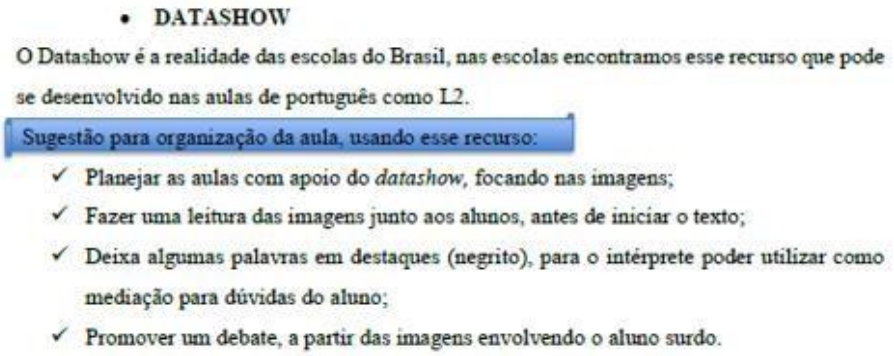
Professor, é importante em suas aulas, desenvolver um planejamento que envolva todos os alunos, no entanto, a partir da inclusão do aluno surdo na sala de aula, ele precisa do apoio visual, em que, possa envolver um diálogo, como também envolva perguntas, e assim, ele possa questionar suas dúvidas. Portanto o *Datashow*, poderá dar apoio para ilustrar, imagens, vídeos, textos entre outros que possa desenvolver uma leitura rápida e informativa.

Figura 3 - Orientações de como desenvolver o primeiro tópico:
Fonte: Retirada da dissertação, repositório do MPLE/UFPB- 2022

Ao observamos as orientações iremos destacar essa página 112 da dissertação, podemos destacar que ficou um trabalho claro e objetivo, apresentou o recurso e como ele pode ser utilizado, como também tem uma dica da importância da utilização do Datashow nas aulas de português como L2 para os alunos surdos.

Concomitantemente, todos os recursos foram utilizados nessa mesma estrutura: recurso, sugestão para organização de aula, e dica de como desenvolver esse recurso. Destacamos que foram apenas alguns recursos que são destacados como de fácil acesso no ambiente escolar como: Datashow, notebook, laptops e celulares, livro didático, panfletos, folders e cartazes, acreditamos que em todos as escolas estaduais já tenham 80% desses recursos didáticos.

No entanto, observamos que para melhorarmos o manual, poderia ser desenvolvido com apoio de teóricos como referência de estudos, assim, apresentaria as utilidades do Datashow, e passo a passo de cada sugestão da organização da aula.



- **DATASHOW**

O Datashow é a realidade das escolas do Brasil, nas escolas encontramos esse recurso que pode se desenvolvido nas aulas de português como L2.

Sugestão para organização da aula, usando esse recurso:

- ✓ Planejar as aulas com apoio do *datashow*, focando nas imagens;
- ✓ Fazer uma leitura das imagens junto aos alunos, antes de iniciar o texto;
- ✓ Deixa algumas palavras em destaques (negrito), para o intérprete poder utilizar como mediação para dúvidas do aluno;
- ✓ Promover um debate, a partir das imagens envolvendo o aluno surdo.

Figura 4 - Recurso do Datashow em sala de aula
Fonte: Retirada da dissertação p. 112, repositório do MPLE/UFPB- 2022

Ao observarmos essa parte do manual, destacamos que poderíamos enriquecer esse material, colocando passo a passo de cada ação que está sendo apresentada.

Planejar as aulas de 45 minutos com apoio do Datashow, as imagens precisam ser de acordo com a temática apresentada, para facilitar a comunicação da pessoa surda;

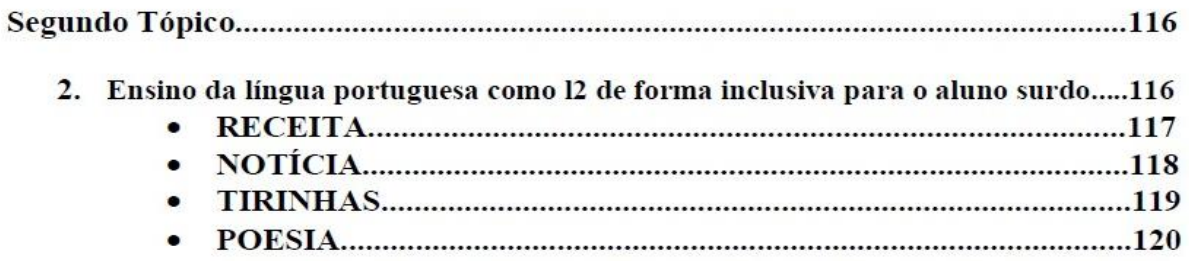
A leitura da imagem precisa ser desenvolvida de forma ampla, está na tela principal, e assim, todos os alunos surdos poderá participar de forma inclusive;

As palavras principais do texto precisam serem destacados em negrito, assim, passam um entendimento mais rápido para os alunos surdos, facilitando a interpretação da intérprete;

O debate pode ser realizado no início da aula referente a imagem apresentada, como também no fim aula, vai depender organização ou do desenvolvimento da aula.

Então, partindo do pressuposto teórico e prático, o desenvolvimento do manual nesta apresentação dos recursos visuais está precisando apenas de algumas organizações para ser um manual que possa trazer destaque como um material de apoio para os professores que ensinam a língua portuguesa como L2 para pessoa surda.

Iremos prosseguir como as observações, trazendo para o nosso debate o material que foi apresentado no segundo tópico do manual.



Segundo Tópico.....116

2. **Ensino da língua portuguesa como l2 de forma inclusiva para o aluno surdo.....116**
   - **RECEITA.....117**
   - **NOTÍCIA.....118**
   - **TIRINHAS.....119**
   - **POESIA.....120**

Figura 5 - Apresentação dos gêneros desenvolvidos no manual
Fonte: Retirada da dissertação p. 111, repositório do MPLE/UFPB- 2022

Os gêneros textuais apresentados são desenvolvidos para buscarmos formas metodológicas para o ensino da língua portuguesa como L2. Ao observamos os gêneros, destacamos que são quatro temáticas apresentados no texto, portanto vamos fazer um

breve comentário do que foi realizado e aplicado pela autora da dissertação em um dos seus trabalhos (gênero receita), foi uma temática bem discutida e trabalhada pelos alunos nos momentos de aulas, a partir dela surgia o pensamento do manual de Língua Portuguesa como L2 para alunos Surdos.



117

➢ Este tópico será apresentado alguns tipos de gêneros textuais, com apoio das imagens, na qual, vamos apresentar de forma diversificado esses gêneros com apoio da: **Receita, Notícia, Tirinha "piadas e crítica", poesias.**

A. Figura-18: RECEITA DE BOLO

Fonte: própria da autora. 2021

Ingrediente da massa	**Modo de Preparar a massa**	**Rendimento:**
3 cenouras picadas 3 ovos 1 xícara de óleo de soja 3 xícaras de farinha de trigo 2 xícaras de açúcar 1 colher de fermento químico em pó **Ingrediente da cobertura** 1 colher de margarina Meia xícara de leite 5 colheres de achocolatado em pó 4 colheres de açúcar	1. Coloque os ingredientes no liquidificador e acrescente aos poucos a farinha. 2. Leve para assar em uma forma untada por 40 minutos. 3. Depois de assado cubra com a cobertura. **Modo de preparar a cobertura** 1. Misture todos os ingredientes, leve ao fogo e deixe ferver até engrossar.	**10 fatias**

Observações:

Professor: Inicialmente as aulas precisam ter um **diálogo** da imagem.
O professor vai buscar as **imagens** que são de uso necessário para a compreensão do aluno surdo referente ao entendimento do texto; o apoio do **intérprete** é indispensável; os **textos** são escritos, lido e relido pelos alunos surdos com a presença do intérprete para suprir algumas dúvidas dos vocabulários; as **avaliações** são diagnósticas.

Figura 6 - Apresentação do gênero receita
Fonte: Retirada da dissertação p. 117, repositório do MPLE/UFPB- 2022

Ao observamos essa página 117 da dissertação citada, vamos destacar alguns pontos positivo quanto negativo, que dizer algumas reorganizações que podem ser desenvolvidas para melhorar a organização do manual. Manual este que poderá ser publicado como guia de apoio didático para os professores trabalharem de forma inclusiva para o ensino da L2 para o surdo.

Vamos iniciar um comentário a partir da imagem que representa a receita, esta imagem tem um sentindo importante, sua fonte foi registrada em um momento remota por conta da pandemia da COVID-19, um jovem aluno surdo e sua mãe fazendo um bolo, o rapaz ensinando os sinais em Libras dos ingredientes e modo como se preparava. Portanto, a imagem passa vários significados, e para o objetivo de uma representação da receita está perfeito, tanto apresenta a forma de fazer, o bolo, a fatia e os ingredientes.

Consequentemente, passamos a ter um olhar mais crítico, assim, observa-se que necessita de algumas organizações neste segundo tópico como: as imagens dos ingredientes poderiam ficar perto da sua escrita, a receita escrita em português e as suas imagens soltas fora do espaço que estava escrito a receita; não apresenta a sugestão para organização de aula, apenas tem a receita; as dicas estão bem organizadas para buscar no aluno o ser pensante.

Diante disso, para desenvolver o raciocínio na busca do aluno surdo ser um pensante, observa-se que, desenvolver a escrita com imagem, deixará o trabalho bem explorado, com leitura rápida do conteúdo a partir da imagem, observa-se, que ficou um pouco disperso, o aluno surdo que não sabe ler, vai sentir dificuldade com as imagens distorcidas longe da sua escrita.

Diante dessa observação, a sugestão de orientação de como desenvolver o ensino para o aluno surdo que já tem o conhecimento da escrita, como também para o aluno surdo que não tem esse conhecimento. Portanto trazemos a sequência didática que poderá desenvolver o gênero textual da receita de bolo, com objetivo para alfabetizar o aluno surdo em Língua Portuguesa como L2.

Referente a sequência didática buscamos Zabala (1998: 18) diz que "um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelo professor como pelos alunos". As organizações de atividade desenvolvem um melhor rendimento para o processo de ensino-aprendizagem entre o professor e aluno, tornando assim uma ação motivadora para aplicação e aprendizagem. Dessa forma Zabala (1998) contribui em suas definições que as atividades são como:

> uma unidade básica do processo de ensino e aprendizagem, cujas diversas variáveis apresentam estabilidade e diferenciação: determinadas relações interativas professor/alunos e alunos/alunos, uma organização grupal, determinados conteúdos de aprendizagem, certos recursos didáticos, uma distribuição do tempo e do espaço, um critério avaliador; tudo isso em torno de determinadas intenções educacionais, mais ou menos explícitas. (Zabala 1998: 17)

Então, diante do que foi exposto, com as contribuições dos pensamentos de Zabala (1998), que deixa esclarecido sobre a importância da relação professor/aluno, que poderá nos ajudar a ter uma melhor compreensão de como se desenvolver uma sequência didática de forma flexível e proveitosa para o rendimento escolar, assim, melhorarmos o ensino do aluno surdo em um ambiente inclusivo.

Portanto, a partir disso, possamos desenvolver uma organização de aula que possa explorar o aprendizado, com apoio de um cronograma para o ensino e seus recursos didáticos, assim possamos desenvolver um planejamento de forma flexível para ensino e aprendizagem da língua portuguesa para a pessoa surda.

4. Considerações Finais

Este trabalho nos proporcionou condições para analisarmos e apresentarmos sugestões referente ao produto final de uma dissertação que tem como título, "A

perspectiva inclusiva no ensino de língua portuguesa como L2 para discentes surdos", de autoria da Ma. Maria Zilda Medeiros da Silva, do Mestrado profissional/ MPLE – UFPB, (2022), disponível no repositório da UFPB 2022.

Portanto, observa-se que o recurso, em forma de um manual, precisa ter umas reorganizações, como: readaptar as imagens da receita, posicionando-as ao lado do texto correspondente; detalhar as sugestões de como se trabalhar com os alunos surdos de forma inclusiva. Diante dessas iniciativos, buscaremos desenvolver uma releitura do manual com o objetivo de torná-lo mais compreensível para os docentes. Assim, buscaremos dar mais qualidade ao produto, que servirá como recurso didático para os docentes de português que lecionam para alunos surdos de forma inclusiva.

Por fim, acreditamos que os dados disponíveis neste manual permitirão uma complementação de conhecimentos didáticos que nos ajudará a desenvolver novas formas metodológicas e estratégicas para o ensino da Língua Portuguesa como L2 para o aluno surdo de forma inclusiva. É importante destacar que são escassos os materiais didáticos inclusivos para professores de português.

Referências

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola.

Brasil. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm (08 out. 2021).

Brasil. 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (05 out. 2021).

Brasil. 2024. Portaria-SEI nº 4522, de 26 de setembro de 2024. A educação especial na rede pública de ensino no Rio Grande do Norte está com novas diretrizes. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e do Lazer do RN.

Damázio, Mirlene Ferreira Macedo. 2007. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional para pessoas com surdez*. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC.

Fernandes, Sueli. 2016. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In Carlos Skliar (org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos: Interfaces entre pedagogia e linguística*, 6ª ed. Porto Alegre: Mediação.

Marcuschi, Luiz Antônio & Ângela Paiva Dionísio. 2007. *Fala e escrita*. 1ª ed., 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Oliveira, Silvana Tobias. 2021. *Eita, é surdo: Alguns estereótipos e estigmas acerca do sujeito surdo corporizados pelo discurso humorístico no YouTube*. Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Grande Dourados.

Quadros, Ronice Muller de. 2019. *Libras*. 5ª ed. São Paulo: Parábola.

Pereira, Maria Cristina da Cunha & Carmen Lucia de Oliveira. 2016. A questão da autoria nas produções escritas de adolescentes surdos. In Carlos Skliar (org.), *Atualidade da educação bilíngue para surdos: Interfaces entre pedagogia e linguística*, 6ª ed. Porto Alegre: Mediação.

Silva, Maria Zilda Medeiros da. 2022. *A perspectiva inclusiva no ensino de língua portuguesa como L2 para discentes surdos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Paraíba (UFPB/CCHLA).

Souza, Adriana Alves Novais, Veleida Anahí da Silva, Rita de Cácia Santos Souza & Yan Wagner Cápua da Silva Charlot. 2021. Ensino de língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos: um olhar para o surdo na escrita. *Revista Educação e Cultura Contemporânea* 18(56).
Zabala, Antoni. 1998. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

LINGUAGEM E MEMÓRIA NA DOENÇA DE ALZHEIMER

LANGUAGE AND MEMORY IN ALZHEIMER'S DISEASE

Elisângela Andrade Moreira Cardoso
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
elisangelajgdan@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9581-0644

Nirvana Ferraz Santos Sampaio
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil
nirvanafs@terra.com.br
ORCID: 0000-0001-5317-6569

Resumo

A Doença de Alzheimer (DA) afeta significativamente a linguagem dos sujeitos acometidos por essa doença, com diferentes manifestações em cada estágio da doença. Na fase inicial, por exemplo, observa-se a dificuldade na busca por palavras, a anomia e o uso de frases curtas e simples. À medida que a doença progride, a linguagem se torna mais fragmentada, com desorganização sintática e perda da coerência. Nesse contexto, este trabalho tem como objetivo apresentar a relação ora mencionada por meio da Neurolinguística Discursiva (ND), buscando compreender os mecanismos linguísticos que revelam as alterações cognitivas de uma pessoa idosa, diagnosticada com DA, ancorando-se em autores, como Araújo *et al.* (2015), Cardoso, Pelis e Sampaio (2021), Coudry (1999; 2008), Foster (2011), Franchi (1977; 1992), Gomes *et al.* (2018), Izquierdo (1989; 2011), entre outros. O estudo em questão se destaca pela metodologia que inclui o acompanhamento longitudinal, realizado com uma participante, identificada pelo codinome "Rosa Amélia", pelo qual foi possível analisar, de maneira mais profícua, a dinâmica da relação entre linguagem, memória e DA que emergem em dados-achados, e identificar os padrões e as tendências que poderiam passar despercebidos em estudos baseados em atividades descontextualizadas pautadas no uso de uma norma linguística culta. A trajetória linguística apresentada por Rosa Amélia revela que sua compreensão se encontra preservada, apesar de sua expressão linguística estar parcialmente comprometida, marcada por parafasia lexical, bem como por uso expressivo não verbal, como alternativa de significação nos processos enunciativodiscursivos. Este estudo nos convida a repensar a relação entre linguagem, memória e identidade na velhice para o desenvolvimento de novas estratégias de comunicação e intervenção, que sejam capazes de promover a qualidade de vida e o bem-estar dos sujeitos com DA e seus familiares[342].

Palavras-chave: linguagem; memória; Doença de Alzheimer.

Abstract

Alzheimer's Disease (AD) significantly impacts the language of individuals affected by this condition, with different manifestations at each stage of the disease. In the initial phase, for instance, difficulties in word retrieval, anomia, and the use of short, simple sentences are

[342] Este texto traz um recorte da Tese de Doutorado da autora Elisângela Andrade Moreira Cardoso, do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

observed. As the disease progresses, language becomes more fragmented, with syntactic disorganization and loss of coherence. In this context, this study aims to present the aforementioned relationship through the lens of Discourse Neurolinguistics (DN), seeking to understand the linguistic mechanisms that reveal the cognitive alterations of an elderly person diagnosed with AD, drawing on authors such as Araújo *et al.* (2015), Cardoso, Pelis and Sampaio (2021), Coudry (1999; 2008), Foster (2011), Franchi (1977; 1992), Gomes *et al.* (2018), Izquierdo (1989; 2011), among others. The study stands out for its methodology, which includes a longitudinal follow-up of a participant, identified by the codename "Rosa Amélia", allowing for a more fruitful analysis of the dynamics between language, memory, and AD that emerge in the data, and to identify patterns and trends that could go unnoticed in studies based on decontextualized activities grounded in the use of a standard language. The linguistic trajectory presented by Rosa Amélia reveals that her comprehension remains preserved, despite her linguistic expression being partially compromised, marked by lexical paraphasia, as well as by the use of non-verbal expressive means as an alternative of meaning in enunciative-discursive processes. This study invites us to rethink the relationship between language, memory, and identity in old age for the development of new communication and intervention strategies that can promote the quality of life and well-being of individuals with AD and their families.

Keywords: language; memory; Alzheimer's Disease.

Introdução

O Brasil é um país em considerável crescimento populacional entre as pessoas idosas, enquanto nação que envelhece diante de suas mudanças demográficas. No ano de 2022 o país contava com 32.113.490 pessoas com 60 anos ou mais, sendo que desse quantitativo, 44,3% eram homens e 55,7% eram mulheres (Britto 2023).

O envelhecimento populacional está relacionado à redução na taxa de nascimento e o aumento de pessoas com 65 anos ou mais, sendo que a prerrogativa da pirâmide triangular concernente à população dará lugar a uma nova forma estrutural cilíndrica no ano de 2050. Vale ressaltar que o meio científico não apresenta consenso quanto aos critérios para se caracterizar uma pessoa como idosa (Beilke & Novaes-Pinto 2010), sendo a idade cronológica de 60 ou 65 anos o principal marcador.

Na medida em que a população de pessoas idosas se acentua no país, também se legitimam as doenças que são próprias do envelhecimento, como a DA, por exemplo, e, consequentemente, o uso progressivo dos serviços de saúde, uma vez que, conforme Veras e Parahyba (2007), esta fase exige cuidados adequados e intervenções tecnológicas de alto custo, demandando, assim, novos parâmetros e métodos de planejamento que possam contribuir com essa população.

O cérebro, um sistema funcional onde as memórias se cruzam com os caminhos da linguagem, molda nossa identidade e nossas interações com o meio físico e social e suas estruturas. Nesse cenário, a DA, a forma mais comum entre as demências, é uma doença neurodegenerativa que se caracteriza pela perda gradativa da memória, afeta as funções cognitivas, incluindo a linguagem.

Desta forma, o presente estudo tem por objetivo apresentar a relação entre memória, linguagem e DA, destacando as estruturas linguísticos reveladas nos processos enunciativo-discursivos de uma pessoa idosa, diagnosticada com DA, ancorando-se na Neurolinguística Discursiva (ND).

Marcas da Linguagem e da Memória na Doença de Alzheimer

A investigação sobre a memória remonta a tempos antigos e despertou interesse entre os filósofos clássicos como, por exemplo, Platão, que no século IV a.C. utilizou a metáfora da tabuleta de cera para descrever a capacidade da memória para armazenar e recuperar informações. Da mesma forma, Aristóteles explorou a relação entre a memória e as imagens mentais, enfatizando a natureza associativa e visual da memória. Essas reflexões antigas continuam a influenciar nosso entendimento contemporâneo da memória e seus processos (Foster 2011).

Nesse período, filósofos compararam as memórias a pássaros em um viveiro ou livros em uma biblioteca. Foster (2011) relaciona essa metáfora com a dificuldade de recuperar informações após terem sido arquivadas, ilustrando a complexidade de encontrar a informação desejada, equivalente a pegar o pássaro certo ou localizar o livro desejado, sugerindo, então, que a memória é um repositório complexo e desafiador para se acessar.

Houve, a partir do século XIX, crescente interesse em relacionar a memória e a aprendizagem verbal. Foi nesse contexto que o alemão Hermann Ebbinghaus se destacou como o primeiro a demonstrar, experimentalmente, a possibilidade de estudar os processos mnemônicos. Ele investigou como um novo aprendizado verbal interagia com o conhecimento prévio, baseando-se em experimentos que envolviam lista de palavras e sílabas sem sentido (Foster 2011). Essas contribuições foram fundamentais para o avanço do entendimento sobre a memória e seu funcionamento. Para Izquierdo (2011: 9),

"Memória é a aquisição, o armazenamento e a recuperação de informações".

A memória tem papel fundamental na formação da nossa identidade, personalidade e perspectiva de vida. Nossas memórias moldam quem somos e quem podemos vir a ser, pois elas nos permitem recordar experiências passadas, e com essas experiências aprendemos e aplicamos essas lições em nossa vida atual e futura. Para Luria (1980), a memória é um sistema ativo, que se organiza em diferentes níveis de armazenamento, como ultracurta, curta ou operativa e longa. A recuperação de informações desse sistema depende de uma complexa rede de conexões que envolvem elementos mentais que vão desde as experiências sensoriais mais básicas até as representações perceptivas e conceituais.

Cada sujeito tem suas memórias e experiências e essas nuances influenciam, diretamente, sua forma de ver o mundo e suas escolhas. Mesmo que duas pessoas vivenciem a mesma situação, suas memórias desse evento podem ser diferentes, haja vista que as percepções e emoções associadas a essa experiência são subjetivas e podem ser influenciadas por vários fatores, como a personalidade, o ambiente e o estado emocional de cada sujeito. Destarte, a memória é um aspecto crucial da nossa existência, pois nos permite relembrar o passado, aprender com ele e moldar nosso presente e futuro e, de certa forma as memórias influenciam diretamente a perspectiva de vida, personalidade e identidade de cada sujeito.

Seguindo com Cammarota, Iziquierdo e Bevilaqua (2008: 242), "O termo memória se refere ao processo mediante o qual adquirimos, formamos, conservamos e evocamos

informação. A fase de aquisição é chamada de aprendizagem, enquanto a evocação recebe também as denominações expressão, recuperação e lembrança". Logo, a memória tanto acumula quanto transmite as experiências adquiridas pela interação social entre o "eu" e o "outro", sendo, pois, essencial no processo ensino-aprendizagem, uma vez que ela se constitui como faculdade cognitiva, além de definir a identidade do sujeito, que no envelhecimento, pode apresentar falhas de memória, sinais de demência, flexibilidade mental limitada e repetições, como no caso de sujeitos com DA, quadro clínico que deve considerar a linguagem verbal ou não verbal em sua especificidade.

A DA, termo utilizado pela primeira vez em 1910 pelo colega do médico Alois Alzheimer (1864-1915) para descrever a condição da doença, que é, de fato, considerada a forma mais comum entre as demências em idosos a partir dos 65 anos de idade. É uma doença neurodegenerativa que afeta as células cerebrais, pela "[...] detecção do βamilóide (βA-42) que é classificado como um peptídeo e da proteína Tau, que apresentam uma correlação com a patologia da mesma" (Gomes *et al.*, 2018), resultando em déficits cognitivos progressivos, comprometimento da memória, do pensamento, do raciocínio e do comportamento. No entanto, é importante destacar que a demência, incluindo a DA, não deve ser simplesmente relacionada à "senilidade" ou "doença senil". Embora seja mais prevalente em idosos, a demência não é uma parte natural do envelhecimento e não deve ser considerada uma condição inevitável, haja vista que é uma condição médica complexa, causada por doenças e danos específicos no cérebro.

Conforme já mencionamos, existem diferentes tipos de demência, além da DA, como demência vascular, demência do Corpos de Lewy e demência frontotemporal, entre outras, sendo que cada uma tem suas próprias características em termos de sintomas, progressão e áreas afetadas no cérebro. Todavia, é fundamental entender que a demência, incluindo a DA, é uma condição séria que requer atenção médica e cuidados apropriados e que, limitar a emergência da demência à "senilidade" ou considerá-la como uma consequência inevitável do envelhecimento pode contribuir para desenvolver estigmas e propagar desinformação.

Os sintomas e a progressão da DA podem variar de pessoa para pessoa, e o diagnóstico preciso deve ser feito por profissionais de saúde especializados, como médicos Neurologistas ou Geriatras. No tocante às alterações de humor, Huang (2023) afirma,

> Ações perturbadoras são comuns em pacientes com demência e constituem a principal razão de até 50% das internações em clínicas de repouso. As ações incluem perambulação, inquietação, gritaria, arremesso de objetos, golpes violentos, recusa ao tratamento, perturbação dos membros da equipe de saúde, insônia e choro (Huang 2023: 2).

O reconhecimento e a compreensão desses comportamentos são essenciais para garantir um cuidado adequado e empático aos sujeitos com demência, visando melhorar sua qualidade de vida e bem-estar.

A DA afeta as funções cognitivas, incluindo a linguagem, cujos sintomas podem se manifestar de diferentes maneiras, a saber: a) Anomia, um dos sintomas linguísticos comuns na DA, que se caracteriza pela dificuldade para encontrar e recuperar palavras desejadas durante a fala ou a escrita; b) Parafasia, que envolve a produção de palavras incorretas ou substituição de palavras corretas por outras semelhantes em som ou

estrutura; c) Apraxia, que é a dificuldade em executar movimentos voluntários coordenados, incluindo os movimentos necessários para a produção da fala; d) Agnosia, que afeta a capacidade de reconhecer e compreender estímulos sensoriais, como objetos, rostos ou palavras. Contudo, as funções executivas, que estão envolvidas no planejamento, na organização, no julgamento e na tomada de decisões, também podem ser prejudicadas pela DA e, consequentemente, pode afetar a capacidade de realizar tarefas complexas, resolver problemas ou seguir instruções (Araújo *et al.* 2015).

Segundo Morato (2016: 583-584),

> [...] a Doença de Alzheimer se traduz por alterações cognitivas e comportamentais que constituem uma síndrome demencial associada à presença de lesões histológicas características. No campo dos estudos neurocognitivos, entende-se em linhas bem gerais que a Doença Alzheimer evolui em três fases: a forma leve, na qual os problemas mnésicos são constantes, assim como certa desorientação das funções executivas cotidianas (como as profissionais e as domésticas) e dificuldades sutis de processamento semântico e de manipulação das regras pragmáticas que presidem a utilização da linguagem; a forma moderada, na qual os problemas mnésicos passam a ser incapacitantes, seguidos de crescente desorientação temporal-espacial e de problemas de linguagem mais frequentes e prontamente perceptíveis; a forma severa, na qual a memória encontra-se gravemente alterada e a linguagem apresenta-se sensivelmente comprometida em todos os seus níveis de constituição.

Contudo, vale destacar, ainda, que é o comprometimento das funções cognitivas que reflete nas atividades diárias, no comportamento e na qualidade de vida das pessoas acometidas. Portanto, o estudo e a compreensão dos sintomas linguísticos e cognitivos da DA são de grande relevância para desenvolver estratégias de intervenção e apoio adequadas aos sujeitos, além de melhorar a qualidade de vida e a comunicação.

No tocante às etapas, também definidas pelo Ministério da Saúde (Varella 2011) como estágios e pela Associação Brasileira de Alzheimer (ABRAz 2023) como fases, estas também são divididas de forma diferente por ambas instituições. As autoras Rosas, Menezes e Erlichman (2020), bem como a ABRAz (2023), atribuem que a terminologia tem papel didático na divisão dos estágios da DA, visto que o limite entre eles é impreciso, apesar de existirem alguns sinais e sintomas que podem ajudar a identificar a fase em que se encontra o sujeito, além de, muitas vezes, se mesclarem em um mesmo período. Ainda no estágio inicial da DA a linguagem já está também comprometida, mas sendo captada pelos testes, uma vez que eles enfatizam a memória. Podemos considerar que os sintomas do estágio inicial da DA podem ser sutis e, muitas vezes, podem ser utilizados, equivocadamente, como uma questão natural de envelhecimento. Todavia, é essencial considerar que, apesar dos sintomas, o sujeito ainda é uma pessoa, com sua história, sua identidade e suas experiências. Outro sintoma considerado recorrente nessa fase é a presença de anosognosia, manifestado pela "[...] falta de consciência das dificuldades pelo sujeito" (Novaes-Pinto & Santana 2009), quando ele não aceita a condição da doença.

Quanto ao aspecto do esquecimento, este deve ser visto como parte normal e necessária do processo da memória e, como é impossível lembrarmos de tudo o que aconteceu em nossas vidas. O esquecimento nos permite lembrar o que é importante e relevante, enquanto deixamos de lado informações menos importantes ou irrelevantes.

Todavia, a associação entre esquecimento e DA é bem definida por Scliar (2001: 60) ao enfatizar que: “Esquecimento é quando a gente não sabe onde deixou a chave do carro, Alzheimer é quando a gente encontra a chave, mas não sabe para que serve”. Corroborando com essa afirmativa, Izquierdo, Bevilaqua & Cammarota (2006), asseguram que:

> De fato, é necessário esquecer, ou pelo menos manter longe da evocação muitas memórias. Há muitas que nos perturbam: aquelas de medos, humilhações, maus momentos. Há outras que nos prejudicam (fobias) ou nos perseguem (estresse póstraumático). Em razão do problema da saturação, existem memórias que nos impedem de adquirir outras novas ou adquirir outras antigas, mais importantes (por exemplo, como fugir em uma situação de medo) (Izquierdo, Bevilaqua & Cammarota 2006: 290).

No entanto, quando o esquecimento se torna excessivo e afeta negativamente a vida cotidiana, pode ser um sinal de uma condição patológica, como a amnésia. A amnésia pode ser causada por lesões cerebrais, doenças neurodegenerativas, traumas psicológicos, entre outras causas. Portanto, o equilíbrio entre a lembrança e o esquecimento é importante para uma vida cognitiva saudável e funcional. O esquecimento pode ser visto como “outra cara” da memória, mas é essencial para a nossa capacidade de pensar, generalizar e criar (Izquierdo 1989: 103).

Ainda segundo o autor supramencionado, a amnésia é um distúrbio de memória caracterizado pela perda de memórias preexistentes, também chamadas de amnésia retrógrada ou incapacidade de formar novas memórias, definida como amnésia anterógrada. A amnésia global é a “[...] perda total de memórias, anterógrada e retrógrada”, e geralmente ocorre “[...] após grandes traumatismos cranianos ou acidentes vasculares cerebrais com edema cerebral” (Izquierdo 1989: 105).

Enquanto a perda bilateral da amígdala e do hipocampo gera a amnésia anterógrada pura, a amnésia retrógrada, geralmente, ocorre em associação com outros déficits cognitivos, como “[...] desorientação, alterações da percepção e da inteligência”, e é encontrada em pacientes com demência, como a Doença de Alzheimer (Izquierdo 1989: 105).

A literatura apresentada até então, mostra o quanto a categorização das memórias é nebulosa e inconsistente, especialmente quando se analisa a dicotomia entre memórias semânticas e autobiográficas. Se o termo semântico diz respeito a “sentido”, todas as memórias são semânticas; logo, a memória autobiográfica também é semântica, pois todas as memórias, em essência, carregam significado. Por mais vívidas que sejam as memórias autobiográficas, não podemos afirmar que elas são registros fotográficos da realidade. Elas são reinterpretações do passado, moldadas por nossas emoções, crenças e contexto atual, carregadas de “sentido”, tornando a distinção entre memórias semânticas e autobiográficas tênue e inconsistentes.

A memória é influenciada por fatores como atenção, emoções, motivação e contexto, e pode ser afetada por lesões cerebrais, doenças neurodegenerativas e envelhecimento. Nesse contexto, a linguagem desempenha um papel crucial na construção e na expressão da memória. É por meio da linguagem que as lembranças são evocadas e compartilhadas, e é por meio da narrativa que essas lembranças são organizadas em uma estrutura coerente e significativa. Além disso, a linguagem permite

que a memória seja transmitida de uma geração para outra, possibilitando a construção da história do sujeito, de uma comunidade ou de uma cultura.

Defendemos uma concepção de linguagem como atividade social e histórica, construída e reconstruída pelos sujeitos ao longo do tempo. Nessa abordagem, a linguagem não é difundida apenas como um meio de comunicação, mas, também, como uma forma de construção de significados e conhecimentos e o sujeito é como um agente funcional na construção da linguagem e do pensamento, sendo constantemente influenciado e modificado por sua interação com o mundo.

Nos enunciados, a memória se revela em distintos contextos, como, por exemplo, na escolha de palavras, na organização gramatical, na referência a acontecimentos passados e em outros elementos que remetem à história pessoal e social do sujeito, ou seja, os discursos são formulados a partir das vivências anteriores do sujeito e enunciadas por meio de lembranças que lhe são significativas, evocadas por narrativas construídas sobre si mesmo e o mundo, conectando assim, o passado, o presente e o futuro, numa construção sócio-histórica. Essa construção é marcada por aspectos espaço-temporais, estabelecidos pela linguagem na relação entre os sujeitos, sendo rememorada por momentos que estabelecem sentido e significado ao sujeito nos processos enunciativodiscursivos (Freitas 2010).

Metodologia

Foi realizada uma pesquisa qualitativa na perspectiva do acompanhamento longitudinal durante o 2º semestre de 2022, com uma amostra constituída por um sujeito do gênero feminino, de codinome Rosa Amélia, com 93 anos à época da pesquisa, diagnosticada com DA.

O presente estudo está amparado teórico-metodologicamente na ND, uma abordagem que dispõe linguagem e cérebro como marcadores históricos, visto que as práticas discursivas são atreladas aos sujeitos em seus aspectos sócio-histórico-culturais. A ND se destaca pela forma que analisa e constitui os dados designados, por Coudry (1996; 2008), como "dado-achado". Para Coudry (2008: 20), o dado-achado "[...] é produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento clínico de processos linguísticos cognitivos". Contudo, o dado-achado se estabelece como um diferencial pela forma contextualizada de como é colhido e pela visão difundida sobre ele, sendo, pois, uma pista utilizada pelo pesquisador a fim de entender a trajetória percorrida pelo sujeito em meio às dificuldades e estratégias encontradas por ele, visto que o dado-achado revela muito sobre o sujeito e as marcas da subjetividade da linguagem, os processos linguísticos e psíquicos envolvidos no trabalho com e sobre a linguagem.

Na perspectiva da ND, o sujeito com DA é considerado como um sujeito de linguagem, ou seja, um ser dialógico e que, apesar do comprometimento da memória e do uso da língua(gem), existe um esforço para que ele possa constituir-se na e pela linguagem. De acordo com Cardoso, Pelis e Sampaio (2021: 10), "Nessas relações tornase possível analisar como se apresenta a reorganização da linguagem do sujeito e como são elencados recursos alternativos para ressignificação e sentidos".

Rosa Amélia nasceu no interior do estado da Bahia; é viúva, mãe de seis filhos, sendo quatro homens (um faleceu no mês de abril do ano em curso) e duas mulheres; cursou apenas o primário e, tem diariamente a companhia de uma filha, apesar dos demais serem bem presentes em sua vida, seja nos finais de semana com um ou outro, sob a forma de revezamento ou mesmo em viagens de negócio com um determinando filho, mensalmente.

A perda de seu esposo em 2021, com quem dividiu a vida e seus desafios, o qual também fora acometido pelo Alzheimer, traz consigo momentos de saudade e luto que servem de inspiração para todos que a rodeiam, por sua força e resiliência. A alegria que emana de seu sorriso, mesmo nos momentos mais difíceis, é um lembrete do poder do amor tão mencionado em nossos momentos interativos, bem como da importância de se viver o presente.

Rosa Amélia foi diagnosticada com DA há mais de nove anos por meio de avaliação com Neurologista e exames de neuroimagem, como Ressonância Magnética. Vale registrar que, apesar do tempo significativo de acometimento pela DA, seu quadro clínico demencial se manteve estabilizado, sem a evolução comum em sujeitos com a referida patologia, ainda que ela tenha outras comorbidades, o que nos faz questionar se realmente é DA ou simplesmente sinais comuns à idade (senescência). Seu quadro clínico nos faz enfatizar que não há uma forma de manifestação única da doença para todos, senão a especificidade de cada um, ou seja, "cada caso é um caso" (Novaes-Pinto 2017).

Resultados e Discussão

Embora a demência do Alzheimer obscureça alguns dos seus dias, Rosa Amélia, em muitos de seus memoráveis momentos, teceu a tapeçaria de sua história de amor com fios de lembranças vibrantes. Sua voz, carregada de nostalgia e afeto, nos transporta para um tempo em que o amor floresceu e a vida se coloriu com a promessa de um futuro a dois, como bem evidencia o episódio transcrito abaixo.

Episódio 1: "Eu me casei [...], lembro como hoje [...]" (diálogo entre Rosa Amélia e a pesquisadora) (08/11/2022)

Já te mostrei a foto de meu marido?

Já.

Eu me casei no dia 21 de agosto de 51. 71 anos fez... 70 anos... Ia fazer 71 se tivesse... se tivesse vivo.

É uma estrada.

É. Eu me casei lá em Cajazeira, que hoje o nome é Dalimeira. 21/08/51, ô gente... lembro como hoje... Cartório é... o nome do cartório... foi numa travessa... o casamento foi numa travessa no cartório é... Dantas Farias, a Travessa Dantas Farias, Cartório Dantas Farias, Juiz de Paz Dantas Farias.

Meu Deus! A senhora lembra disso tudo?

Tudo, tudo, tudo, tudo, 21 de agosto de 51, 70 anos. Mas eu tenho uma saudade do meu marido que até hoje eu choro...

É uma história, não é pra menos.

Ele me conheceu a primeira vez foi... eu estava em Nova Canaã. Eu tava estudano em Nova Canaã... e... e... 7 de Setembro ele tava tirano fotografia da... da... da... parada. Aí me viu... me viu eu marchano. Aí ele falou com a madrasta dele... que a mãe dele já tinha morrido... ele tinha

9 ano, ele tinha 13 ano quando a mãe dele tinha morrido. Aí o pai dele casou de novo e ele falou para a madrasta que me conheceu e que achô eu muito linda e... aí a madrasta dele botou no ouvido de mamãe isso aí... Mamãe vai e prepara um almoço de araque e chamou... e chamou o pai dele, a madrasta e ele para ir almoçar, quando depois do almoço... almoção bom! Depois do almoço, evai mamãe e disse: "Bom, esse almoçoa madrasta e ele para ir almoçar, quando depois do almoço... almoção bom! Depois do almoço, evai mamãe e disse: "Bom, esse almoço tem um significado, JS conheceu Rosa Amélia e gostou dela e Rosa Amélia conheceu JS e gostou dele e eu agora passo a palavra pra JS". Evai JS "Ô seu Zequinha, diante do assunto eu quero lhe pedir em casamento Rosa Amélia". Papai respondeu... com o silêncio falou "Tá dada a resposta" aí... (entusiasmo).

Ele só falou isso?

Tá dada a resposta de sim. Aí, papai... já tinha terminado as aulas, foi no final do ano, papai rastô já esse rapaz pra fazenda. Fiquei... esse rapaz morou lá dentro da minha casa 8 meses, 11 meses... E eu noiva. Agora foi assim, um respeito tão grande que na mão dele não pegava e nem sentava de junto. A lei do velho era seca. Na hora de almoçar eu que ia na frente e ele do lado de lá; eu peguei na mão de JS no dia do casamento. Antigamente a coisa era dura, viu minha filha! Não era como hoje, não. Nego tá fazeno neném hoje a torto e a direita (bate palmas várias vezes e aponta para o lado).

Fonte: Banco de dados da autora (2022).

Conforme sinalizamos, a memória autobiográfica é também marcante no episódio acima, especialmente no tocante ao casamento de Rosa Amélia, quando, com muita satisfação ela apresenta a fotografia do dia de seu casamento e recorda, com detalhes, a data, o local, os participantes e acontecimentos específicos do dia, demonstrando, com isso, a força da memória emocional, como podemos observar em "Eu me casei no dia 21 de agosto de 51. 71 anos fez. 70 anos... Ia fazer 71 se tivesse... se tivesse vivo" (Turno 3).

A cada enunciado, Rosa Amélia vai acrescentando detalhes, como a data do casamento em "Eu me casei no dia 21 de agosto de 51" (Turno 3), "[...] 21/08/51" (Turno

5) e "[...] 21 de agosto de 51 [...]" (Turno 7); expressões, como "[...] tá dada a resposta

[...]" (Turnos 9 e 11); e informações, como a história de como se conheceram "Ele me conheceu a primeira vez foi... eu estava em Nova Canaã. Eu tava estudano em Nova Canaã... e... e... 7 de Setembro ele tava tirano fotografia da... da... da... parada. Aí me viu... me viu eu marchano [...]" (Turno 9), fato que sempre contava em nossos encontros com muito entusiasmo, como em "[...] ô gente... lembro como hoje..." (Turno 5). Ao final do Turno 9 "[...] Papai respondeu... com o silêncio falou [...]" é a materialização de que "O silêncio tem valor na linguagem" (Pelis 2020: 126).

O questionamento "Já te mostrei a foto de meu marido?" (Turno 1) indica que ela pode ter esquecido se já havia mostrado a foto anteriormente, causando-lhe dúvida. Ela reitera a saudade que tem do seu esposo no Turno 9 ao enfatizar "[...] Mas eu tenho uma saudade do meu marido que até hoje eu choro...".

Guiada pela força e a vivacidade de quem já viveu muitas emoções, Rosa Amélia embarca em uma viagem costumeira com seu filho, evidenciando surpresas e questionamentos inesperados. Em meio à paisagem verdejante, um detalhe chama sua atenção: o pasto seco. A grama árida contrasta com a exuberância da natureza ao redor, despertando nela uma pergunta intrigante: "Como a vaca, mesmo diante da aridez, ainda

consegue produzir leite?" Essa indagação, aparentemente simples, revela a complexa relação entre memória, percepção e realidade, em que Rosa Amélia, com seus lampejos de lucidez, confronta a lógica do mundo natural com a experiência de seus sentidos, sobretudo por experienciar, no passado, a vida campesina, regada pela agricultura e a pecuária, tão marcante em sua trajetória. O episódio a seguir, retrata com leveza um desses momentos tão importantes na vida de Rosa Amélia.

Episódio 2: "Eu num sei como é que o gado come capim seco e dá leite" (21/12/2022)
A senhora viajou durante esse período que eu não vim aqui? É... não viajei, não. Aliás eu fiz uma viajia. Fui para Brumado.
Com seu filho?
Sim, fui tem 15 dias.
Como foi a viagem?
A viagem foi ótima.
Teve alguma coisa diferente?
Eu vi o... a pastagem toda verdinha, verdinha, verdinha, pareceno juru. Da outra vez que eu fui, tava marrom (Risos).
E o que é juru?
Juru é um pássaro muito bonito, que canta, que canta muito bonito, que canta. Minha mãe tinha um juru. Ele cantava assim: "Ô lê lê, ô lá lá, o capitão como é, deixando os outros remar pra ser hora da maré" (Risos).
Ele tem a coloração...
Hein?
Qual é a cor dele?
Hã? A cor desse pássaro é verde (Põe a mão no queixo).
Por isso é que a senhora associou ... (Interrompe a fala da pesquisador).
Éeeeee...
Ao pasto.
Foi... verde. Mas é coisa linda o juru.
Que bom que a senhora foi agora e percebeu a diferença do antes que estava...
Marrom... é marrom da cor da terra. Era... (Demonstra tristeza).
E o gado então agora...
Agora tá cumeno o capim verde, que aquilo tem sumo. Eu num sei como é que o gado come capim seco e dá leite.
Mas a gente percebe que a qualidade do leite não é igual, não é mesmo?
É sim.
Fonte: Banco de dados da autora (2022).

Os enunciados descritos acima revelam que Rosa Amélia respeita e participa dos turnos, apresentando dificuldade em lembrar se viajou recentemente, como no Turno 2

"É... não viajei, não [...]". No entanto, preserva detalhes específicos da viagem a Brumado, como a cor do pasto e a presença do pássaro juru no Turno 8 "Eu vi o... a pastagem toda verdinha, verdinha, verdinha, parecendo juru. Da outra vez que eu fui tava marrom".

Rosa Amélia utiliza uma linguagem rica para descrever as cenas e também associa o pasto verde ao canto do pássaro juru, no Turno 8 "[...] a pastagem toda verdinha, verdinha, verdinha, pareceno juru", estabelecendo enlaces. O gesto da mão no queixo (Turno 8) pode ser entendido como uma linguagem não verbal, indicando que ela está pensando profundamente sobre algo, ou seja, para associar a cor verde do pasto ao pássaro juru (Turno 16) "Éeeeee...", uma lembrança sociocultural é desvendada através

de um processo intrinsecamente ligado à utilização da linguagem. Assim, o significado de uma palavra não está na própria palavra, mas sim nas relações sociais e nas práticas culturais nas quais ela está inserida (Freitas 2010).

O Turno 10, "Juru é um pássaro muito bonito, que canta, que canta muito bonito, que canta. Minha mãe tinha um juru. Ele cantava assim: 'Ô lê lê, ô lá lá, o capitão como é, deixando os outros remar pra ser hora da maré'", demonstra a preservação da memória musical de Rosa Amélia, evidenciada pela lembrança do canto da ave juru, também conhecida como papagaio do Brasil, cuja repetição de enunciado "que canta" reforça a importância do canto em sua memória.

Conclusões

No contexto de descobertas, reiteramos a necessidade de um olhar compassiva e diferenciado para cada caso de sujeitos diagnosticados com DA, haja vista que as dificuldades até então observadas, devem ser mensuradas não como determinantes de um sujeito com limitações, mas, como sujeitos que demonstram potencialidades de criatividade, resiliência e alternativas comunicativas em meio à adversidade imposta pela doença. Afinal, segundo Bakhtin (1997: 292), "[...] cada réplica por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder/tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva".

A identificação de falhas na memória ou mesmo as dificuldades de encontrar palavras não se constituem como único objetivo para se compreender as nuances da linguagem na demência. É necessário reconhecer que, no universo singular em que as palavras, ainda que fragmentadas ou hesitadas, têm um significado precioso e delicado, pois, "[...] tudo [...] é compensado pelo conhecimento que constrói um mundo de significados comuns" (Bakhtin 1997: 43).

A análise da linguagem funciona como um guia para uma comunicação eficaz, não apenas como um diagnóstico, uma vez que, segundo Franchi (1977: 92), "A linguagem não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que 'dá forma' ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do 'vivido'". Ela nos ajuda a criar elos que facilitam a interação com os sujeitos, aqui diagnosticados com DA, promovendo a aceitação, o respeito e a valorização de suas singularidades.

Dessa forma, o sujeito consegue manter a comunicação viva e significativa, fortalecendo os laços com seus amigos e familiares, além de promover a qualidade de vida, criando um ambiente em que as pessoas se conectam, se identificam e se expressam, combatendo a marginalização e o isolamento, desconstruindo estigmas, promovendo assim, a inclusão social.

Chamamos a atenção aqui para o que observamos ao longo das análises das práticas enunciativo-discursivas com Rosa Amélia sobre o seu diagnóstico da DA, um sujeito com mais idade entre os participantes e com mais tempo de diagnóstico da doença. Ela não apresenta dificuldades com o sistema da língua, como por exemplo, não produz parafasias e nem traz dificuldades para selecionar palavras, e nem produz circunlóquios

ou digressões, nos fazendo questionar se realmente é DA ou meramente sinais de senescência, pois, o período do diagnóstico inicial (há mais de 9 anos), segundo o DSM V (2013), configuraria em uma piora considerável, ainda que estivesse medicada.

Referências

ABRAz. Associação Brasileira de Alzheimer. 2023. *Evolução da Doença*. https://abraz.org.br/sobre-alzheimer/evolucao-da-doenca/ (27 de julho, 2023).

Araújo, Aline Menezes Guedes Dias de, Lima, Daviany Oliveira, Nascimento, Islan da Penha, Almeida, Anna Alice Figueirêdo de & Rosa, Marine Raquel Diniz da. 2015. Linguagem em idosos com Doença de Alzheimer: uma revisão sistemática. *Rev. CEFAC*. Set-Out; 17(5):1657-1663.

Beilke, Hudson Marchel Bracher, & Novaes-Pinto, Rosana do Carmo. 2010. A narrativa na demência de Alzheimer: reorganização da linguagem e das "memórias" por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 39 (2): 557-567, mai.-ago.

Cammarota, Martín., Izquierdo, Iván & Bevilaqua, Lia. 2008. Aprendizado e memória. In: Lent, Robert. *Neurociência da mente e do comportamento*. RJ: Guanabara Koogan.

Cardoso, Elisângela Andrade Moreira, Pelis, Simone Maximo & Sampaio, Nirvana Ferraz Santos. 2021. O idoso com Alzheimer: o sujeito revelado pela linguagem. Seminário Gepráxis (UESB), *Anais [...]*. Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 8, n. 8, 1-13, maio.

Coudry, Maria Irma. Hadler. 1996. O que é dado em Neurolinguística? *In:* Castro, Maria Fausta Pereira de (org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp.

Coudry, Maria Irma Hadler. 2008. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução (Discursive Neurolinguistics: aphasia as translation). *Estudos da Língua(gem)*, [S.l.], v. 6, n. 2, 7, dez.

Foster, Jonathan K. 2011. *Memória*. Porto Alegre, RS: L&PM.

Franchi, Carlos. 1977. *Hipóteses para uma Teoria Funcional da Linguagem*. Tese (Doutoramento) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas, SP.

Franchi, Carlos. 1992. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cad. Est. Ling*., Campinas, (22): 939, Jan./Jun.

Freitas, Maria Teresa de Assunção. 2010. Discutindo sentidos da palavra intervenção na pesquisa de abordagem histórico-cultural. In: *Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção*. Juiz de Fora: Ed. UFJF.

Gomes, Irene & Britto, Vinícius. 2023. *Censo 2022: número de pessoas com 65 anos ou mais de idade cresceu 57,4% em 12 anos*. Agência IBGE Notícias.

Gomes, Lara Zanelli, Shimohakoishi, Arissa, Freitas, Elaine de Jesus, Silva, Beatriz Mendonça, & Mikalouski, Udson. 2018. Relação das proteínas Tau e Beta-amilóide com a Doença de Alzheimer. Congresso Multidisciplinar. *Anais [...]*. XII Fórum Científico da FAP, Faculdade de Apucarana, Paraná. https://www.fap.com.br/anais/congresso-multidisciplinar2018/poster/043.pdf (12 de junho, 2023).

Huang, Juebin. 2023. Sintomas comportamentais e psicológicos da demência. In: *Manual MSD: Versão para Profissionais da Saúde*. https://www.msdmanuals.com/ptbr/profissional/dist%C3%BArbios-neurol%C3%B3gicos/delirium-edem%C3%AAncia/sintomas-comportamentais-e-psicol%C3%B3gicos-dadem%C3%AAncia# (18 de agosto, 2023).

Izquierdo, Iván. 1989. Memórias. *Estudos Avançados*, São Paulo, 3(6), 89–112. https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000200006 (13 de março, 2023).

Izquierdo, Iván. 2011. *Memória*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed,

Izquierdo, Iván, Bevilaqua, Lia Rejane Muller & Cammarota, Martín. 2006. *A arte de esquecer*. Estudos Avançados, São Paulo, 20 (58), 289-296.

Luria, Alexander Romanovich. 1980. *Neuropsicología de la memória*. Madrid: H. Blume.

Morato, Edwiges Maria. 2016. Das relações entre linguagem, cognição e interação – algumas implicações para o campo da saúde. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 16, n. 3, 575-590.

Novaes-Pinto, Rosana do Carmo. 2017. Variações individuais nos processos linguísticocognitivos de envelhecimento normal ou patológico: "Cada caso é um caso". *Estudos Linguísticos* (São Paulo. 1978), 46(2), 745–759. https://doi.org/10.21165/el.v46i2.1782 (12 de dezembro, 2021).

Novaes-Pinto, Rosana do Carmo & Santana, Ana Paula. 2009. Semiologia das Afasias: uma discussão crítica. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 413-421.

Pelis, Simone Maximo. 2020. *Silêncio: a linguagem em uma Instituição de Longa Permanência para Idosos*. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística - PPGLin, Vitória da Conquista. 135f.

Rosas, Ana Luisa, Menezes, Lina & Erlichman, Vivian. 2020. *Alzheimer: direitos do paciente*. São Paulo, SP: Faz Muito Bem.

Scliar, Moacyr. 2001. *A face oculta: inusitadas e reveladas histórias da medicina*. Porto Alegre – RS: Artes & Ofícios.

Varella, Dráuzio. 2011. Doença de Alzheimer. *Biblioteca Virtual em Saúde*. Ministério da Saúde. https://bvsms.saude.gov.br/doenca-de-alzheimer3/#:~:text=%E2%80%93%20Est%C3%A1gio%201%20(forma%20inicial)%3A,%C3%A0 %20execu%C3%A7%C3%A3o%20de%20tarefas%20di%C3%A1rias (27 de julho, 2023).

Veras, Renato Peixoto, & Parahyba, Maria Isabel. 2007. O anacronismo dos modelos assistenciais para os idosos na área da saúde: desafios para o setor privado. *Cad. Saúde Pública*. 23(10):2479-89. https://doi.org/10.1590/S0102- 311X2007001000022.

LINGUÍSTICA APLICADA E INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: TRAÇANDO UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO

APPLIED LINGUISTICS AND ARTIFICIAL INTELLIGENCE: MAKING A BIBLIOGRAPHICAL STUDY

Ana Cecília de Sousa Costa
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
cecilia.sousa@aluno.uece.br
ORCID: 0000-0002-7237-2079

Renata Chaves Lopes
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
chaves.lopes@aluno.uece.br
ORCID: 0000-0003-3172-3052

Viviane Aires Araújo
Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA), Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza, Brasil
viviane.aires@aluno.uece.br
ORCID: 0000-0003-1163-8547

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de apresentar um panorama dos estudos recentes nos campos da Linguística Aplicada e da Inteligência Artificial. Desse modo, realizamos uma investigação bibliográfica de abordagem quali-quantitativa que se consistiu na busca de pesquisas que envolvem essas áreas nas plataformas *Scielo* e no Portal de Periódicos da Capes considerando o recorte temporal 2021-2023 como também a reflexão da relação entre a LA e os estudos sobre IA. Na plataforma *Scielo,* ao utilizarmos as palavras-chave "Educação" e "Inteligência Artificial", obtivemos um total de 12 pesquisas e, no Portal de Periódicos da Capes, ao utilizarmos as palavras-chave "Linguística Aplicada" e "Inteligência Artificial", obtivemos um total de 9 pesquisas. Em ambas as plataformas, os estudos estão relacionados às diversas áreas do conhecimento, dentre elas: Medicina, Linguística Computacional, Jornalismo, Educação e Linguística Aplicada. Considerando o recorte realizado, concluímos que, apesar da IA provocar grandes transformações, sobretudo nas práticas linguageiras, nas plataformas utilizadas, ainda são poucos os estudos que refletem sobre as implicações da utilização da Inteligência Artificial nas diversas práticas sociais de uso da linguagem, área de interesse da Linguística Aplicada, o que nos trouxe a reflexão sobre a necessidade de mais pesquisas que reflitam sobre as implicações da inteligência artificial para a linguagem.

Palavras-Chave: Linguística Aplicada; Inteligência Artificial; Linguagem.

Abstract

This article aims to present an overview of recent studies in the fields of Applied Linguistics and Artificial Intelligence. In this way, we carried out a bibliographic investigation with a qualitative-quantitative approach that consisted of searching for research involving these areas on the Scielo

platforms and the Capes Periodicals Portal considering the 2021-2023 time frame as well as reflecting on the relationship between LA and studies on AI. On the Scielo platform, when using the keywords “Education” and “Artificial Intelligence”, we obtained a total of 12 searches and, on the Capes Journal Portal, when using the keywords “Applied Linguistics” and “Artificial Intelligence”, we obtained a total of 9 surveys. On both platforms, studies are related to different areas of knowledge, including: Medicine, Computational Linguistics, Journalism, Education and Applied Linguistics. Considering the analysis carried out, we conclude that, despite AI causing major transformations, especially in language practices and in the platforms used, there are still few studies that reflect on the implications of using Artificial Intelligence in the various social practices of language use, an area of interest of Applied Linguistics, which led us to reflect on the need for more research that reflects on the implications of artificial intelligence for language.

Keywords: Applied Linguistics; Artificial intelligence; Language.

1. Considerações Iniciais

A importância e o impacto que Inteligência Artificial (doravante IA) vem exercendo sobre a vida social é inegável, provocando mudanças em diversos hábitos da sociedade. Hábitos que passam pelo cotidiano dos lares, pela saúde, pela vida profissional e educacional. A IA, por exemplo, tem exercido participação na formulação de diagnósticos médicos, no mercado financeiro, no mundo acadêmico e em várias outras esferas. A repercussão dessas mudanças além de interferirem em várias práticas sociais, também afeta a forma como a sociedade processa a linguagem.

Então, por considerar esse cenário social em que a IA tem ocupado um lugar de destaque e por entender que o objeto de estudo da Linguística Aplicada (doravante LA) é a realização da linguagem na sua práxis social, surge o seguinte questionamento, a saber: quais pesquisas que se referem a IAs têm sido investigadas pela Linguística Aplicada e qual relação da IA com a LA?

Para responder essas perguntas, empreendemos um trabalho, em termo metodológico, de cunho bibliográfico, por meio dos repositórios SciELO e Capes, que tem como objetivo compor um estado da arte de pesquisas que envolva e Inteligência Artificial e a Linguística Aplicada. Apesar dessa pesquisa se concentrar nessas duas áreas, ressalvamos que foi necessário utilizar o descritor Educação em alguns momentos desta investigação. A partir dessa investigação, consideramos delinear um aprimoramento e uma atualização acerca do conhecimento dessas Áreas, como também apontar lacunas que precisam ser investigadas e assim, possivelmente, sinalizar caminhos para futuras pesquisas.

Posto isso, este trabalho foi dividido da seguinte forma: primeiramente, na seção Linguística Aplicada e IA: uma importante relação a ser discutida, fizemos um panorama desde o surgimento da LA como ciência até a sua relação com IA. Em seguida, dedicamos à elucidação da metodologia utilizada, para então partimos para a análise dos dados. Nesta seção, analisamos as pesquisas elencadas nos dois repositórios citados e a relação dessas pesquisas com a LA e findamos com as últimas considerações.

2. Linguística Aplicada e IA: uma importante relação a ser discutida

Durante muito tempo, a Linguística Aplicada (doravante LA) era vista como a aplicação da Linguística Teórica. Ela se destacou, principalmente, segundo Moita Lopes (2009), pelo interesse no ensino de línguas estrangeiras durante a Segunda Guerra Mundial, em 1940. No entanto, mais adiante, LA deixou de ser vista como um "braço" da Linguística e como uma área que se preocupa apenas com questões relacionadas ao ensino/aprendizagem. Atualmente, com um escopo de pesquisa bem mais ampliado, consolidou-se como uma ciência que tem objeto de estudo próprio e características bem definidas.

A LA estuda a atuação da linguagem perante as mudanças visíveis que ocorrem na sociedade tanto em âmbito global quanto local sobre diversos aspectos, principalmente político, econômico e cultural. A AILA (*Association Internationale de Linguistique Appliquée*), representada como a maior associação do mundo que representa a área, define a LA como

> [...]um campo interdisciplinar e transdisciplinar de pesquisa e prática que lida com problemas práticos de linguagem e comunicação que podem ser identificados, analisados ou resolvidos pela aplicação de teorias, métodos e resultados disponíveis da Linguística ou pelo desenvolvimento de novos quadros teóricos e metodológicos em Linguística para trabalhar nesses problemas. (AILA, 2024)[343]

Assim, depreende-se que a LA é voltada para a resolução e reflexão crítica de problemas mediados pelo uso da linguagem em diferentes áreas e, por isso, conecta-se a diversas outras disciplinas, estabelecendo importantes diálogos, utilizando métodos multidisciplinares e, dessa forma, diluindo, cada vez mais, os limites disciplinares.

Muitos estudiosos como Moita Lopes (2009), Cavalcanti (2012) e Silva (2015) endossam a concepção de que a LA é abrangente e interdisciplinar com princípios, metodologias e modelos teóricos próprios. Rajagopalan (2003), por sua vez, ainda foi além quando afirma que a LA não deve se preocupar com "a simples aplicação de teorias para fins práticos, mas pensar a própria teoria de modo diferente, nunca perdendo de vista o fato de que o nosso trabalho tem que ter alguma relevância" (Rajagopalan, 2003: 13). O pesquisador chama a atenção para a possibilidade das pesquisas em LA transformarem a sociedade, de forma que sejam problematizadoras, críticas e comprometidas com questões éticas.

Para alcançar essa relevância diante de uma sociedade cada vez mais multifacetada, instável, de relações fluidas, de avanços tecnológicos, é importante que as pesquisa em LA contem com a capacidade de fazer interfaces possíveis entre outras teorias e áreas do conhecimento além dos estudos da linguagem. Um dos exemplos dessa interface é a linguagem e a tecnologia digital.

---

[343] Tradução nossa de: "is an interdisciplinary and transdisciplinary field of research and practice dealing with practical problems of language and communication that can be identified, analysed or solved by applying available theories, methods and results of Linguistics or by developing new theoretical and methodological frameworks in Linguistics to work on these problems." https://aila.info/. Acesso em: 24 de junho de 2024.

A relação entre a linguagem e a tecnologia vem sendo sinalizada como objeto de estudo e investigação por importantes órgãos como o CNPQ (Conselho Nacional de

Desenvolvimento Científico e Tecnológico), apontados por Silva (2021), que delimitou a Linguagem e Tecnologia como uma das áreas de estudo da Linguística Aplicada, bem como por associações como a Anpoll (Associação Nacional de Pós graduação e Pesquisa em Letras e Linguística), que sinaliza a temática linguagem e tecnologia como parte de um dos seus 55 GT (Grupos de Trabalhos) . Ainda podemos encontrar o mesmo assunto representando linhas de pesquisa em cursos de Pós-Graduação em Linguística Aplicada como o da Unicamp e o da UECE, como também pertencente a eixos temáticos de importantes eventos como 13º CBLA (Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada) que intitulou um dos seus eixos como tecnologia digital e a linguagem.

A Inteligência Artificial é "um ramo das ciências da computação que busca construir mecanismos, físicos ou digitais, que simulem a capacidade humana de pensar e de tomar decisões" (Barbosa e Portes, 2019). Por muito tempo, para boa parte da sociedade, a IA era uma realidade apenas nos filmes de ficção científica. Hoje, mesmo que o acesso ainda não seja tão democrático para todos seus usos, IA é uma realidade que impacta vários setores sociais, que vão desde o campo computacional, passando pelas esferas educacionais, e chegando até os lares de diversas famílias.

Logo, como há uma relação intrínseca entre a Inteligência Artificial e a linguagem, seja ela computacional ou natural, operando mudanças visíveis na sociedade, é importante que a Linguística Aplicada se debruce sobre o tema, a começar pela linguagem processada pela IA. A linguagem computacional da IA é processada por meio de dados que alimentam sistemas específicos de modo que lembrem, ou imitem, a inteligência humana. Esses dados são a base para a execução de diferentes tarefas pela IA, inclusive a capacidade de interagir por meio da linguagem natural.

Segundo Barbosa e Portes (2019), o funcionamento desses sistemas da Inteligência Artificial se dá a partir de comandos e símbolos computacionais, que começam a aprender e analisar grandes volumes de dados, que vão se "autoalimentando" e se ajustando a cada entrada de novos dados. Para entender como são processados esses dados, os autores explicam que existem dois termos que explicam a capacidade de um sistema próprio da IA simular o raciocínio lógico humano, esses termos são:

> Machine Learning: termo que significa "aprendizado da máquina". É a tecnologia que propicia aos sistemas a capacidade de aprenderem sozinhos e tomarem decisões autônomas, seguindo o processamento de dados e identificação de padrões.
> Deep Learning: parte do machine learning, o "aprendizado profundo" diz respeito a uma maior capacidade de aprendizado do sistema, pois utiliza redes neurais complexas. Essas redes seguem a mesma lógica da ligação neurônio-cérebro humano. Um dos principais exemplos do Deep Learning é o reconhecimento facial e de voz. (Barbosa & Portes, 2019: 19)

Esses dois conceitos expõem a forma como IA simulam, ou melhor, mimetizam o raciocínio humano. Essa mimetização do raciocínio humano pela IA tem impactado e causado grandes transformações na relação entre tecnologia e sociedade. Os *chatbots* são

um desses exemplos, haja vista que essas ferramentas estão cada vez mais presentes nos atendimentos das empresas. Esses programas de IA são usados principalmente por empresas visando otimizar seu atendimento ao cliente, reduzindo custos, pois eles além de terem a possibilidade de atendimento 24 horas por dia por meio de sistema de comunicação automatizado, ainda tem a possibilidade de resolverem diversas pendências que são levadas durante esses atendimentos[344].

Hoje os *chatbots* apresentam funções que têm evoluído bastante, visto que estão cada vez mais humanizados. Um exemplo dessa humanização é a Bia, a IA do banco Bradesco, que hoje tem a capacidade de realizar mais de 2 bilhões de interações e é utilizada por mais de 20 milhões de clientes do banco[345]. Além da Bia, outro chatbot que se popularizou foi a Lu, assistente virtual da empresa Magazine Luiza. A Lu, segundo o site Simple, foi elaborada para atender a demanda pós-venda e foi desenvolvida:

> Utilizando Deep Learning, nosso sistema.ai ensina o bot com NLP (Natural Language Processing) a entender a linguagem natural, compreender gírias e até mesmo erros de português. Isso facilita ainda mais o entendimento entre máquina e consumidor, além de resolver com mais rapidez por não gerar fila de espera, estar à disposição do cliente 24/7 e ter integração direta aos dados da empresa, sem depender de interface humana para consulta. (https://simple.nama.ai/post/lu-o-chatbot-da-magazine-luiza-que-e-que ridinho-do-publico, acesso em 11 de abril de 2024)

Outras ferramentas de IA que executam atividades que até então eram próprias dos seres humanos também têm se mostrado eficazes quanto ao seu uso. Uma dessas ferramentas é o ChatGPT. A criação do ChatGPT foi uma evolução dos *chatbots*, pois é um robô de conversação, daí o nome "chat", enquanto GPT significa Generative Pre-trained Transformer. Essa ferramenta funciona, assim como *chatbots*, como um programa de pergunta e resposta. Por conta dessa função, perguntamos a própria ferramenta qual seria a definição para ChatGPT, a reposta foi:

> O ChatGPT é um modelo de linguagem desenvolvido pela OpenAI, baseado na arquitetura GPT-3.5. É capaz de realizar uma variedade de tarefas relacionadas à linguagem natural, como responder a perguntas, participar de conversas, gerar texto, traduzir idiomas, resumir conteúdos, entre outras funções. O ChatGPT utiliza técnicas avançadas de aprendizado de máquina e processamento de linguagem natural para entender e gerar respostas de forma coerente e informativa. (Resposta dada plataforma ChatGPT em 11 de abril de 2024)

Partindo da resposta elaborada pelo ChatGPT, percebemos a diversidade de atividades que essa ferramenta é capaz de realizar, funções que também se assemelham ao raciocínio humano, sobretudo em atividades próprias da linguagem como gerar texto, traduzir idiomas, resumir conteúdos e outras. Essa ferramenta foi lançada no mercado em

[344] Dado fornecidos pelo blog da Zendesk (uma empresa de desenvolvimento de software Dinamarquesa com sede em São Francisco, California). Essa empresa noticiou que uma pesquisa da Cedro Technologies afirma que até 90% dos atendimentos podem ser resolvidos por meio dos chatbots – 74% desses atendimentos, inclusive, conseguem ser resolvidos em até dois minutos.
(https://www.zendesk.com.br/blog/o-que-sao-chatbots/ acesso em 11 de abril de 2024)

[345] Dados fornecidos pela Finders Brasil (fonte: https://finsidersbrasil.com.br/inovacao/bia-a-ia-do-bradesco-se-tornou-uma-concierge-diz-cio-do-banco, acesso em 11 de abril de 2024)

2022, como grande promessa de revolucionar não só mercado tecnológico, como também várias esferas sociais, devido à essa grande variedade de funções que é capaz de executar. No entanto, o ChaGPT tem levantado também algumas polêmicas, entre elas questões relacionadas às limitações e à ética.

Uma limitação indicada por Marr (2023) é a falta de inteligência emocional, pois, segundo o autor, "embora o ChatGPT possa gerar respostas que parecem empáticas, ele não possui uma verdadeira inteligência emocional. Ele não pode detectar sugestões emocionais sutis ou responder adequadamente a situações emocionais complexas"[346].

A originalidade ou falta dela é uma das questões dentre outras como a transparência, a integridade científica de dados, a privacidade e a segurança de dados que levantam discussões atravessadas pela ética no uso da IA, entre elas o ChatGPT. Sobre o assunto, Silva (2023) afirma que a ética é uma questão em constante evolução e deve ser revista e atualizada à medida que a tecnologia avança e aponta que o diálogo e a colaboração entre a comunidade científica é um caminho para sanar esses percalços e garantir os benefícios que a IA pode trazer para a sociedade.

Essas discussões mostraram um pouco do impacto significativo da Inteligência Artificial na sociedade e suas práticas linguageiras, de modo que essas práticas precisam ser pesquisadas, e a Linguística Aplicada tem um importante papel nessas investigações. Dessa forma, para saber o que já foi estudado, compilamos, neste trabalho, algumas pesquisas que envolvem a IA. A seguir, tratamos metodologicamente da forma como compilamos essas pesquisas.

3. Percurso metodológico

Nessa seção desenhamos o percurso metodológico seguido por esse trabalho no que concerne à caracterização, à abordagem, aos objetivos e aos métodos.

Esta pesquisa caracteriza-se quanto a sua natureza como básica, uma vez que o "objetivo é aumentar o conhecimento científico sobre um determinado assunto, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema" (Paiva, 2019:11). No caso desta pesquisa, buscamos promover um panorama dos estudos recentes nos campos da Linguística Aplicada e da Inteligência Artificial.

A abordagem aqui empregada classifica-se como mista, já que se trata de uma pesquisa quali-quantitativa. Conforme Paiva (2019:13), esse tipo de pesquisa "[...] se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados de forma a esclarecer melhor o fenômeno estudado". Neste trabalho investigativo, as análises se detiveram tanto na quantidade de dados, pois buscamos saber a quantidade de publicações relacionadas ao assunto, como também nas discussões que se referem às temáticas desses estudos, objetivando contemplar de modo satisfatório nosso objetivo central.

Quanto aos objetivos, esta pesquisa enquadra-se como exploratória, porque se caracteriza, conforme Gonçalves (2003), pelo desenvolvimento e esclarecimento de

[346] Artigo publicado na Forbes (https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/dez-limitacoes-do-chatgpt-que-comprometem-o-avanco-da-ia/ acesso em 11 de abril de 24)

ideias, com o foco de entender um fenômeno que é pouco explorado. Dessa forma, a finalidade deste trabalho não é somente fazer uma descrição do objeto de estudo, mas também compreendê-lo, gerando possíveis discussões em torno dos resultados.

Em relação aos métodos, essa pesquisa pode ser classificada como bibliográfica, uma vez que faz uma revisão de literatura sobre os estudos que envolvem Linguística Aplicada e Inteligência Artificial. Segundo Paiva (2019), a pesquisa bibliográfica tem a finalidade de contextualizar uma pesquisa e mostrar o que já existe sobre o objeto investigado.

Sobre a pesquisa bibliográfica, Paiva (2019) indica, para a investigação das bases de dados, dois importantes portais: SciELO e Capes. O portal da SciELO (Scientific Electronic Library Online), segundo a pesquisadora, é uma plataforma que reúne inúmeras coleções de periódicos, de acesso livre e público. As buscas podem ser feitas por assuntos, títulos de periódicos e locais de publicação. Assim como o portal Capes, que cumpre a mesma função do SciELO, e as pesquisas podem ser realizadas por assunto, periódicos e livros.

Acerca da busca que fizemos no portal SciELO, pesquisamos, inicialmente, os artigos no repositório pelo assunto, utilizando os seguintes descritores, a saber: *Linguística Aplicada e Inteligência Artificial*, e como resultado não obtivemos nenhum trabalho que se relacionasse com esses descritores[347]. Decidimos, então, mudar os descritores para Educação[348] e Inteligência Artificial, o que gerou um total de 19 pesquisas. Devido à quantidade de pesquisas encontradas, fizemos um recorte temporal entre os anos de 2021 e 2023. Por fim, encontramos um total de 12 pesquisas.

Já no portal Capes, mais uma vez dispomos dos descritores *Linguística Aplicada e Inteligência Artificial* e encontramos cerca de 20 pesquisas. Com intuito de selecionar essas pesquisas, utilizamos também o recorte temporal entre os anos 2021 e 2023, chegamos ao total de 11 pesquisas. No entanto, dois artigos aparecem duplicados na busca, sendo assim desconsiderados. Totalizamos, então, em 9 artigos. De modo que o *Corpus* deste trabalho se somou em 21 (vinte e uma) pesquisas encontradas, tanto no portal SciELO (12 pesquisas), como na plataforma da Capes (9 pesquisas).

Posto isto, após seleção desse material, seguimos para análise desse *Corpus* com o objetivo de identificar quais temáticas têm sido mais recorrentes nessas pesquisas e a sua relação com a Linguística Aplicada. Adiante, damos início à nossa seção analítica.

4. Análise dos dados

No portal SciELO, verificamos pesquisas de diferentes áreas, as quais comprovam as inquietações dessa recente relação entre Educação e Inteligência Artificial. Considerando os impactos da IA na sociedade de modo geral, em nossas buscas, encontramos estudos de diversas áreas que, embora discutam acerca de variadas temáticas

[347] Esse resultado é referente ao mês de março de 2024.

[348] Utilizamos o descritor Educação por entender que área é muito próxima da Linguística Aplicada, pois muitas pesquisas que envolvem a Linguística Aplicada se relacionam com o processo ensino e aprendizagem, que é um assunto também caro à Educação

e não estejam relacionadas diretamente à LA, possuem uma relação com a Educação e trazem contribuições relevantes para a área acadêmica, médica, física e de formação de professores.

Uma dessas pesquisas é a de Oliveira e Neves (2023), que consideram o avanço das IAs e apresentam alguns desafios em relação ao uso dessa ferramenta para a área acadêmica. Segundo as autoras, a IA é uma ferramenta tecnológica mediadora no contexto da educação e da academia. Assim, surge a necessidade de reflexão de dois desafios: o colonialismo digital imposto pelas IAs, resultado da reprodução de linguagem dos países programados em países do Norte global, e o processo de automatização da escrita acadêmica em administração.

Em relação à IA e academia, encontramos uma pesquisa da área da Medicina sobre o uso da Inteligência Artificial como ferramenta para o ensino de eletrocardiograma (PEREIRA *et al*, 2022). Segundo os autores, a difícil interpretação do eletrocardiograma demanda novas metodologias que auxiliem tal interpretação. Assim, as plataformas de Inteligência Artificial ganham força por sua capacidade de desenvolver instrução adaptativa, o que vem causando um maior engajamento em estudiosos da área.

Considerando a área da Educação Médica, Varas *et al* (2023:6) refletem sobre a integração da IA ao cenário de treinamentos cirúrgicos e seus resultados promissores, dado que "podem ajudar a garantir que os conceitos sejam transmitidos de forma eficaz, sugerir feedback aos instrutores e ajudar a superar as barreiras do idioma, traduzindo-o em tempo real". Entretanto, apesar dos inúmeros benefícios, os autores refletem sobre os desafios advindos do uso de tal ferramenta, são eles o alto investimento e a confiabilidade das informações. Portanto, "garantir a proteção de dados, reduzir o viés e testar o real impacto educacional das ferramentas baseadas em IA são outros desafios significativos que enfrentaremos ao adotar essas tecnologias" (Varas et al, 2023: 6).

Ainda tratando do ambiente acadêmico, Bitencourt, Silva e Xavier (2022) discutem as ações contra a evasão escolar e questionam se a IA poderia ser uma ferramenta de controle da evasão escolar de alunos universitários. Assim, os autores propõem o emprego de Mineração de Dados Educacionais com Técnicas de Aprendizagem que têm por objetivo avaliar as variáveis do perfil de estudante com risco de evasão. Nesse sentido, tais resultados ajudaram a viabilizar o processo de identificação dos perfis e acompanhamento dos estudantes, o que torna a IA uma ferramenta de auxílio para a questão da evasão escolar na universidade.

Nas áreas de Educação Física e Enfermagem, foram coletadas pesquisas que tratam da IA como uma ferramenta de auxílio à ciência, como o uso da tecnologia de mineração de dados combinada a uma rede de Inteligência Artificial para projetar um novo ambiente de treinamento esportivo (Chen *et al* 2023). Na pesquisa de Peng e Xu (2023), a IA também é utilizada como ferramenta de auxílio para área de Educação Física, uma vez que a investigação apresenta o uso de um algoritmo de aprendizado profundo como uma ferramenta que permite a análise das cargas de treinamento dos atletas no período de preparação.

Ainda tratando da área de Educação Física, Oliveira e Fraga (2022) discutem um tema emergente para a educação física escolar: a cultura *fitness* digital. A partir da análise

das interações relacionadas a um aplicativo *fitness* que faz uso da IA, os autores chegaram à conclusão de que as temáticas recorrentes em tal interação possuem elementos pouco explorados, embora relevantes à escola. Por sua vez, Oliveira e Fraga (2021) apresentaram uma discussão sobre o fim da área de Educação Física, consequência da existência de prescrições de exercícios físicos realizados por IAs. Torna-se salutar, portanto, refletir sobre as implicações do uso das prescrições das IAS em detrimento das humanas, pois, conforme discutem os autores, "à máquina cabe articular um conjunto de variáveis; aos profissionais, desenvolver competências eminentemente 'humanas'" (Oliveira & Fraga, 2021:1).

Na área de Enfermagem, Fabrizzio *et al* (2023) apresentaram, no contexto pandêmico, um estudo que trata da IA como um suporte de ensino em saúde com "potencial para combate a *fake news*" (p.10), uma vez que pode apresentar à população informações precisas sobre a COVID-19, o que torna a IA uma eficaz ferramenta de combate à desinformação.

Como podemos perceber, a discussão realizada até o momento traçou um diálogo amplo sobre as inquietações em relação ao uso da IA em diversas áreas educacionais, sobretudo no ambiente acadêmico. Tais estudos refletem sobre os diferentes usos da IA como ferramenta educacional, de auxílio à pesquisa e de combate à desinformação, por exemplo, entretanto, também revelam inquietações sobre os desafios do uso dessa ferramenta tecnológica.

Optamos por discutir sobre as pesquisas do ano de 2021 separadamente, visto que os estudos desse período tratam das implicações do uso da IA para o ensino básico e refletem sobre a formação de professores, área de interesse da Linguística Aplicada. Desse modo, a seguir, discutimos os estudos do ano de 2021.

Considerando a avaliação e percepção docente sobre a IA, Parreira, Lehman e Oliveira (2021) discutem sobre os efeitos do uso da Inteligência Artificial na prática docente. Os autores ressaltam que, no contexto investigado[349], os docentes reconhecem o grande impacto da IA para as gerações futuras.

Ao refletir sobre o atual e o futuro cenário de mudanças, Vicari (2021) destaca que o modelo de educação, que considera um modelo de avaliação formal do século passado, precisa mudar para se adequar às mudanças da era da Inteligência Artificial. Segundo a autora, "se mudanças na educação são necessárias, a forma de se avaliar a educação também precisa mudar". (Vicari, 2021: 82). Nesse sentido, Barrios-Tao, Díaz, Guerra (2021) apontam para essa reconfiguração em ambientes educacionais. De acordo com os autores, à medida que as inovações tecnológicas avançam, surgem os desafios para a educação e novos temas como "soft e sistemas de IA", "teorias educacionais e o desenvolvimento de IAs" e "adaptação dos sistemas de IA aos ambientes educacionais" passam a ter relevante discussão.

Tais estudos, voltados para essas implicações, possuem uma interface com a Linguística Aplicada, uma vez que as questões relacionadas aos efeitos da IA na educação

[349] Pesquisa realizada com docentes de Universidades públicas e privadas das áreas Educação e Humanidades, Veterinária, Tecnologia e Alimentos, dentre outras, havendo uma pequena porcentagem de professores do Ensino Médio que frequentam o Mestrado em Educação.

básica e na formação de professores são ramificações de campos de estudo da Linguística Aplicada (Silva, 2020). Considerando os resultados apresentados na plataforma SciELO, refletimos sobre a necessidade de mais estudos que dialoguem com a Linguística Aplicada, pertencentes à área, visto que o uso da Inteligência Artificial tem gerado efeitos nas diversas práticas linguageiras. Assim, investigações que reflitam sobre tais questões são imprescindíveis, dada a característica da LA enquanto ciência social que deseja falar sobre o mundo em que vivemos (Moita Lopes, 2009).

No que tange às pesquisas obtidas no portal Capes, considerando o recorte temporal 2021-2023 e a utilização das palavras-chave "Linguística Aplicada e Inteligência Artificial", conforme apresentado na metodologia, obtivemos o resultado de 11 pesquisas, com artigos em língua portuguesa e em língua espanhola. Dois estavam duplicados, então consideramos um total de 9 artigos encontrados. Diferente do portal SciELO, não foi necessária a mudança para o termo "educação", tendo em vista que na plataforma Capes já foi possível encontrarmos trabalhos referentes a essas palavras-chave. Os estudos encontrados tratam de diversos assuntos como ética algorítmica, ontologias, produção textual e lexicografia, os quais apresentamos a seguir. Rossetti e Angeluci (2021) sugerem uma reflexão ética sobre os algoritmos. Dessa forma, foi realizada uma pesquisa bibliográfica para a definição do termo Ética Algorítmica e proposta uma reflexão sobre algumas questões referentes à presença de algoritmos na atualidade, que são os sete problemas éticos algorítmicos: falibilidade, opacidade, viés, discriminação, autonomia, privacidade e responsabilidade. Nota-se que o artigo em questão lida com termos bem específicos das áreas da Comunicação e Tecnologia, principalmente em relação à privacidade de dados. Os resultados apontam para cuidados políticos, sociais e de governança dos algoritmos.

O artigo de Farinelli (2021) é uma publicação de uma revista sobre Ciência da Informação. O trabalho se dedica ao estudo do campo da ontologia, em aplicação direta com a biomedicina. Segundo o texto, a ontologia na área biomédica tem a função de padronizar o armazenamento de dados. Isso facilita a manutenção, compartilhamento e interoperabilidade entre diversos sistemas. No artigo, foram apresentadas abordagens do processo de desenvolvimento de ontologias, visando apoiar as ontologias iniciantes e garantir a qualidade das ontologias desenvolvidas.

O artigo de Canavilhas e Gonçalves (2023) faz uma comparação entre textos jornalísticos produzidos por máquinas e por humanos, analisando o caráter linguístico e as normas jornalísticas. A pesquisa foca na produção automática de conteúdos por meio do algoritmo "Prosebot", criado pela Faculdade de Engenharia do Porto e pelo jornal desportivo online "Zerozero.pt" para escrita de sínteses de jogos de futebol.

A análise foi realizada com uma amostra de dez sínteses escritas pelo algoritmo "Prosebot", do jornal "Zerozero.pt", e mais dez notícias de outras plataformas de notícias, escritas por jornalistas, que tratavam do mesmo jogo. Foi utilizada a ferramenta de análise de textos "Voyant Tools" para reconhecimento de produção automática. Além disso, foram avaliadas as normas jornalísticas e identificados os erros gramaticais e ortográficos, através de uma comparação entre os conteúdos. Desse modo, dentre os resultados encontrados, está a vantagem humana de se ter criatividade, pois os textos escritos por IA

têm orações mais curtas, menor densidade vocabular e menores índices de legibilidade. Em contrapartida, os textos produzidos pelo robot não apresentaram erros ou discrepâncias, revelando, assim, que não necessitam de revisão textual. Já em relação à produtividade, as sínteses automáticas atingem um número cerca de três vezes maior que os de escrita humana. No entanto, os jornalistas atingem maior diversidade nos temas tratados. Concluindo que a escrita do algoritmo pode ser vista como uma ajuda muito relevante e pertinente, mas que não substitui o trabalho criativo do jornalista, podendo-se atrelar as duas escritas nas publicações jornalísticas.

A pesquisa de Moreira, Dorys et al. (2021) foi publicada na Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação e tem como campo de pesquisa a Linguística Computacional. O artigo trata do Processamento de Linguagem Natural (PNL), nas técnicas de reconhecimento e interpretação da linguagem humana por meio de máquinas. Para isso, são apresentados conceitos de processamento de linguagem natural; as vantagens, desvantagens e suas aplicações; a problemática do PNL; os modelos de processamento de linguagem natural e a arquitetura do Sistema de PNL.

A relevância de tal pesquisa se dá pelo fato de que o processamento de linguagem natural é um campo ascendente da Inteligência Artificial, que permite a compreensão da interação entre máquinas e pessoas. É uma das técnicas mais importantes nessa comunicação homem-máquina, fornecendo aos computadores a linguagem para um entendimento com as pessoas

O artigo de Sangüesa (2023) aparece duplicado na busca do portal. Os dois achados tratam de uma publicação do Círculo de Linguística Aplicada a la Comunicación, no ano de 2023. A pesquisa trata da criação de uma ontologia chamada de “DHistOntology”, unindo os dados do “Diccionario histórico de la lengua española (DHLE)”, da “Real Academia Española”, e do “Tesoro della lingua italiana delle origini (TLIO)”, da “Opera del Vocabolario Italiano” (Consiglio Nazionale delle Ricerche) - Accademia della Crusca.

Assim, a pesquisa mostra a metodologia e os procedimentos para a criação desse recurso computacional de busca de palavras, da área da saúde, relacionando duas grandes ferramentas da lexicografia digital. A Inteligência Artificial se encarrega, segundo o autor, pela gestão do conhecimento na *web* semântica aplicada à lexicografia histórica.

No artigo de Almeida (2021) novamente é abordado o estudo de ontologias. Nesse caso, especificamente, tratando sobre os modelos para sistemas de informação, os principais construtos para modelagem, bem como seus fundamentos. Além disso, apresenta categorias ontológicas aplicadas à modelagem.

Esse tema aparece, mais uma vez, na perspectiva da Ciência da Informação, para abordar a questão dos sistemas de dados, com base na abordagem da “Ontologia Aplicada”. Justificamos a presença desse artigo na nossa busca em relação à Linguística

Aplicada e Inteligência Artificial, devido à relação desse tema aos recursos de Web Semântica. Além disso, o autor concebe a teoria ontológica como um ramo interdisciplinar, com um crescente interesse de aplicação em diferentes áreas, inclusive na Linguística e na Inteligência Artificial.

Já a pesquisa de Mairal-Usón e Faber (2021) traz a perspectiva da ontologia em consonância com estudos linguísticos, especificamente nas relações léxicas. O trabalho

se propõe a analisar projetos de rotas de acesso lexical, como o caso dos dicionários eletrônicos da área da Gramática e da Linguística do Espanhol, para sugerir possibilidades de recursos mais inteligentes e conectados.

Assim, na pesquisa, são expostas algumas ideias sobre o que deveria ser um dicionário digital inteligente ou um dicionário 5.0 e obteve-se como resultado o dicionário "Diretes", uma ferramenta de informações estáveis, independentes do contexto linguístico ou extralinguístico, que podem auxiliar na correta interpretação contextualizada.

A pesquisa de Coronado e Sandoval (2023) versa sobre a extração de conceitos e a simplificação lexical na área financeira em Espanhol, usando modelos de linguagem de Inteligência Artificial com o intuito de tornar conceitos financeiros complexos mais acessíveis. Entende-se que, com essa proposta, automatizando as tarefas, há uma maior agilidade nos fluxos de trabalho, reduzindo tempo e esforço, e ao mesmo tempo mantendo consistência e precisão.

Por fim, o artigo de Chelo Vargas-Sierra (2023) analisa sequências humorísticas com o objetivo de observar a polaridade e as emoções predominantes nos textos, por meio de ferramentas eletrônicas. Esse estudo se destaca ao buscar compreender como as pessoas interagem e se relacionam através da linguagem, tema relevante para a área da Inteligência Artificial, para melhorar a interação humano-computador.

Na análise foi possível detectar diferenças no sentimento e na verbalização emocional, distinguindo o corpus produzido por IA e por jornalistas. Além disso, a compreensão dos padrões emocionais pode ser útil no desenvolvimento de sistemas capazes de detectar, compreender e gerar humor de forma eficaz, através da Inteligência Artificial.

Por fim, com as buscas realizadas no portal Capes, é possível observar que as pesquisas atuais ainda são incipientes no campo da Linguística Aplicada. Foram encontrados resultados das áreas da Tecnologia, Ciência da Informação, Linguagem e Biomedicina, com temáticas que abordam ontologias, produção escrita, algoritmos, léxico, processamento de linguagem natural, análise emocional. No entanto, pela relevância do tema de estudo, caberia um número maior de pesquisas na área.

Do total de 9 pesquisas, 4 delas são em Língua Portuguesa. As demais são da Língua Espanhola, o que demonstra ainda uma escassez nos estudos dessa área por parte dos pesquisadores brasileiros. Duas das pesquisas são sobre ontologias e modelagem, da área da Ciência da Informação. Uma delas versa sobre a Ética Algorítmica, da área da Tecnologia. E, uma pesquisa abordou a questão da análise de produção de textos gerados por IA e por humanos, no contexto jornalístico.

Ao final da busca, é importante ressaltar que foi incluído apenas 1(um) trabalho do ano de 2024 na plataforma Capes, com essa perspectiva da Linguística Aplicada e da Inteligência Artificial. No entanto, não foi analisado devido ao recorte temporal, tendo em vista a incipiência nas pesquisas.

5. Considerações finais

Essa pesquisa teve o intuito de realizar um levantamento bibliográfico sobre os estudos que relacionam a Linguística Aplicada à Inteligência Artificial. Para isso, apresentamos teorias que discutem essa relação e, em seguida, traçamos uma metodologia para definição do manejo do material coletado sobre as duas temáticas.

Para isso, elegemos dois portais on-line de pesquisa acadêmica com bastante relevância, Scielo e Capes, para buscarmos nosso corpus de análise. De imediato, já constatamos lacunas nessa área de interesse, tendo em vista que no portal Scielo não foi encontrada nenhuma pesquisa com as palavras-chave "Linguística Aplicada e Inteligência Artificial". Tendo, assim, que adequar a busca para os termos "Educação e Inteligência Artificial". O recorte temporal também foi feito para um melhor refinamento nas buscas, objetivando a análise dos estudos mais recentes.

O número de trabalhos encontrados reflete o quanto essa temática ainda está engatinhando nas pesquisas acadêmicas, já que em três anos, só foram encontrados 21 artigos. Isso ocorre, provavelmente, por estarmos tratando de um fenômeno ainda recente também na sociedade. Espera-se que, com o maior desenvolvimento dos recursos em IA, o interesse científico também aumente perante as implicações que a tecnologia traz nas atividades cotidianas.

Nos achados, é possível perceber uma variedade de áreas nas quais a IA faz uma relação, uma vez que os trabalhos vão desde a medicina à ciência da informação. Isso se justifica pelo fato de que a IA serve de recurso tecnológico para inúmeras áreas e vem afetando diferentes ramos do conhecimento, como as áreas da Educação e da Linguística, principalmente na produção de textos, por meio de IA generativas, fazendo com que os pesquisadores busquem compreender esses novos processos de escrita e os impactos que eles causam.

Apesar da relevância que esse estudo revela, temos ainda a necessidade de ampliação dessas pesquisas no campo da LA, pois sabemos das inúmeras contribuições que esses trabalhos podem trazer para melhor compreensão linguística desse fenômeno. Inclusive, refletimos sobre a lacuna em relação às pesquisas que tragam aplicações de IA na esfera do ensino básico envolvendo docentes de língua portuguesa, metodologias, possibilidades e efeitos da utilização da IA.

Quanto à análise textual, já temos alguns achados, que demonstram a inserção da linguagem robotizada no cotidiano. Os estudiosos apresentam contribuições, como a agilidade na produção de escrita e processamento de linguagem, mas também demonstram preocupações, como a substituição humana por máquinas, uma vez que não se pode negar o potencial criativo das pessoas, algo que nenhuma IA ainda alcançou.

Diante de todas essas problemáticas, acreditamos que as pesquisas que relacionam a Linguística Aplicada à Inteligência Artificial estarão em foco no decorrer dos anos. E, com o tempo, o material sobre essas áreas estará bem mais vasto. Até lá, cabe, a nós pesquisadores, darmos o pontapé inicial em trabalhos inéditos que visem a ampliação dessas pesquisas.

Referências

Almeida, Maurício Barcelos. 2021. *Teorias ontológicas para modelagem*. Fronteiras da Representação do Conhecimento, v. 1.

Alves, Alexandre Donizeti. 2023. *ChatGPT*: o que é, como funciona e limitações. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Texto de Divulgação Científica (Blog UFABC Divulga Ciência)).

Barbosa, Lucia Martins; Portes, Luiza Alves Ferreira. 2023. *A inteligência artificial*. Tecnologia educacional, v. 236, p. 8-27.

Barrios-Tao, Hernando; Díaz, Vianney; Guerra, Yollanda. 2021. *Propósitos de la educación frente a desarrollos de Inteligência Artificial*. Cad. Pesquisa. São Paulo, v.51, e07767.

Bitencourt, Wanderci; Silva, Diego Mello Silva; Xavier, Glaucia. 2022. *Pode a Inteligência Artificial apoiar ações contra a evasão escolar universitária?*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.30, n.116, p. 669-694, jul./set.

Canavilhas, João; Gonçalves, Adriana. 2023. Produção de texto automático no jornalismo desportivo português*:* estudo exploratório do Prosebot/Zerozero.pt. methaodos. *Revista de ciencias sociales*, 11(2), m231102n03.

Cavalcanti, Marilda. C. 2012. *A propósito de linguística aplicada*. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, SP, v. 7.

Chen, Kaije; Cao, Feng; Hao, Liling; Xiang, Maojuan; Kamruzzaman, M.M. 2023. Application Analysis of Digital Neural network-based data mining method in maximizing the performance of sports training. *Rev Bras Med Esporte;* Vol. 29 – e2022_0152.

Coronado, Blanca Carbajo; Sandoval, Antonio Moreno. 2023. Extracción de conceptos financieros y simplificación léxica en español. *Revista Electrónica de Linguística Aplicada.* Vol. 22. Núm. 1: Enero-Diciembre.

Fabrizzio, Greici Capellari; Oliveira, Lincon Moura; Costa, Diovane Ghignatti; Erdmann, Alocoque; Santos, José Luiz. 2023. Virtual Assistant: a tool for health co-production in coping with COVID-19. *Texto & Contexto Enfermagem,* v. 32:e20220136. ISSN 1980-265X.

Farinelli, Fernanda. 2021. Ontologias Biomédicas: uma abordagem prática. Belo Horizonte: periodicos.ufmg.br (*Revista Fronteiras da Representação do Conhecimento*).

Mairal-Usón, Ricardo; Faber, Pamela. 2021. Rutas de acceso al léxico en un entorno lexicográfico. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas,* 16, 63-79.

Moreira, Dorys; Cruz, Ivan; Gonzalez, Karolina; Quirumbay, Andrea; Magallan, Christian; et al. 2021. Análisis del estado actual de procesamiento de lenguaje natural. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologias de Informação;* Lousada Ed. E42: 126-136.

Moita Lopes, Luiz Paulo. 2009. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: Pereira, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). *Linguística Aplicada* – Um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Editora Contexto. p. 11-24.

Oliveira, Braulio; Fraga, Alex. 2022. Cultura fitness digital no léxico da cultura corporal de movimento: temas emergentes para a educação física escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; 44: e001922.

Oliveira, Braulio; Fraga, Alex. 2021. Prescrição de exercícios físicos por Inteligência Artificial: a educação física vai acabar?. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*; 43 e002921.

Oliveira, Josiane Silva de; Neves, Ianaira Barreto Souza. 2023. Artificial Intelligence, ChatGPT and Organizational Studies. *Organizações & Sociedade,* 30(106). 388-400. School of Management, Federal University of Bahia.

Parreira, Artur; Lehmann, Lúcia; Oliveira, Mariana. 2021. *O desafio das tecnologias de Inteligência Artificial na Educação*: percepção e avaliação dos professores. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 975-999, out./dez.

Peng, Jiangui; Xu, Jianzheng. 2023. Deep learning analysis on the resulting impacts of weekly load training on student's biological system. *Rev Bras Med Esporte*; Vol. 29npse1 – e2022_0197.

Pereira, Larissa Acioli; Leão, Lisley Lylás dos Santos; Dermeval, Diego; Coelho, Jorge Artur Peçanha de Miranda. 2023. ECG Tutor: desenvolvimento e avaliação de um sistema tutor inteligente gamificado para ensino de eletrocardiograma. *Revista Brasileira de Educação Médica.* 47(2): e080.

Rajagopalan, Kanavillil. 2003. *Por uma lingüística crítica:* linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial.

Rossetti, Regina; Angeluci, Alan. 2021. Ética Algorítmica: questões e desafios éticos do avanço tecnológico da sociedade da informação. *Galáxia* (São Paulo), núm. 46, e50301.

Sangüesa, Itziar Molina. 2023. Diseño de una ontología aplicada a la lexicografía histórica digital. *Circulo de Linguistica Aplicada a la Comunicacion,* 93.

Silva, Ametista de Pinho Nogueira. 2020. *Linguística Aplicada: O que é? Como se faz?*. 1. ed. Campinas- SP: Pontes Editores. 114p .

Silva, Daniel do Nascimento e. 2015. 'A propósito de Linguística Aplicada' 30 anos depois: quatro truísmos correntes e quatro desafios. *D.E.L.T.A*. ed. 31.

Silva, Vinicius Lopes da. 2023. *Ética e responsabilidade na era da Inteligência Artificial:* aprendizagem digital no chat GPT. 2023. 27 p. Monografia (especialização) - Pós-graduação Lato Sensu em Mídia e Educação - Universidade Federal do Pampa/UAB - Universidade Aberta do Brasil, Campus São Borja, São Borja.

Vargas-Sierra, Chelo. 2023. Análisis emocional del corpus COLUMNAS.HUMOR: un enfoque mixto, *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación,* 96, 73-87.

Varas, Julian; Coronel, Brandon Valencia; Villagrán, Ignacio; Escalona, Gabriel; Hernandez, Rocio; Schuit, Gregory; Durán, Valentina; Lagos-Villaseca, Antonia; Jarry, Cristian; Neyem, Andres; Achurra, Pablo. 2023. Innovations in surgical training: exploring the role of artificial intelligence and large language models (LLM). *Rev Col Bras Cir* 50:e20233605. DOI: 10.1590/0100-6991e-20233605.

Vicari, Rosa Maria. 2021. Influências das Tecnologias da Inteligência Artificial no ensino. *Estudos Avançados*, 35 (101).

MAPAS CONCEITUAIS: UM ATRAVESSAMENTO DE TRÊS BASES LINGUÍSTICAS REFERENCIAIS (LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA, PORTUGUÊS E LINGUAGEM MATEMÁTICA)

CONCEPT MAPS: A CROSSING OF THREE REFERENTIAL LINGUISTIC BASES (BRAZILIAN SIGN LANGUAGE, PORTUGUESE AND MATHEMATICAL LANGUAGE)

Flávia de Almeida Pinheiro
Doutoranda no Departamento de Linguística, Português e línguas clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF – Brasil, Docente Instituto Federal de Goiás – IFG, Aparecida de Goiânia, Goiás, Brasil
flavia.pinheiro@ifg.edu.br
ORCID: 0009-0004-1219-6167

Sandra Patrícia de Faria-Nascimento
Departamento de Linguística, Português e línguas clássicas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília – UnB, Brasília – DF – Brasil
sandra.nascimento@unb.br
ORCID: 0000-0002-9291-5720

Karly Barbosa Alvarenga
Departamento de Matemática, Instituto de Matemática e Estatística – Universidade Federal de Goiás – UFG, Goiânia – Goiás – Brasil
karly@ufg.br
ORCID: 0000-0001-7670-8548

Resumo

O estudo apresentado traz recorte de pesquisa em andamento cujo objeto de estudo é a construção de árvore de domínio, com vistas à elaboração de um Glossário de Matemática Digital Bilíngue de Geometria – Língua de Sinais Brasileira (LSB) - Língua Portuguesa (LP), voltado para estudantes surdos, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental. Justifica-se a construção da árvore de domínio dos termos utilizados na Geometria, em português, como primeira etapa para a construção do Glossário, a possibilidade de traçar um paralelo entre a linguagem matemática, a LSB e a LP na aprendizagem da Geometria na Educação Básica. Destaca-se a importância da construção dessa árvore como pré-requisito para a elaboração do repertório terminográfico. Na sequência, apresentam-se os princípios teóricos que orientam a elaboração de uma árvore de domínio, a partir da proposição de estudiosos da área. Segundo diversos autores, a árvore de domínio é um percurso metodológico a se realizar em trabalho terminográfico, de modo que precede a escolha dos termos e a construção das definições. Elaborou-se a árvore em formato de mapa conceitual para categorizar os conceitos. Nas considerações do trabalho, encontram-se apontadas as vantagens e limitações da utilização de uma árvore de domínio na análise terminográfica de videoprovas em Libras, do ENEM, cujo *corpus* considera que, entre outros aspectos, todas as questões estão em Libras e em português e são de Matemática – as três bases linguísticas que constituem este trabalho.

Palavras-chave: árvore de domínio, mapas conceituais, Geometria.

Abstract

The study presented here is an excerpt from an ongoing research project whose object of study is the construction of a domain tree, aiming to create a Bilingual Digital Mathematics Glossary of Geometry - Brazilian Sign Language (LSB) - Portuguese Language (LP), for deaf students, from the final years of elementary school. The construction of the domain tree of the terms used in Geometry, in Portuguese, is justified as the first stage in the construction of the Glossary, the possibility of drawing a parallel between mathematical language, LSB and LP in the learning of Geometry in Basic Education. Building this tree is a prerequisite for developing the terminographic repertoire. It is also presented the theoretical principles that guide the development of a domain tree, based on the proposals of scholars in the field. According to various authors, the domain tree is a methodological path to be taken in terminographic work, so that it precedes the choice of terms and the construction of definitions. The tree was drawn up in concept map format to categorize the concepts. The paper considerations point out the advantages and limitations of using a domain tree in the terminographic analysis of ENEM video tests in LSB, the *corpus* of which takes into account that, among other aspects, all the questions are in LSB and Portuguese and are Mathematics questions - the three linguistic bases of this paper.

Keywords: domain tree, concept maps, Geometry.

Introdução

A presente pesquisa se desenvolve no âmbito do doutorado no Programa de PósGraduação em Linguística – PPGL da Universidade de Brasília – UnB e está vinculada ao Grupo de Pesquisa *LexiC – ciência, projetos e pesquisa* e aos Projeto de Extensão de Ação Contínua PEAC*: "Repertórios Léxico-Terminográficos em LSB - Glossários Terminológicos Contextualizados Semibilíngues, em LSB e LP, de Componentes Curriculares da Educação Básica"* e "*Ensino de Português Escrito Como Segunda Língua para Estudantes Surdos e Surdocegos*, vinculados ao Laboratório de Estudo, Pesquisa e Inovação na Educação Bilíngue de Surdos - LEPEBS, do Instituto de Letras da UnB, ao *Núcleo de Estudos em Educação e Linguagem* do IFG e ao *Grupo de Estudos em Educação Matemática - GEEM* vinculado ao Instituto de Matemática e Estatística - IME e ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Ciências e Matemática – PPGECM da Universidade Federal de Goiás – UFG.

O recorte da pesquisa aqui apresentado tem como objeto de estudo a construção de árvore de domínio de termos de Geometria, com vistas à elaboração de um Glossário de Matemática Digital Bilíngue de Geometria – Língua de Sinais Brasileira (LSB) - Língua Portuguesa (LP), voltado para estudantes surdos, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para entender o processo de construção desta árvore, esclarece-se que comunicarse matematicamente é uma competência essencial que o ensino de Matemática deve desenvolver, ou seja, descrever, representar e apresentar resultados com clareza e correção, e argumentar sobre conjecturas, fazendo uso da linguagem, seja ela, escrita ou sinalizada, e estabelecendo relações entre elas. A linguagem matemática é essencialmente escrita, utiliza símbolos próprios e universais, permitindo uma comunicação que ultrapassa as

fronteiras de diversas línguas. A construção dessa linguagem se faz paralelamente à compreensão dos conceitos que ela representa.

Athayde-Oliveira (2016:19) afirma que "esse conjunto de símbolos e regras deve ser entendido pela comunidade que o utiliza." E reforça que "implica dizer que a linguagem matemática precisar ter uma convergência com a língua do aprendiz, uma vez que a organização do pensamento matemático se apoia na língua e em seu poder de dedução." O autor conclui que a linguagem matemática apresenta então duas características essenciais: "a primeira, por ser uma linguagem científica, não comporta a oralidade e nem a sinalização e sim, a escrita; a segunda refere-se que ela é essencialmente o estabelecimento de relações entre sinais."

Mendes (2016:115), por sua vez, afirma que

> [...] os sujeitos surdos, ao se apropriarem da Língua Portuguesa, enquanto sua segunda língua, e da linguagem matemática, ampliam seus campos perceptivos, principalmente quando os campos semânticos das referidas línguas e linguagem são significados. Essa significação deve ter como vetor orientador a LSB. Podemos inferir que esse novo trinômio (LSB, LP e linguagem matemática) torna-se uma ferramenta para que experiências bemsucedidas venham a emergir em suas atividades matemáticas.

Neste contexto, do ensino do português escrito a estudantes surdos, Faria-Nascimento (2024:81) destaca que deve haver "a preocupação em oferecer um *input* linguístico qualificado a partir de textos escritos que trazem insumo qualificado para a apropriação das estruturas linguísticas e a apreensão do significado dos textos a serem lidos." Na sequência, a autora considera que o ensino de português como segunda língua para surdos "é entendido como ensino de leitura visual, compreensão (input) e expressão escrita (output)".

Assim, é imprescindível o desenvolvimento do vocabulário para a compreensão de um texto, o que leva o leitor a tornar-se competente (na leitura). Quanto mais palavras conhecidas mais chance de compreensão de textos específicos. Para Finatto (2022:26), "o vocabulário do texto e o vocabulário do leitor, ainda que sejam apenas uma parte do vasto território da complexidade, em alguma medida, precisam se encontrar".

Para garantir aos estudantes surdos um repertório lexical qualificado, com conceitos matemáticos acessíveis, no âmbito da educação básica, é necessário a organização de repertórios terminográficos específicos e adequados. Essa afirmação se consolida nas palavras de Faria-Nascimento (2009:4) para quem "os repertórios terminográficos podem ser vistos como portais para o acesso dos surdos à informação técnico-científica, além de serem recursos eficientes e imprescindíveis aos surdos para a aquisição da competência linguística, comunicativa e sociocultural."

Krieger e Finatto (2019:51) reforçam essa perspectiva ao destacarem "que o objetivo primeiro do fazer terminográfico é organizar conjuntos terminológicos", um fazer que deve enfocar aspectos da redação e gestão da informação dos textos técnicocientíficos, pois, somente assim estará refletindo as práticas comunicativas de determinadas áreas do conhecimento e identificando como acontecem em razão de uma linguagem especializada compartilhada por um grupo que se expressa a partir de uma cultura específica.

Segundo as autoras (2019:16), “termos compreendem tanto uma dimensão cognitiva, ao expressarem conhecimentos especializados, quanto uma dimensão linguística, tendo em vista que conformam o componente lexical especializado ou temático das línguas”. Finatto (2022:38) justifica essa compreensão, ao afirmar que há “palavras que não são “termos técnicos”, mas que podem ser difíceis”. Na árvore de domínio dos termos específicos da Geometria, todos esses termos devem ser inseridos no estudo, a fim de garantir uma real acessibilidade das pessoas surdas ao conhecimento, na perspectiva de ampliação de vocabulário.

Segundo Bevilacqua e Finatto (2006:48), a linguagem científica “não corresponde a uma língua à parte da língua cotidiana”, mas sim a um uso específico, de modo que o reconhecimento desta linguagem e o estabelecimento de critérios irá gerar um dicionário ou glossário. No caso em questão, tem-se a linguagem matemática, com o registro simbólico, como a linguagem científica, a Língua de Sinais Brasileira como a língua de ensino e a Língua Portuguesa como a língua de registro escrito da instrução.

Felten e Finatto (2021:131) trazem a proposta de “definição terminológica sinalizada” (DTS) para designar um enunciado definitório próprio das línguas de sinais. Segundo os autores, “no processo de significação em Libras [...], há não só fatores linguísticos envolvidos na elaboração de uma boa DT, mas também elementos extralinguísticos”, como por exemplo, cor da vestimenta do sinalizante, informações em

Sign Writing, imagens etc.”, que influenciam na compreensão do estudante surdo.

Os repertórios terminográficos ficam responsáveis por bem definir os termos das linguagens de especialidade. Ao organizar o glossário proposto, considerando as três linguagens citadas, busca-se a definição terminológica bem alinhada com a linguagem matemática e bem descrita na Língua de Sinais Brasileira e na Língua Portuguesa. Krieger e Finatto (idem) reiteram que essa “definição terminológica é considerada como um texto perpassado por marcas enunciativas mesmo no âmbito das ciências exatas”.

Em se tratando desta garantia, Finatto (1998:7) afirma que a definição terminológica é, “enfim, a voz de alguém e a voz de uma área de conhecimento, e esse é um dos rumos mais importantes que seu estudo pode tomar. [....] a definição terminológica pode ser enriquecida e ter seu escopo ampliado pelo acréscimo de elementos enciclopédicos”.

Em síntese, os pontos destacados nessa introdução justificam a proposta de construção da árvore de domínio dos termos utilizados na Geometria, em português, como primeira etapa para a construção do Glossário de Matemática Digital Bilíngue de Geometria – LSB-LP, traçando um paralelo entre a linguagem matemática, a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa no ensino da Geometria na Educação Básica, destacando a importância da construção dessa árvore de domínio como pré-requisito para a elaboração do repertório terminográfico.

Posto este contexto, a próxima seção abarca os princípios teóricos que orientam a elaboração de uma árvore de domínio, a partir da proposição de estudiosos da área. Segundo estes autores, a árvore de domínio é um percurso metodológico ao se realizar

um trabalho terminográfico precedendo a escolha dos termos e a construção das definições.

Revisão de literatura e metodologia

Segundo Krieger e Finatto (2019:56), uma árvore de domínio é "um constructo teórico que desenha a hierarquia temática de cada domínio do saber, pretendendo, com isso, representar o sistema lógico-cognitivo que particulariza os universos de conhecimento especializado". Além disso, as autoras afirmam que nesta etapa do estudo terminológico, a organização de mapas conceituais, ao mencionarem que "a árvore funciona como uma espécie de mapa conceitual do domínio, auxiliando a reconhecer a vinculação terminológica, nessa medida, a pertinência dos termos de uma área".

Nesse sentido, o sistema conceitual é organizado como um "diagrama hierárquico composto por termos-chave de uma especialidade, semelhante a um organograma" (Krieger & Finatto 2019:134) capaz de prever e de se adaptar a novos fenômenos e permitir a identificação das relações entre os termos de uma área ou subárea. As autoras enfatizam a importância da construção da árvore de domínio preceder à composição de uma obra terminográfica, servindo à organização e compreensão prévia das hierarquias básicas e à delimitação ou recorte do domínio analisado.

Aubert (2001:63-64) destaca que árvore de domínio se propõe à "delimitação do campo semântico a ser abordado, à identificação da ocorrência das noções e às designações em situação efetiva de uso", auxiliando na escolha do que é relevante para o trabalho, de forma que uma árvore de domínio pode prevenir "*ruído*", entendido como termo irrelevante ao tema proposto, e o "*silêncio",* entendido como termo básico não elencado para a área em questão.

Alguns terminólogos sugerem que deve haver um processo de revisão da árvore como critério de qualidade na elaboração de uma obra terminográfica. Nesta perspectiva, Dubuc (1985) *apud* Cremonese (2007:120) expande essa metáfora aos galhos da árvore, mencionando que à medida que a pesquisa progride, pode-se modificar a árvore, cortando os galhos que se revelam estéreis ou acrescentando galhos que não tenham sido julgados pertinentes no momento de elaboração da árvore

Para Cremonese (2007:119),

> A árvore de domínio é, então, uma representação, um recurso metodológico fundamental da terminografia, pois funciona como uma ferramenta para situar a equipe que elabora o desenho da obra e os verbetes. Além disso, é um elemento que pode auxiliar o usuário do dicionário, à medida que situa um dado campo de conhecimento, suas denominações e suas interrelações, ainda que as mais básicas, por ser sempre uma aproximação inicial de um campo.

Todos os princípios teóricos que justificam a construção de uma árvore de domínio como uma das etapas de uma obra terminográfica deixam clara a sua função auxiliar no processo de concepção geral do trabalho e na elaboração dos verbetes. Uma outra função possível da árvore de domínio é inseri-la numa obra terminográfica com o fito de auxiliar

o consulente a ter uma ideia da organização dos conceitos na área de conhecimento abordada na obra, sob a perspectiva do terminógrafo.

Felten (2023:192) propõe, no caso de produtos terminográficos bilíngues LSB-LP na área das ciências humanas que, além da árvore de domínio em português, seja elaborada uma árvore de domínio em Libras e acrescentada ao glossário pois esta configuração "permitem auxiliar o consulente surdo a entender o ponto de partida da definição do termo. A partir da leitura do organograma da árvore, apresentado em Libras, o consulente saberá precisar a posição da terminologia no mapa conceitual".

Segundo o autor (2023:207-208), "a árvore de domínio em Libras é, na verdade, um espelho da árvore em português. Isso quer dizer que utilizamos os mesmos documentos que serviram de orientação para determinarmos as macroáreas". A árvore de domínio em Libras, proposta por Felten, propõe o registro em escrita de sinais (SignWriting), conforme exemplo ilustrado na figura 1. A etapa seguinte desta pesquisa prevê a análise da viabilidade e da relevância da apresentação desse modelo de árvores para o consulente surdo na área da Matemática.

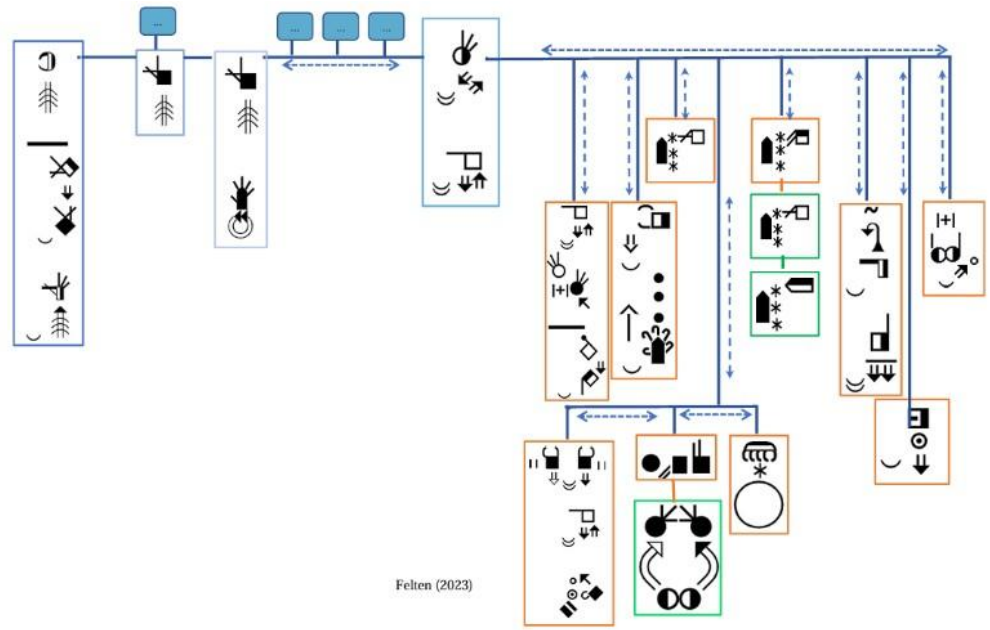


Figura 1 – Proposta de Felten (2023) de árvore de domínio em Libras da subárea Instituição Política (Felten, 2023)

Cremonese (2007:137) ressalta que, embora a busca por diferentes representações em uma árvore de domínio possa ser útil em termos de investigação teórica, observa-se que esta não consegue dar conta da totalidade de termos e relações de um campo do conhecimento. E, reitera que "a construção de uma árvore de domínio é uma ferramenta de grande valia como processo para pensar um campo e para servir de material de apoio na elaboração do desenho de produtos terminográficos e dos próprios verbetes" (Cremonese 2007:157).

Com intuito de criar uma obra terminográfica para aproximar a terminologia específica da geometria em Língua de Sinais Brasileira e em Língua Portuguesa, na próxima seção apresenta-se proposta de árvore de domínio da Geometria.

Durante a construção desta proposta de árvore de domínio, optou-se por apresentála em formato de mapa conceitual, em função das próprias características da área do domínio em questão, a Geometria. A proposta apresentada vem sendo discutida por pesquisadores das duas áreas, Terminologia e Matemática.

Análise e discussão dos resultados

Criados por Joseph Novak, em meados da década de 1970, os mapas conceituais são estruturas visuais utilizadas para organizar o conhecimento, nos quais se usam proposições para explicitar as relações conceituais de uma determinada área do conhecimento. Na proposta de Novak, os termos de ligação são os elementos que se diferenciam nos mapas conceituais de outras representações gráficas em forma de diagrama, pois eles possuem expressões que justificam as relações existentes entre os conceitos que, no mapa, ocupam figuras geométricas ligadas por vetores identificando seus inter-relacionamentos (figura 2). Um Mapa Conceitual também pode servir como instrumento de metacognição, isto é, de aprender a aprender. Seu uso para fins didáticos e para a organização de conteúdos e recuperação da informação se fundamenta na teoria cognitiva de aprendizagem de David Ausubel. (Moreira 2006:118-119)



Figura 2 – Mapa conceitual com representação metalinguística (Vilarinho, 2013)

Segundo Vilarinho (2013:90) “o mapa conceitual é útil em obras lexicográficas, terminológicas e terminográficas que empregam a ordem sistêmica, pois a construção desse mapa pode ser uma técnica aplicável para auxiliar a organização da informação”. Nesta perspectiva, a autora propõe que para o caso de obras em formato eletrônico, ou on-line, o mapa conceitual também pode ser utilizado para direcionar os links durante as consultas. “os conceitos superordenados mais gerais e inclusivos estão localizados no

topo do mapa. Em seguida, há os conceitos subordinados aos anteriores, que são os intermediários nas relações hierárquicas". (Vilarinho 2013:89)

Vilarinho (2013:238) destaca como as relações de hiperonímia e hiponímia e de holonímia e meronímia são facilmente percebidas no mapa. "As relações de hiperonímia e hiponímia correspondem à inclusão de significado, de modo que o significado do hipônimo está incluso no hiperônimo", ou seja, "existe relação hierárquica, "que representa a subordinação entre o subordinado (hipônimo) e o subordinante (hiperônimo)."

Já a relação hierárquica todo e parte é denominada relação de holonímia e meronímia. "Para indicar a característica linguística dessa relação, nós a chamamos de holônimo para o todo e merônimo para a parte."

No sistema conceitual da **Geometria,** uma relação de hiperonímia e hiponímia pode ser exemplificada com o termo **poliedro** em posição superordenada, como hiperônimo de **prisma** e **pirâmide** (Figura 3), termos hipônimos, subordinados. Outro exemplo, também da área de especialidade em estudo, é quando se analisa os termos de **retângulo** e **losango** como subordinados, hipônimos **paralelogramo**, por sua vez, superordenados em relação a **quadrado** (Figura 4). Estes exemplos são recortes do mapa conceitual de Geometria proposto neste estudo, conforme apresentado a seguir:

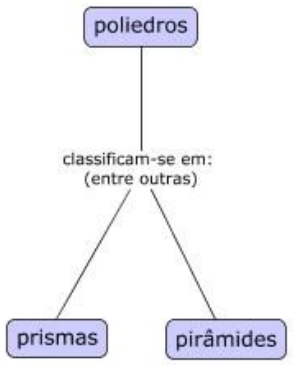


Figura 3 – Exemplo de hiperonímia e hiponímia envolvendo os conceitos de poliedros, prismas e pirâmides (elaborado pelas autoras)

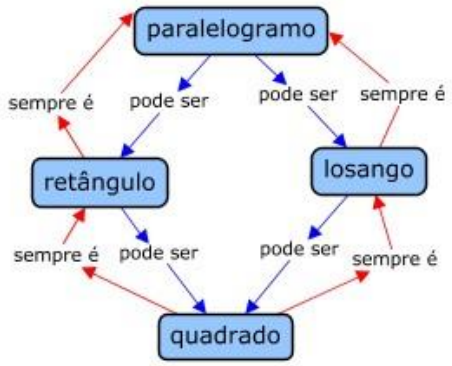


Figura 4 – Exemplo de hiperonímia e hiponímia envolvendo os conceitos de paralelogramos, retângulos, losango e quadrado(elaborado pelas autoras)

Em termos pedagógicos, considerando a importância deste estudo para ações pragmáticas voltadas ao ensino da Geometria, essa representação conceitual por meio de um mapa, evidencia que todo quadrado é um retângulo, todo quadrado é um losango, mas nem todo retângulo e nem todo losango é um quadrado. E, acima de tudo, evidencia que retângulos, losangos e quadrados são paralelogramos.

Por outro lado, os elementos de um poliedro têm entre si uma relação de holonímia e meronímia, uma vez que os elementos, vértices, arestas, diagonais, faces, diedros são merônimos (partes que constituem) e o poliedro é o holônimo (todo).

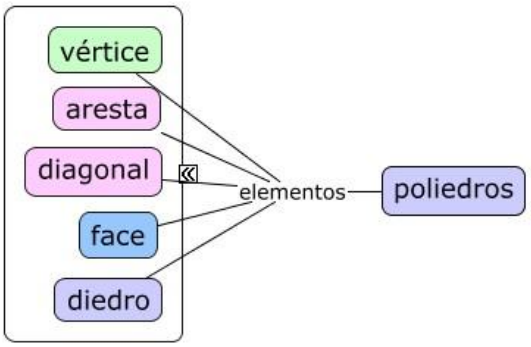


Figura 5 – Exemplo de hiperonímia e hiponímia envolvendo os conceitos de poliedros, prismas e pirâmides (elaborado pelas autoras)

Durante o processo de busca de uma representação mais adequada para a organização dos conceitos da Geometria, optou-se por apresentar na forma de mapa conceitual uma proposta que vem sendo discutido por pesquisadores das duas áreas, Terminologia e Matemática.

Segundo Bicudo (2006:83), a "estruturação das disciplinas matemáticas em conceitos primitivos e derivados, axiomas e teoremas fornece a "arquitetura" da nossa ciência. E isso é "com pouca corrupção" herança grega". Essa concepção defendida por Bicudo, originada em Euclides, Arquimedes e Apolônio, não difere da atual.

> Geometria, como qualquer sistema dedutivo, é muito parecida com um jogo: partimos com certos conjuntos de elementos (pontos, retas, planos) e é necessário aceitar algumas regras básicas que dizem respeito às relações que satisfazem estes elementos, as quais são chamadas de axiomas. O objetivo final deste jogo é o de determinar as propriedades das figuras planas e dos sólidos no espaço. Tais propriedades, chamadas Teoremas ou Proposições, devem ser deduzidas somente através do raciocínio lógico a partir dos axiomas fixados ou a partir de outras propriedades já estabelecidas (Barbosa 2006:12).

A Geometria apresenta elementos cuja complexidade é difícil de ser totalmente representada por uma árvore de domínio (mapa conceitual). Em vez de utilizar somente linhas para conectar os conceitos interrelacionados ou dependentes, o mapa conceitual proposto segue cores específicas para se referir a cada termo, de acordo com a sua respectiva dimensão. ***Verde*** foi escolhido para o ***ponto***, que é um elemento ***sem dimensão***; ***cor de rosa*** foi escolhido para os elementos derivados da ***reta***, ***unidimensional***; ***azul*** foi escolhido para o ***plano, bidimensional***, no qual as figuras planas estão contidas; ***lilás*** foi escolhido para o ***espaço, tridimensional***, e seus objetos. Dessa forma, as cores diferenciam a dimensão do elemento/termo geométrico e evidenciam a relação entre eles, como mostra a figura 6, a seguir:

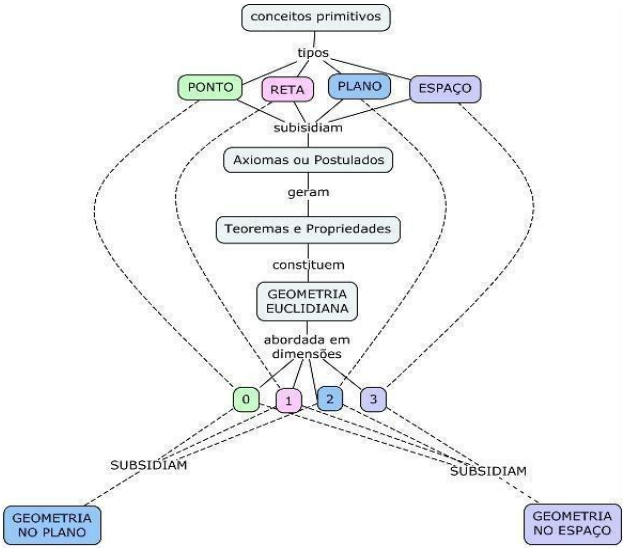


Figura 6 – ESTRUTURAÇÃO DA GEOMETRIA (elaborado pelas autoras)

Conforme pontua Carvalho (1993:3), no ensino básico, a transição da Geometria Plana para Geometria Espacial costuma ser difícil para os alunos. Enfrenta-se neste momento limitações de diversas ordens. Assim o autor propõe fazer esta passagem de forma explicita, admitindo conhecidos todos os resultados da Geometria Plana, válidos em cada plano do espaço. A organização proposta no mapa da Figura 6 permite perceber facilmente a relação de dependência entre os termos que irão compor no glossário. Ao analisar o mapa conceitual, o consulente pode perceber as relações que deve conhecer ao estudar um conceito.

Por exemplo, uma das características que definem um ***poliedro***, figura espacial, reside no fato de que todas as suas faces são ***polígonos***, ou seja, figuras planas. Esses polígonos, por sua vez, se classificam quanto ao número de ***lados***, unidimensionais, enquanto seus ***vértices*** são as extremidades dos lados, isto é, os resultados, propriedades, referentes aos polígonos, figuras planas estudadas na Geometria Plana, valem para cada face do poliedro, estudado na Geometria Espacial. Para além das cores citadas, as quais identificam a dimensão dos objetos, os conceitos inseridos nas caixas transparentes dizem respeito às relações ou classificações dos diversos objetos da Geometria.

Explicitar estes entrelaçamentos para todos os conceitos, com linhas conectando-os entre si transforma a *árvore* em uma *teia* e esta perde o propósito como ferramenta para auxiliar na construção do Glossário. Ao mesmo tempo, ignorar estes entrelaçamentos prejudica o propósito da árvore, pois invisibiliza a relação entre os termos em análise. Pensar na melhor maneira de apresentar essa cadeia ao estudante surdo; esse entrelaçamento de conceitos, termos e definições em LSB e LP, é o desafio deste estudo.

A árvore de domínio da Geometria, proposta nas figuras 7 e 8, foi apresentada no IX SIMELP (Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa / VI Congresso da AILP, em modalidade presencial, sob a área temática - Terminologia, Terminografia e tradução: pesquisa e ensino.

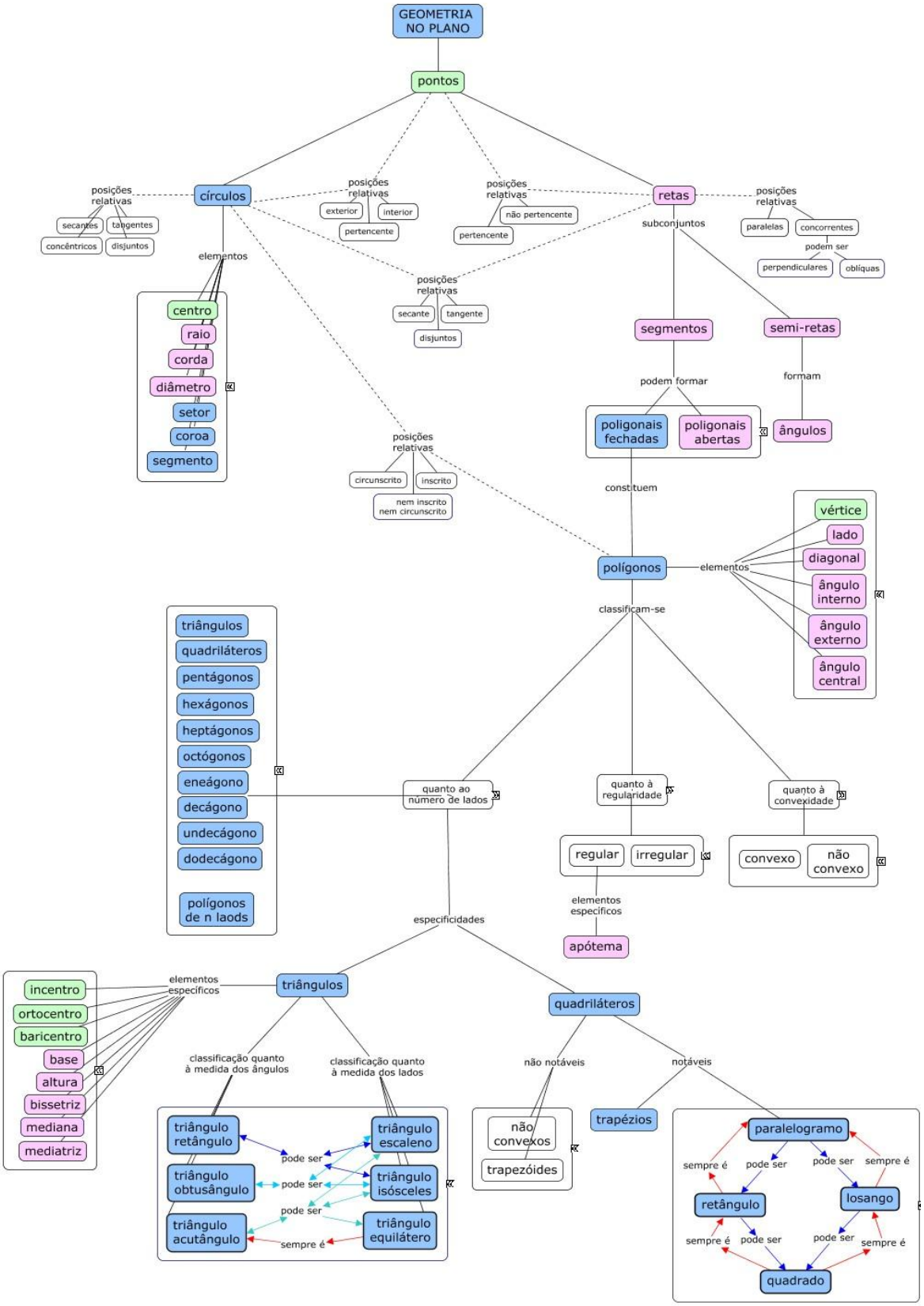


Figura 7 - PROPOSTA DE MAPA CONCEITUAL DE GEOMETRIA PARTE 1 – GEOMETRIA PLANA (elaborado pelas autoras)

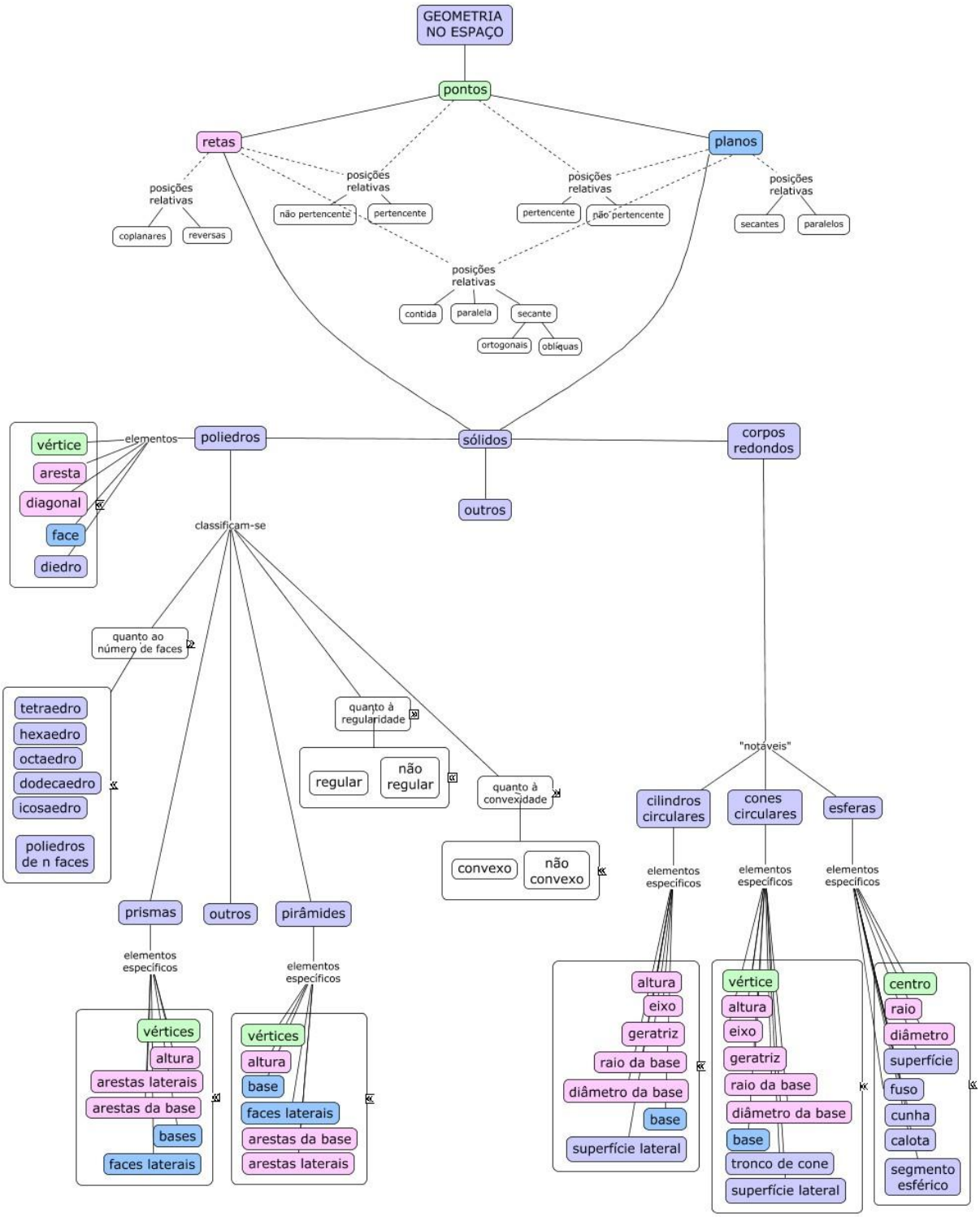


Figura 8 - PROPOSTA DE MAPA CONCEITUAL DE GEOMETRIA
PARTE 2 – GEOMETRIA ESPACIAL (elaborado pelas autoras)

Conclusões

Esta pesquisa traz uma contribuição aos estudos terminológicos. A árvore de domínio proposta representa uma primeira etapa de aproximação da terminologia

específica da geometria à LSB - LP, atenta ao alerta de Krieger (2001b:132) de que, como recurso metodológico não é suficiente para uma pesquisa aplicada em Terminologia, pois não oferece elementos capazes de explicar a gênese das terminologias.

Nascimento (2016:53) reforça que "é preciso observar que apenas a criação de sinais terminológicos na LSB não solucionará a comunicação nos ambientes acadêmicos. É preciso discutir um planejamento de *corpus* da LSB em esfera nacional para a padronização dos usos acadêmicos."

> Uma palavra não é forjada aleatoriamente, é necessário respeitar, ao mesmo tempo, o "gênio" da língua e os sentimentos dos seus falantes. Portanto, a terminologia implica, por um lado, um conhecimento preciso dos sistemas de derivação, de composição da língua, um inventário das raízes etc. e, por outro, implica que as palavras criadas, os neologismos, sejam aceitos pelos falantes, isto é, sejam em primeiro lugar aceitáveis" (Calvet 2007:66)

Nesse sentido, Faria-Nascimento (2024:80) destaca que os elementos apontados por Calvet (2007) são compatíveis às políticas linguísticas adequadas à educação bilíngue de surdos: "as políticas linguísticas se referem às decisões sobre as línguas e seus usos na sociedade e, a partir delas, surgem diretrizes e orientações a serem implementadas em um planejamento linguístico que envolve planejamento de status, planejamento de *corpus* e planejamento de aquisição".

Especificamente para o caso do planejamento de *corpus*, Faria-Nascimento (idem) propõe que esses conceitos podem, assim, ser empregados no contexto do ensino de português como segunda língua para surdos, em face do fato de que "o planejamento de *corpus* reivindica, para o português um *input* escrito a ser trabalhado junto ao léxico do português, de forma adequada e em número correspondente ao de cada faixa etária e nível de aprendizado, amplamente divulgado em repertórios lexicográficos bilíngues (Língua de Sinais Brasileira e Português

Escrito)".

Segundo Bevilacqua e Finatto (2006:48):

> O produto concreto, um dicionário terminológico, conforme temos entendido [...] advém do reconhecimento terminológico, processo empreendido a partir de um dado *corpus* de referência, segundo uma sistemática planejada. Esse *corpus* representa uma determinada linguagem especializada em uso e deve servir de fonte para que se reconheçam usos terminológicos em sua dimensão mais ampla, o que comporta padrões textuais, fraseologias, expressões cristalizadas, combinatórias frequentes ou específicas, e, naturalmente, definições ou conceituações de termos.

Silva-Oliveira et al. (2020:109-110) defendem a utilização das "provas do Enem em Libras como *corpora* linguístico para a extração dos termos de especialidade com foco na construção de glossários em Libras." Segundo as autoras,

> A prova do Enem é constituída por conteúdos do currículo do Ensino Médio, e os aborda contextualizando-os com as atualidades, inovações tecnológicas, política, cidadania, economia, saúde etc. Essa forma de abordagem permite ricos contextos multi e interdisciplinares que se aproximam das práticas cotidianas, em que tudo se encontra interligado. Tal aspecto torna ainda mais rico o emprego de terminologias de diferentes

> áreas do conhecimento em uma única questão de prova, embora seja maior a demanda de esforço no processo de extração destes termos. (SilvaOliveira, et al. 2020:109-110).

Nessa pesquisa utilizar as videoprovas do ENEM, em Libras, como *corpus*, se torna ainda mais apropriado, pois todas as questões estão em Libras e em português e são de Matemática – as três bases linguísticas que constituem este trabalho. "Em situações de aprendizagem de segunda língua, a consulta ao dicionário é indispensável, e o contexto de uso é substancial, porque são enunciados que complementam a compreensão do significado e demonstram o emprego do item lexical num enunciado com construção sintática" (Faulstich & Vilarinho 2020:288-289).

> A prova vídeogravada em Libras constitui-se em um registro desta língua com produção nas diversas áreas do conhecimento, configura-se como poderosa fonte de estudo, apropriação e pesquisa em língua de sinais. [...] Dessa forma, a grande coletânea de vídeos em Libras compõe *corpora* linguístico autêntico, permitindo evidenciar e quantificar padrões por meio de ferramentas e de estatísticas computacionais. Além de favorecer o armazenamento, registro, organização, processamento dos dados e análise do corpus. (Silva-Oliveira et al. 2020: 109-110)

Assim, diante deste contexto, em que a busca pela identificação das unidades terminológicas não se baseia mais exclusivamente na árvore de domínio, mais especificamente da aproximação entre Terminologia e texto Krieger (2001a). Diante da necessidade de um planejamento linguístico nas perspectivas de Nascimento (2016) e Faria-Nascimento (2024), com as características adequadas que atendam ao estudante surdo, optou-se por utilizar as videoprovas de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM em Libras (Língua de Sinais Brasileira), para extração do *Corpus* escolha fundamentada nos estudos de SilvaOliveira e colegas (2020). Esta escolha se constitui no próximo passo desta proposta de elaboração de um Glossário de Matemática Digital Bilíngue de Geometria – Língua de Sinais Brasileira (LSB) - Língua Portuguesa (LP), voltado para estudantes surdos, a partir dos anos finais do Ensino Fundamental.

Referências

Aubert, Francis H. 2001. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue.* http://citrat.fflch.usp.br/sites/citrat.fflch.usp.br/files/inline-files/Cad.%20Terminologia%202_0.pdf (27 Junho 2024).

Athayde-Oliveira, Inácio. 2016. *A construção do conhecimento algébrico: uma proposta de educação matemática bilíngue para estudantes surdos do final do ensino fundamental.* Brasília, DF: Universidade de Brasília. (Monografia).

Barbosa, João Lucas M. 2006. *Geometria euclidiana plana.* 7ª ed. Rio de Janeiro: SBM (Coleção do Professor de Matemática).

Bevilacqua, Cleci Regina & Maria José B. Finatto. 2006. Lexicografia e terminografia: alguns contrapontos fundamentais. *Alfa: Revista de Linguística* 50(2). 43–54. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1410 (19 Novembro 2024).

Bicudo, Irineu. 2009. In *Euclides. Os elementos*, 11–94. São Paulo: Editora UNESP.

Calvet, Louis-Jean. 2007. *As políticas linguísticas.* São Paulo: Parábola Editorial.

Carvalho, Paulo Cezar P. 1993. *Introdução à geometria espacial.* 4ª ed. Rio de Janeiro: SBM (Coleção do Professor de Matemática).

Cremonese, Lia E. 2007. *Bases epistemológicas para a elaboração de um dicionário de linguística da enunciação.* Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Dissertação).
Faulstich, Enilde & Michelle M. O. Vilarinho. 2020. Uma proposta de seleção de contextos para dicionário. In Aparecida Negri Isquerdo & Celina Márcia Abbade (eds.), *As ciências do léxico (IX)*, 285–302.
Faria-Nascimento, Sandra P. 2009. *Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica.* Brasília, DF: Universidade de Brasília. (Tese).
Faria-Nascimento, Sandra P. et al. 2024. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior: caderno introdutório.* https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf (26 Agosto 2024).
Faria-Nascimento, Sandra P. 2024. Dos fundamentos teóricos à práxis no ensino de português escrito como segunda língua para surdos (PSLS). In Sueli Fernandes, Maria Cristina Pereira & Maria Clara Maciel Ribeiro (eds.), *Português escrito para surdos – princípios e reflexões para o ensino*, 77–116. São Paulo: Parábola Editorial.
Felten, Eduardo & Maria José B. Finatto. 2021. A definição terminológica em Libras: rumos e frentes de pesquisa. *Porto das Letras* 6(6). 123–151. https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/11441 (16 Novembro 2024).
Felten, Eduardo. 2023. *Definição terminológica no domínio das ciências humanas em Língua Brasileira de Sinais: fundamentos teórico-metodológicos.* Porto Alegre, RS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. (Tese).
Finatto, Maria José B. 1998. Elementos lexicográficos e enciclopédicos na definição terminológica: questões de partida. *Organon* 12(26). https://doi.org/10.22456/2238-8915.29556.
Finatto, Maria José B. 2001. A definição terminológica do dicionário Termisul: expressões linguísticas de relações conceituais complexas. In Ana Maria P. P. Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (eds.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, 211–224.
Finatto, Maria José B. 2022. Acessibilidade textual e terminológica, o que é isso? In Maria José Bocorny Finatto & Liana Braga Paraguassu (eds.), *Acessibilidade textual e terminológica*, 16–40. Uberlândia: EDUFU. https://doi.org/EDUFU/978-65-5824-019-8.
Krieger, Maria da Graça. 2001a. A interface semiótica/terminologia no dicionário jurídico-ambiental Termisul. In Ana Maria P. P. Oliveira & Aparecida Negri Isquerdo (eds.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, 225–236.
Krieger, Maria da Graça. 2001b. O termo: questionamentos e configurações. *TradTerm* 7. 111–140.
Krieger, Maria da Graça & Maria José B. Finatto. 2019. *Introdução à terminologia: teoria e prática.* 2ª ed. São Paulo: Contexto.
Mendes, Rodrigo G. 2016. *Surdos bem-sucedidos em matemática: relações entre seus valores culturais e suas identidades matemáticas.* São Paulo: Universidade Anhanguera de São Paulo. (Dissertação).
Moreira, Marco Antonio. 2006. *A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.* Brasília: Universidade de Brasília.
Nascimento, Cristiane B. 2016. *Terminografia em Língua de Sinais Brasileira: proposta de glossário ilustrado semibilíngue do meio ambiente, em mídia digital.* Brasília, DF: Universidade de Brasília. (Tese).
Silva-Oliveira, Glaucia C., Débora C. Wanderley & Marianne Stumpf. 2020. Enem em Libras como corpus linguístico: metodologia para produção de glossários em Libras. *Revista da Anpoll* 51(1). 106–117. https://doi.org/10.18309/anp.v51i1.1358.
Vilarinho, Michelle M. O. 2013. *Proposta de dicionário informatizado analógico de língua portuguesa.* Brasília, DF: Universidade de Brasília. (Tese).

MARCAS LINGUÍSTICAS E ESTRUTURAIS NO CHATGPT: IMPLICAÇÕES DA IA GENERATIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

LINGUISTIC AND STRUCTURAL MARKERS IN CHATGPT: IMPLICATIONS OF GENERATIVE AI FOR THE TEACHING AND LEARNING OF WRITING

Mirella Silva Barbosa
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL),
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Brasil.
mirellabarbosa20@gmail.com
ORCID: 0009-0000-6617-0764

Roberta Varginha Ramos Caiado
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL),
Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), Recife, Brasil.
roberta.caiado@unicap.br
ORCID: 0000-0002-4444-774X

Resumo

As Inteligências Artificiais Generativas (IAG) têm provocado diversas inquietações em diferentes domínios. No domínio pedagógico, especificamente nas aulas de Produção de Texto, essa temática tem ocupado lugar de destaque e ocasionado temores em professores de Língua Portuguesa, visto que os alunos da Educação Básica estão copiando e colando os textos gerados pelo ChatGPT sem reflexões e acréscimos autorais. Esta pesquisa tem como objetivo identificar as marcas linguísticas e estruturais geradas especificamente pelo *Chatbot* - GPT -, analisando, para tal fim, o campo semântico empregado no processo de geração da escrita na IAG. Este estudo fundamenta-se em pesquisas bibliográficas que tratam da concepção da Inteligência Artificial, ramo da Ciência da Computação. As principais contribuições vêm de autores como Santaella (2023ª; 2023b; 2023c; 2024) e Unesco (2022), além da teoria da Transposição em Inteligência Artificial – T-IA (Caiado, 2023), que forneceram a base para compreender a complexidade e o funcionamento do ChatGPT. Pode-se afirmar, preliminarmente, que muitas dessas marcas linguísticas e estruturais presentes nos textos construídos pelo ChatGPT se distanciam do estilo de escrita do aluno e, muitas delas, não fazem parte do seu repertório linguístico. Os resultados deste estudo, enfatizam que o ChatGPT se utiliza de um campo semântico bastante formal, privilegia o uso de orações na ordem direta e estruturas gramaticais semelhantes no momento da (co)criação dos textos. Logo, o professor conhecendo essas marcas linguísticas e estruturais, no texto gerado pelo ChatGPT, poderá planejar o processo de (re)elaboração da escrita no *Chatbot* com os seus alunos, propiciando reflexão, autonomia e autoria a partir de textos gerados pela IAG.

Palavras-chave: ChatGPT; marcas linguísticas e estruturais; escrita.

Abstract

Generative Artificial Intelligences (GAI) have raised various concerns across different fields. In the pedagogical domain, particularly in writing classes, this topic has taken center stage and caused apprehension among Portuguese Language teachers, as basic education students have been copying and pasting texts generated by ChatGPT without reflection or adding personal input. This research aims to identify the linguistic and structural markers specifically generated by the Chatbot – GPT – by analyzing, for this purpose, the semantic field employed in the writing

generation process within GAI. This study is based on bibliographic research that addresses the conception of Artificial Intelligence, a branch of Computer Science. The main contributions come from authors such as Santaella (2023a; 2023b; 2023c; 2024) and UNESCO (2022), as well as the theory of Transposition in Artificial Intelligence – T-AI (Caiado, 2023), which provided the foundation for understanding the complexity and functioning of ChatGPT. It can be preliminarily stated that many of the linguistic and structural markers found in the texts created by ChatGPT differ from the students' writing style, and many of them are not part of their linguistic repertoire. The results of this study emphasize that ChatGPT uses a rather formal semantic field, favors the use of direct sentence order, and employs similar grammatical structures during the (co)creation of texts. Thus, by recognizing these linguistic and structural markers in the texts generated by ChatGPT, teachers will be able to plan the process of (re)writing with the Chatbot alongside their students, fostering reflection, autonomy, and authorship from the texts generated by GAI.

Keywords: ChatGPT; linguistic and structural features; writing.

Introdução

Aparentemente, os estudos da Inteligência Artificial (IA) parecem recentes devido à sua grande repercussão desde 2022. Entretanto, é preciso pontuar que eles não surgiram agora. O campo de estudos da IA começou desde a década de 60, em uma Conferência realizada no Dartmouth Center, nos Estados Unidos, em 1956. A finalidade dessa conferência era estabelecer as bases para o desenvolvimento de uma ciência da mente sob o modelo do computador digital. De acordo com Santaella (2023: 23): "Dessa ideia de que o computador poderia ser tomado como um modelo para entender a mente e o cérebro humanos brotou a IA, cuja expansão interdisicplinar deu origem àquilo que passou a ser chamado de ciências cognitivas ou ciência cognitiva".

A partir desse ponto, podemos compreender que existem diferentes inteligências artificiais para diversas funcionalidades. Por exemplo, podemos citar a ELIZA, o primeiro chatbot, que surgiu na década de 60 com o objetivo de simular uma conversa. Ela foi o primeiro modelo de linguagem *(Large Language Models – LLMs)* que são "algoritmos que aprendem a realizar associações estatísticas entre bilhões de palavras e frases para executar tarefas como gerar resumos, traduzir, responder perguntas e classificar textos" (Santaella 2023a:21).

Para Santaella (2023b), a ELIZA é um programa de conversação que tinha como intencionalidade simular um diálogo entre o paciente humano e o seu psicólogo (ELIZA). Após o surgimento da ELIZA, outros chatbots surgiram, como a Alexa, o Bing Chat, o Google Bard.

Diante disso, podemos dizer que a IA estar presente em várias ações que desempenhamos no nosso dia a dia. É uma tecnologia inspirada no funcionamento do cérebro biológico, mas que jamais reproduz a inteligência humana, porque o cérebro humano desenvolve várias atividades simultâneas. Enquanto a IA desempenha uma função de cada vez, pois é programada para seguir instruções. Sendo assim, ela não tem a capacidade de realizar múltiplas tarefas nem de ser criativa como o cérebro humano.

O que se pode dizer, conforme os estudos de Santaella (2023ª; 2023b), é que a IA é uma aprendizagem de máquina. Contudo, o sentido da palavra aprendizagem que se adota nesta pesquisa se difere da aprendizagem humana, já que

> [...] existe um consenso de que a aprendizagem é transformadora, responsável pelo desenvolvimento de novas habilidades mentais e competências para ação e certamente fonte de conhecimento que é construído na medida em que não cesse de ser movido pela aprendizagem (Santaella 2023: 111).

É necessário compreender que aprendizagem de máquina ocorre a partir do momento em que ela é treinada para armazenar o maior número possível de informações em seu banco de dados e reproduzir "uma linguagem que simula a capacidade humana de falar e escrever" (Santaella 2024: 7). Como destaca a autora:

> Os avanços responsáveis pelo sucesso da IA são devidos à aprendizagem de máquina, em especial à técnica de aprendizagem profunda *(deep learning)* que, por meio das redes neurais artificiais (RNAs), imita até certo ponto o funcionamento das redes neurais do nosso cérebro (Santaella 2023ª: 19).

Nesse cenário, a IA é um modelo estatístico de probabilidade desenvolvido com o objetivo de simular a inteligência humana por meio da construção de redes neurais artificiais. Além disso, dentro da aprendizagem de máquina, existe um subcampo chamado redes neurais profundas, também conhecido como *deep learning*, que foi inspirado na estrutura e no funcionamento do cérebro, com a finalidade de realizar tarefas complexas, como o processamento da linguagem natural, fazendo com que a IA se pareça com um ser humano, pois escreve e projeta imagens de maneira semelhante.

Há duas categorias de IA que apresentam características distintas em relação à aprendizagem de máquina. Em primeiro plano, encontra-se a IA preditiva, que foi treinada para fazer previsões, como argumenta Santaella (2024: 18): "A IA preditiva, por outro lado, usa padrões em dados históricos para prever resultados futuros ou classificar eventos futuros. Por isso, ajuda na tomada de decisões e na formulação de estratégias". Em segundo plano, está a IA generativa, que não apenas faz previsões, mas também gera som, imagem, áudio e códigos. Portanto, o que está por trás da IAG não é apenas a lógica, mas também a técnica. Para Santaella (2024: 18): [...] "a Inteligência Artificial Generativa está voltada para a criação de conteúdo novo e original, como imagens, texto e outras mídias, aprendendo com os padrões de dados existentes. Por isso, pode-se dizer que auxilia em campos criativos e na resolução de novos problemas".

A princípio, o foco desta pesquisa é investigar a IAGs, especificadamente, o ChatGPT (Transformador Gerativo Pré-Treinado) que foi desenvolvido pela OpenAI. Segundo Caiado (2024, no prelo) o *Generative Pre-trained Transformer* (*GPT*) é uma plataforma interativa que oferece um ambiente conversacional, simulado, no qual os usuários enviam mensagens e recebem respostas a elas geradas por uma máquina.

Pode-se considerar que o ChatGPT é inovador em sua interface conversacional, daí o nome chat, pois responde a comandos recebidos em uma interface similar às salas de bate-papo virtuais e apresenta uma arquitetura específica: o transformer, que possui camadas de codificação e decodificação da informação. Ou seja, o sistema decodifica a informação para, em seguida, codificá-la e gerar o texto, como argumenta a autora:

> [...] o Transformer é uma arquitetura de codificação/decodificação que usa mecanismo de autoatenção ou regressão. Ele é elegantemente treinado em um conjunto de dados de texto não rotulado, uma técnica que potencializa, o aperfeiçoamento do algoritmo com treinos sem intervenção direta humana, quer dizer, sem usar a base comparativa com rótulos classificatórios colocados por humanos (Santaella 2023: 22).

Ademais, o modelo de processamento computacional que gera a linguagem do ChatGPT permite que ele aprenda com os dados em vez de apenas replicá-los. Isso é possível porque sua arquitetura utiliza redes neurais artificiais que imitam a capacidade humana de escrever textos. Para a pesquisadora,

> O ChatGPT usa uma arquitetura de rede neural e aprendizado não supervisionado para gerar respostas. Isso significa que ele pode aprender a gerar respostas sem precisar ser informado explicitamente sobre qual é a resposta correta, o que torna uma ferramenta poderosa para lidar com uma ampla gama de tarefas de conversação (Santaella 2023: 24).

Partindo desse pressuposto, o ChatGPT pode ser considerado uma tecnologia disruptiva que media a nossa comunicação. Ele apresenta uma resposta bastante confiável devido à sua escrita formal, já que a máquina foi treinada para não apresentar problemas relacionados às questões de ordem sintática, morfológica e pontuação, obedecendo, assim, a regra de praxe da gramática normativa: o uso sempre da ordem direta na oração (sujeito – predicado – complemento). Além disso, o chat foi treinado para ter uma linguagem polida, dócil, educada e gentil.

Por isso, o texto gerado pelo ChatGPT parece estar totalmente coerente sintaticamente por obedecer apenas a uma norma de prestígio. Entretanto, ao afirmar-se que o chat tem uma coerência sintática, isso não quer dizer que ele tem uma coerência semântica. Cabe ao usuário, que dá início a conversação, por meio da elaboração do seu *prompt* – enunciado operatório, conhecer a temática para poder realizar uma avaliação crítica sobre o texto gerado, visto que a máquina apresenta algumas limitações nas suas respostas como informações improcedentes, textos que não fazem sentidos e "passar para frente discursos de ódio e gerar estereótipos racistas e sexistas, se solicitado" (Santaella 2023: 42).

Pode-se dizer, então, que o ChatGPT produz em diversos setores impactos positivos e negativos. Na Educação Básica, por exemplo, tem sido um grande desafio integrar as novas tecnologias digitais nas práticas escolares. Caiado (2024, no prelo) argumenta que ao debatermos benefícios, riscos e desafios do uso pedagógico do ChatGPT, observamos que a maneira como a arquitetura do GPT processa e gera informações impacta diretamente na qualidade e na eficácia do ensino e da aprendizagem.

Nesse cenário, o ChatGPT pode apresentar alguns impactos tanto positivos quanto negativos, conforme aponta Santaella (2023), como a falta de criatividade, a propagação de plágio e de informações improcedentes.

> [...] o ChatGPT não tem criatividade, não tem capacidade de inovação e imaginação humana, temos uma capacidade intuitiva e de paralelismo de causa e efeito. Esta maquineta não tem". Além disso, falta capacidade de generalização e abstração que são trunfos do humano. Falta ainda capacidade de dedução, pois a máquina não faz lógica. O GPT não

> deduz nada. Ele copia deduções se tiver deduções prontas na rede. Mas ele próprio não é capaz de fazer alguma dedução que nunca foi feita, assim como não tem capacidade de abdução, diferente de nós humanos que temos a capacidade de muito rapidamente, acrescentar alguma coisa no cenário (Carnelli *apud* Santalella 2023: 98)

Desse modo, os impactos negativos que o chat pode trazer são inúmeros devido às suas limitações. No domínio pedagógico, os riscos para o ensino-aprendizagem são diversos, conforme argumenta Caiado (2024, no prelo): fonte não confiáveis, feedback não construtivo, superficialidade, dependência tecnológica e plágio.

Sendo assim, faz-se necessário pensar urgentemente na regulamentação da IA, como ressalta a Unesco (2023). Dito isso, a mudança em relação ao uso do ChatGPT na Educação Básica depende essencialmente de uma política pública (Municipal, Estadual e Federal) para criar estruturas e ecossistemas que possam auxiliar escolas e professores mediante ao uso da IAGs. Para Betanzos (2023) a supervisão humana é um dos pontos básicos contemplados nas regulamentações europeias. Isso significa que qualquer sistema de IA sempre deveria ter um supervisor humano durante todo o processo de iniciação da operação, coleta de dados e nos setores por trás de sua aplicação. Logo, criar diretrizes éticas é essencial para se fazer um uso de forma consciente do chat.

Partindo da premissa de que trabalhar com IAG na educação é desenvolver um trabalho articulado com o letramento digital, conforme destaca a Unesco (2023), torna-se relevante pensar sobre os possíveis efeitos desse letramento digital no espaço escolar, pois os professores precisam estar cada dia mais preparados para saber lidar com as novas tecnologias de informação. Para Caiado (2011: 82), "As novas tecnologias digitais da informação e comunicação são entendias aqui como ambientes de gerações de conhecimento, que, a partir do ensino e consequente aprendizagem, dentro da instituição escolar, torna-se meio de aprendizagem, também, para a vida em sociedade". Logo, as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel importante nas práticas escolares, ajudando a formar cidadãos mais preparados para lidar com os desafios do mundo moderno.

Busca-se, nessa logicidade, identificar as marcas linguísticas e estruturais geradas especificamente pelo *Chatbot* - GPT -, analisando, para tal fim, o campo semântico empregado no processo de geração da escrita na IAG. Esta pesquisa se justifica porque o uso do ChatGPT tem ocupado lugar de destaque no âmbito educacional e ocasionado temores em professores de Língua Portuguesa, visto que os alunos da Educação Básica estão copiando e colando os textos gerados pela máquina sem reflexões e acréscimos autorais. O *corpus* é composto por três textos gerados no chatbot sobre temáticas e gêneros distintos quais estão em consonância com o percurso metodológico delineado a seguir.

Procedimentos teórico-analíticos

A presente pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa em que "interpretar" e "compreender" são as chaves da análise (Minayo, 2012). A natureza da pesquisa é empírica, uma vez que se busca coletar dados para serem analisados.

Considerando o objetivo deste estudo - identificar as marcas linguísticas e estruturais geradas especificamente pelo Chatbot - GPT -, analisando, para tal fim, o campo semântico empregado no processo de geração da escrita na IAG -, temos como *corpus* de análise os textos gerados pela IAG no contexto de ChatGPT. Utilizou-se a versão gratuita do ChatGPT – 4.0 – que é de fácil acesso ao alunado da Educação Básica.

Para compor o *corpus* desta investigação, selecionamos dois gêneros textuais/discursivos que aparecem com bastante frequência na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental: relato pessoal e conto. Optou-se por gêneros do campo artístico-literário devido à sua relevância para a formação cognitiva, psíquica e emocional dos estudantes. A leitura e escrita literária podem contribuir para construção do ser humano e para sua articulação verbal e social, através dos sentidos que produz na comunidade.

Nesse contexto, a partir dos gêneros textuais/discursivos selecionados, foram construídos prompts/enunciados operatórios para cada gênero, levando em consideração os seguintes aspectos: (a) o gênero textual/ discursivo; (b) a proposta temática; (c) a faixa etária do público-alvo.

A seguir, visou-se analisar de que forma as marcas linguísticas e estruturais aparecem nos textos (co)criados e se há alguma padronização na escrita gerada pela máquina. Desse modo, abordará, na próxima seção, como essas características se manifestam nos textos produzidos por IAG, buscando identificar padrões recorrentes. A análise das marcas linguísticas e estruturais permitirá compreender se o texto gerado pelo ChatGPT segue uma estrutura previsível e regular ou se apresenta autoria e criatividade na escrita.

Resultados e discussão

Analisa-se a seguir o **Texto 1**, que foi dado o seguinte prompt/enunciado operatório para a máquina:

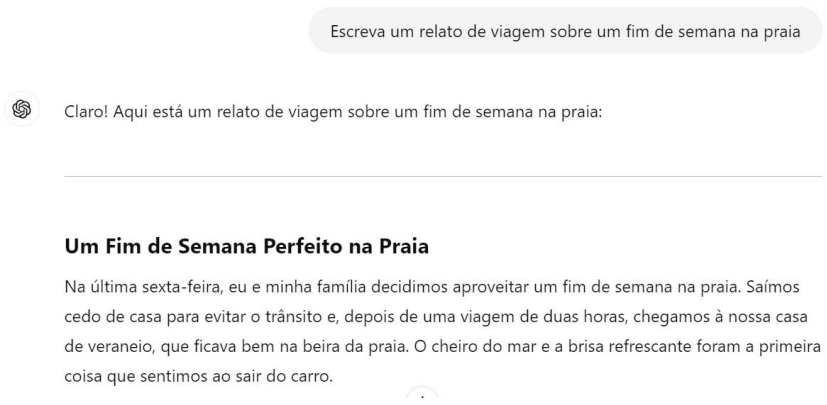


Figura 1**:** Solicitação para produção textual escrita de um relato de viagem
Fonte: as atoras (2024)

Texto 1
Um Fim de Semana Perfeito na Praia

Na última sexta-feira, eu e minha família decidimos aproveitar um fim de semana na praia. Saímos cedo de casa para evitar o trânsito e, depois de uma viagem de duas horas, chegamos à nossa casa de veraneio, que ficava bem na beira da praia. O cheiro do mar e a brisa refrescante foram a primeira coisa que sentimos ao sair do carro.

Depois de deixar as malas, fomos direto para a praia. A areia estava quente sob os pés, e o mar estava calmo e azul. Montamos nossas cadeiras de praia e guardamos as toalhas. Meu irmão e eu começamos a construir um castelo de areia, enquanto meus pais preparavam um piquenique. A sensação de liberdade e relaxamento era incrível. *Durante a tarde,* mergulhamos no mar e jogamos vôlei na areia. A água estava morna e perfeita para nadar. A diversão continuou até o sol começar a se pôr, pintando o céu com tons de laranja e rosa. Foi um espetáculo maravilhoso, e todos nós tiramos muitas fotos para lembrar do momento.

À noite, fizemos uma fogueira na praia. Tostamos marshmallows e conversamos sob as estrelas. A brisa do mar e o som das ondas quebrando criaram um ambiente mágico. As conversas se tornaram mais descontraídas e as risadas ecoavam pela praia.

No sábado, decidimos explorar a cidadezinha próxima. Visitamos um mercado local cheio de artesanatos e lembrancinhas, e almoçamos em um restaurante à beira-mar, onde comemos frutos do mar frescos. *A tarde* foi passada relaxando na praia novamente, e, *no final do dia,* alugamos um caiaque para remar no mar tranquilo.

No domingo, acordamos cedo para uma última caminhada pela praia. O sol estava começando a esquentar, e o mar estava ainda mais calmo. Caminhamos pela areia, coletamos conchas e aproveitamos os últimos momentos de tranquilidade antes de termos que voltar para casa.

A viagem foi curta, mas muito especial. Voltamos para casa com a sensação de ter recarregado as energias e com várias memórias felizes. Foi um fim de semana perfeito para relaxar, divertir-se e aproveitar a beleza simples da praia.

OpenAI (2024). *ChatGPT* (Versão 4.0). OpenAI, < https://chatgpt.com/c/c2b7e350-38f0-4bf9be8d-4953ab06f6e0, > Acesso: 31 julho 2024

A partir da análise do texto 1, pode-se observar, no início da interação com a máquina o prompt/enunciado operatório que foi solicitado a elaboração de um relato de viagem. No momento da interação, máquina x usuário. Percebe-se que a máquina sempre inicia o diálogo com a mesma marca linguística "claro", dando a entender que a conversação ocorre de forma mecânica, pois sempre se utiliza do mesmo recurso para iniciar a conversa.

Ao analisarmos o texto gerado, percebe-se que de forma estrutural não há recuo de paragrafação, ficando subentendido a cada ponto final o início de um novo parágrafo. É importante destacar, que no início de cada parágrafo há sempre a presença da mesma marca linguística: um marcador temporal – *"na última sexta-feira, depois, durante a tarde, à noite, no sábado, a tarde, no final do dia, no domingo".* Desse modo, nota-se que a cadeia textual é construída com a intenção de marcar a temporalidade das ações, guiando

o leitor através do tempo em que cada evento ocorreu, o que organiza a narrativa de forma cronológica.

No entanto, ao iniciar cada nova ideia através do mesmo recurso textual, evidenciase, em certo grau, uma falta de criatividade e engessamento na estrutura do gênero, o que pode provavelmente tornar a leitura monótona e previsível, diminuindo, assim, o dinamismo e a riqueza expressiva do gênero conto. Além disso, é importante salientar que o engessamento estrutural pode revelar ao usuário que essa escrita foi porventura criada por uma máquina, e não por um humano. Esses marcadores temporais nos fazem compreender que o uso do ChatGPPT possivelmente utiliza o mesmo estilo para gerar os textos.

Paralelo a isso, o relato apresenta um excesso de adjetivação ("[...] o cheiro do mar e a brisa refrescante"; "a areia estava quente e o mar estava calmo e azul"; "A sensação de relaxamento era incrível"; A água estava morna e perfeita para nadar"; "pintando o céu com tons de laranja e rosa". "Foi um espetáculo maravilhoso"; "criaram um ambiente mágico". "As conversas se tornaram mais descontraídas"), o que torna a linguagem do texto um pouco infantilizada.

Esse excesso de descrições detalhadas e sensoriais, embora possa enriquecer o cenário e faça parte das especificidades do gênero relato, que inclui sequências descritivas, acaba simplificando a narrativa devido à adjetivação excessiva usada para registrar as impressões subjetivas do autor. Isso afasta o texto de uma abordagem mais madura e complexa, o que pode limitar a sua profundidade e a identificação de um autor mais experiente.

Ademais, é possível perceber, em todo o texto, o uso predominante de períodos curtos e na ordem direta (sujeito + verbo + complemento), como pode ser analisado em alguns trechos: *"eu e minha família decidimos aproveitar um fim de semana na praia. Saímos cedo de casa para evitar o trânsito e, depois de uma viagem de duas horas [...]. Meu irmão e eu começamos a construir um castelo de areia, enquanto meus pais preparavam um piquenique. A sensação de liberdade e relaxamento era incrível"*.

Esse tipo de estrutura gramatical torna o texto um pouco distante das situações reais da língua em uso, pois os falantes da língua também utilizam, nas mais diversas situações comunicativas, estruturas gramaticais indiretas, o que torna o texto mais próximo das práticas sociais e do gênero textual/discursivo – relato pessoal.

Ainda, é necessário pontuar que o uso de uma linguagem bastante formal e rebuscada, como pode-se observar nos exemplos: *"(a) chegamos à nossa casa de veraneio; (b) pintando o céu com tons de laranja e rosa. Foi um espetáculo maravilhoso; (c)Tostamos marshmallows e conversamos sob as estrelas. A brisa do mar e o som das ondas quebrando criaram um ambiente mágico. As conversas se tornaram mais descontraídas e as risadas ecoavam pela praia"*.

Ao fazer uso de tais escolhas lexicais: *'veraneio', 'espetáculo maravilhoso', 'ecoavam' e 'Tostamos marshmallows e conversamos sob as estrelas. A brisa do mar e o som das ondas quebrando criaram um ambiente mágico'*. Desse modo, pode-se notar que a seleção vocabular provavelmente não faz parte do repertório linguístico de um aluno do 6º ano, etapa escolar em que o gênero relato é bastante abordado e cuja faixa etária média é de cerca de 11 anos. Além disso, o uso de uma linguagem extremamente formal distancia

o texto das situações reais de uso e sugere que as escolhas lexicais selecionadas pela máquina possivelmente não fazem parte do campo semântico do alunado.

No momento de interação com a máquina foi solicitado a adaptação do texto acima para uma linguagem mais próxima do público-alvo. Analisaremos a seguir o Texto 2.

Texto 2

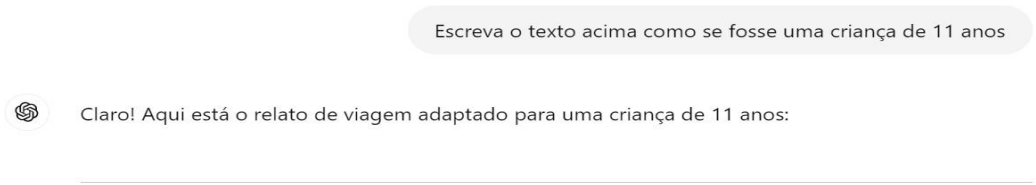


Figura 2: Adaptação do relato viagem para o 6°ano
Fonte: as autoras (2024)

Um Fim de Semana Incrível na Praia

Na última sexta-feira, minha família e eu decidimos passar um fim de semana na praia. Saímos cedo de casa para fugir do trânsito e, depois de um tempo, chegamos na nossa casa de férias, que ficava bem na beira da praia. Assim que saímos do carro, sentimos o cheiro do mar e a brisa fresca.

Depois de deixar as malas, fomos correndo para a praia. A areia estava bem quente e o mar estava azul e calmo. Montamos nossas cadeiras e espalhamos as toalhas. Eu e meu irmão começamos a construir um castelo de areia enorme, enquanto meus pais preparavam um lanche. Foi muito divertido!

Na tarde, nadamos no mar e jogamos vôlei na areia. A água estava tão gostosa que a gente não queria sair. O sol começou a se pôr e deixou o céu todo colorido com laranja e rosa.

A gente tirou muitas fotos porque era muito lindo.

À noite, fizemos uma fogueira na praia. Tostamos marshmallows e conversamos olhando para as estrelas. O vento do mar e o barulho das ondas faziam a noite ser ainda mais especial. A gente riu e se divertiu muito.

No sábado, fomos explorar a cidadezinha perto da praia. Visitamos um mercado cheio de coisinhas legais e almoçamos em um restaurante onde comemos frutos do mar fresquinhos. Depois, voltamos para a praia e alugamos um caiaque para remar no mar calmo.

No domingo, acordamos bem cedo e fomos dar uma última caminhada pela praia. O sol estava começando a esquentar e o mar estava calmo e bonito. Coletamos conchas e aproveitamos os últimos momentos antes de ir embora.

Foi um fim de semana incrível e divertido. Voltamos para casa felizes e com muitas lembranças boas da praia.

OpenAI (2024). *ChatGPT* (Versão 4.0). OpenAI, < https://chatgpt.com/c/c2b7e350-38f0-4bf9be8d-4953ab06f6e0, > Acesso: 31 julho 2024

Ao analisarmos o Texto 2, pode-se perceber que a mesma forma de iniciar a conversação se mantém, a partir dos usos linguísticos: *"Claro! Aqui está o relato de viagem adaptado..."*. Vê-se, então, que o ChatGPT mantém a mesma estrutura conversacional, tendo, portanto, um modelo fixo e padronizado de linguagem no ambiente de interação.

Paralelamente a isso, embora o prompt/enunciado operatório tenha sido replanejado para que a máquina (co)criasse o texto como se fosse um aluno do 6º ano (11 anos), podese identificar que, nessa nova versão, as marcas linguísticas de um registro mais formal da língua foram retiradas ou substituídas por algumas expressões mais informais: *"A gente riu"; "Visitamos um mercado cheio de coisinhas legais"*. A seleção linguística por 'a gente' e 'coisinhas legais' tem o objetivo de deixar o texto mais próximo do campo semântico de um estudante de 11 anos, como também mais adequado ao gênero textual/discursivo: relato pessoal.

Entretanto, percebe-se certo rigor estrutural ao manter o uso dos mesmos marcadores temporais no início de cada parágrafo. Segundo Koch (2006: 133) tais marcadores têm a propriedade de "situar os estados de coisas de que o enunciado fala [...] no tempo". Sendo assim, os marcadores temporais corroboram para demarcar os eventos e fatos de forma semântica/cronológica. Contudo, o estilo da máquina de iniciar sempre o parágrafo com um marcador temporal demonstra, mais uma vez, a forma de uma escrita padronizada e previsível de construir o texto.

Em relação ao uso de ordem direta, percebe-se que nessa nova versão não houve alteração, mantendo a mesma escolha estrutural (sujeito + verbo + complemento). Por fim, a expressão *"Tostamos marshmallows e conversamos olhando para as estrelas"* sinaliza que o trecho pode estar fora do contexto de situações reais de uso, pois, dependendo do contexto social que o aluno e a escola estão inseridos, a ação de '*Tostar marshmallows' pode* não representar a identidade e as práticas culturais desses educandos.

Analisaremos a seguir, o Texto 3:

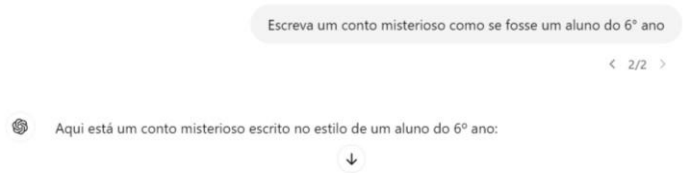


Figura 3: Solicitação para produção da textual escrita de um conto de mistério
Fonte: as autoras (2024)

Texto 3
A Última Pintura

Na pequena vila de Eldridge, havia um pintor misterioso chamado Arthur Bellamy. Ele fazia quadros que pareciam mostrar as emoções das pessoas de um jeito que dava medo.

Ninguém sabia muito sobre ele, porque ele nunca saía de casa.

Um dia, uma menina chamada Evelyn, que adorava arte, decidiu visitar a casa do pintor. Ela bateu na porta, mas ninguém respondeu. Então, a porta se abriu sozinha, e Evelyn entrou, curiosa.

Dentro da casa, ela viu muitas pinturas cobertas por lençóis brancos. Só uma estava sem o lençol, e era um quadro de uma mulher com cabelos dourados e um olhar triste. Evelyn ficou chocada porque a mulher no quadro parecia com ela.

Enquanto Evelyn explorava, o silêncio ficou mais estranho. Ela sentiu que alguém estava a observando, mas não havia ninguém por perto. Decidiu olhar mais de perto os outros quadros. Cada um mostrava uma pessoa que ela não conhecia, mas que parecia familiar de algum jeito.

Finalmente, ela chegou à última pintura, que estava coberta por um lençol preto. Quando tirou o lençol, viu um quadro dela mesma, mas com um olhar de medo. Embaixo estava escrito: "Evelyn, a Última Obra".

Evelyn ficou com muito medo. A casa começou a tremer, e as paredes pareciam se mover. Ela tentou sair correndo, mas a porta estava trancada. Desesperada, ela gritou, mas ninguém respondeu.

No dia seguinte, quando os moradores da vila entraram na casa, tudo estava vazio. Apenas os quadros estavam lá, cobertos novamente. Ninguém sabia o que tinha acontecido com Evelyn, e a casa ficou vazia.

Alguns meses depois, um turista decidiu visitar a casa do pintor. Quando ele viu os quadros, notou o retrato de Evelyn. Era assustador porque ela tinha sumido e o quadro parecia dizer que ela fazia parte da coleção do pintor.

A casa ficou conhecida por ser estranha e assustadora. Ninguém mais se atreveu a entrar lá.

OpenAI (2024). *ChatGPT* (Versão 4.0). OpenAI, < https://chatgpt.com/c/c2b7e350-38f0-4bf9be8d-4953ab06f6e0, > Acesso: 31 juho 2024.

No texto 3, pode-se perceber, novamente, o uso de marcadores temporais: *"um dia, no dia seguinte, alguns meses depois";* e espaciais: *"na pequena Vila de Eldridge, dentro de casa".* Ou seja, mesmo quando se solicita uma nova proposta temática e um outro gênero textual/discursivo diferente, o ChatGPT permanece gerando textos que seguem as mesmas marcas linguísticas e estruturais dos textos anteriores. Logo, compreende-se que os textos (co)criados apresentam uma forma fixa, independente do gênero (relato ou conto).

Observa-se o uso da ordem direta (sujeito + verbo + complemento) em diversos trechos, como por exemplo: *"uma menina chamada Evelyn, que adorava arte"; "Evelyn ficou com muito medo. A casa começou a tremer, e as paredes pareciam se mover. Ela tentou sair correndo, mas a porta estava trancada".* Acredita-se que a primazia dessa escolha, deve-se ao fato de o *chatbot* tentar (co)criar um texto de tal forma que transmita uma mensagem mais eficiente. Ademais, o interlocutor possivelmente pode compreender melhor a escrita. Ainda, a ordem direta contribui para manter a clareza e a coesão do texto, permitindo que o leitor acompanhe a sequência dos acontecimentos de forma mais linear e lógica. Essa estrutura, portanto, não apenas simplifica a leitura, mas também potencializa o engajamento do leitor, especialmente em narrativas.

No entanto, é necessário destacar que o uso dessas marcas estruturais pode limitar o processo criativo dos estudantes ao produzir textos escritos, visto que, muitos alunos têm hoje o ChatGPT como fonte de estudos e podem simplesmente copiar e colar o texto gerado, sem ter uma reflexão crítica sobre a produção textual escrita gerada pela máquina. Isso pode resultar em uma falta de desenvolvimento das habilidades de escrita e pensamento crítico dos alunos, essenciais para a formação cidadã humana. Portanto, é

crucial incentivar a análise e a revisão ativa dos textos gerados, promovendo a compreensão, e, sobretudo, o pensamento crítico.

Observa-se nas imagens abaixo as formas como o ChatGPT encerra as conversações:



Figura 4: Encerramento da conversação pelo ChatGPT (Texto1)
Fonte: as autoras (2024)



Figura 5: Encerramento da conversação pelo ChatGPT (Texto 2)
Fonte: as autoras (2024)

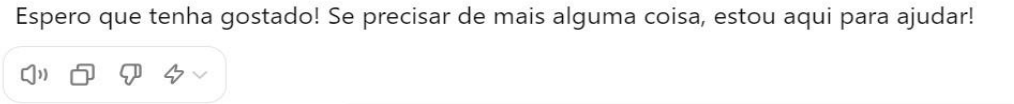


Figura 6: Encerramento da conversação pelo ChatGPT (Texto 3)
Fonte: as autoras (2024)

Mediante a análise das três despedidas durante a conversação, pode-se concluir que a forma de despedida empregada pelo chat é uma resposta padronizada, visto que, em cada prompt/enunciado operatório solicitando a escrita do texto, a máquina reproduz uma resposta automática. É importante salientar que isso ocorre tanto no início da interação quanto no término da interação, evidenciando o mesmo estilo de gerar textos.

Portanto, essa padronização destaca primordialmente a diferença entre respostas geradas por máquinas e as respostas formuladas pelo cérebro humano. Reconhecer essa característica é essencial para entender as possíveis limitações do ChatGPT e aprimorar as suas estratégias de (co)criação dos textos.

Considerações finais

Nesta pesquisa, visou-se a uma análise da existência de marcas linguísticas e estruturais presentes nos textos gerados pelo ChatGPT. A partir da nossa análise e discussão, percebe-se que o ChatGPT é treinado para (co)criar textos padronizados, seguindo uma mesma estrutura desde o início da interação.

Vê-se, então, que a máquina foi treinada para considerar padrões linguísticos e estruturais em grandes volumes de dados textuais. Esse treinamento permite que o ChatGPT gere textos coesos, atendendo, muitas vezes, a proposta solicitada no prompt/enunciado operatório. No entanto, é de suma importância pontuar que o texto gerado pela máquina mantém uma regularidade em que o chat busca replicar um

repertório linguístico e estruturas que foram provavelmente associadas a uma ‘comunicação modelo’.

Embora essa padronização tenha a intencionalidade de contribuir para a clareza e acessibilidade do texto, também levanta questões sobre a criatividade, originalidade, autoria, contexto situacional, gênero textual que são habilidades essenciais para tornar o aluno proficiente na produção textual escrita.

Desse modo, seguindo um modelo canônico, formal e rebuscado da Língua Portuguesa, os textos gerados não se aproximam, pelo que foi analisado, do repertório linguístico do aluno. Provavelmente, muitas dessas marcas linguísticas e estruturais não fazem parte do campo semântico do educando.

Em suma, ao analisar os textos produzidos pelo ChatGPT, é fundamental considerar as marcas linguísticas e estruturais empregadas no texto (co)criado, pois se for observado que a escrita segue uma padronização, provavelmente não foi uma escrita desenvolvida pelo humano, mas, sim, pela máquina devido ao rigor da regularização da língua.

Referências

Alonso Bentazos, Amparo. 2023. Inteligência artificial pode superar a humana? 8 perguntas sobre tecnologia. https://www.bbc.com/portuguese/articles/czvp8ypwqz9o (2 Agosto, 2024.)

Caiado, Roberta Varginha Ramos. 2011. *Novas tecnologias digitais da informação e comunicação e o ensino-aprendizagem de língua portuguesa*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco PhD dissertation.

Caiado, Roberta Varginha Ramos. 2023. Linguagem, tecnologia e práticas (des)virtuais: Os benefícios e os riscos do uso do Chat GPT no ensino-aprendizagem de línguas. In *37º ENANPOLL*, Niterói, RJ.

Koch, Ingedore G. Villaça. 2006. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.

Minayo, Maria Cecília. 2012. Análise qualitativa: Teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva* 17(3). 621–626.

OpenAI. 2024. ChatGPT-4o: Qual a diferença e o que muda em relação ao GPT-4? https://olhardigital.com.br/2024/06/04/internet-e-redes-sociais/chat-gpt-4o-qual-a-diferenca-e-o-que-muda-em-relacao-ao-gpt-4 (28 Julho, 2024.)

Santaella, Lucia. 2023a. *Há como deter a invasão do ChatGPT?* São Paulo: Estação das Letras e Cores.

Santaella, Lucia. 2023b. *A inteligência artificial é inteligente?* São Paulo: Edições 70.

Santaella, Lucia. 2023c. Balanço crítico preliminar do ChatGPT. *Famecos* 30. 1–12.

Santaella, Lucia & Dora Kaufman. 2024. A inteligência artificial generativa como a quarta ferida narcísica do humano. *Matrizes* 18(1). 37–53.

UNESCO. 2022. *Currículos da IA para educação básica*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380602_por (29 Maio, 2024.)

MEMÓRIAS, TROPEÇOS E ACERTOS NO CUIDADO DE (SI) DA PROFESSORA ORDALHA DE ARAÚJO

MEMORIES, TRIPS AND ACCOMPLISHMENTS IN THE CARE OF (YOU) PROFESSOR ORDALHA DE ARAÚJO

Maria Clelia Pereira da Costa
Secretaria Municipal de Educação-Rorainópolis
cleliasup@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5011-2663

Resumo
Este artigo constrói os discursos que burburinhava o trabalho da professora Ordalha de Araújo dentro do Assentamento Dirigido Anauá situado às margens da BR 174, atual Estado de Roraima. Além de mostrar as marcas dos alinhavos deixados nas escolas de difícil acesso em que circulou a professora buscou no cuidado de si a chave para promover as relações sociais em meio a floresta Amazônica. Seus discursos e experiências de vida são embasados nos conceitos foucaultianos, A vida dos homens infames (2003), A ordem do discurso (1996) e o cuidado de si (2010), que se constitui pela preocupação com a moradia para os professores, a saúde dos alunos acometidos por malária, falta de energia elétrica quando se usavam a lamparina queimada a querosene e o fogão a lenha mesmo na escola, além da diversão promovidas aos migrantes do assentamento por meio das festas dançantes e torneios de futebol. A metodologia parte de uma pesquisa qualitativa com entrevista realizada com sua filha Perla Jordânia que abordou diversos traços de empoderamento da mãe ao resistir ao poder político da época, enfrentar o militarismo, gerenciar escolas públicas e formação dos professores enviados para lecionar nas mais distantes instituições do Antigo Território. Perla nos fez ouvir e compreender os ditos sobre as ações de sua mãe em função do bem-estar do outro e os desafios em trabalhar nas escolas do assentamento Anauá, do campo e indígenas. Professora Ordalha construiu um importante legado sobre a educação dessa região ao transportar os alunos distantes usando trator, jerico ou Toyota do Incra para que eles não faltassem as aulas. Nesse espaço de saberes, a professora é vista como uma mulher forte que tomava decisões frente a demanda da instituição no sentido de favorecer o ensino e a formação dos professores.

Palavras-Chaves: memórias; cuidado de si; Assentamento Anauá; educação.

Abstract
This article builds the discourses that surrounded the work of professor Ordalha de Araújo within the Anauá Directed Settlement located on the banks of BR 174, currently the State of Roraima. In addition to showing the marks of the tacks left in the difficult-toaccess schools where she worked, the teacher sought self-care as the key to promoting social relationships in the middle of the Amazon rainforest. His speeches and life experiences are based on Foucauldian concepts, The Life of Infamous Men (2003), The Order of Discourse (1996) and the Care of the Self (2010), which is constituted by the concern for housing for teachers, the health of students affected by malaria, lack of electricity when using kerosene lamps and wood stoves even at school, in addition to the entertainment promoted to migrants from the settlement through dance parties and football tournaments. The methodology is based on qualitative research with an interview carried out with her daughter Perla Jordânia, which addressed various aspects of her mother's empowerment by resisting the political power of the time, facing militarism, managing public schools and training

teachers sent to teach in the most distant institutions of the Old Territory. Perla made us hear and understand what she said about her mother's actions in terms of the well-being of others and the challenges of working in schools in the Anauá, rural and indigenous settlements. Professor Ordalha built an important legacy on education in this region by transporting distant students using Incra's tractor, jerico or Toyota so that they wouldn't miss classes. In this space of knowledge, the teacher is seen as a strong woman who made decisions in response to the institution's demands to promote teaching and teacher training.

Keywords: memories; self-care; Anauá Settlement; education.

Introdução

Este trabalho é um recorte da pesquisa de doutorado defendida em (2020) vinculada à linha de Pesquisa Educação, Linguagens e Processos interativos, do Programa de Pósgraduação em Educação da Universidade São Francisco-São Paulo. O objetivo é apresentar o trabalho realizado por uma professora que marcou seus alinhavos em diversas escolas de difícil acesso no ex-Território Federal de Roraima, sendo seus passos pedagógico entendido como o cuidado de si relevante, numa região desconhecida desse país.

A metodologia aplicada parte de uma pesquisa qualitativa em relação amostra de pesquisa, sendo o *corpus* principal composto de uma entrevista realizada com Perla Jordânia a filha de Ordalha de Araújo Lima, a primeira Diretora Oficial da Escola de 1º Grau José de Alencar entre 1982-1988. Perla nos fez ouvir suas narrativas e compreender os ditos sobre as ações de sua mãe em função do bem-estar dos alunos, famílias migrantes que viviam os desafios dos acertos para promover vagas na única escola do Povoado Vila do Incra, um sonho das famílias seria ver os filhos na escola e tirá-los das Casas-Escola do Valentin Bauduíno e da Inalda Rosa ambas na BR 174, distante das residências seis quilômetros e classes multisseriado.

Ordalha sinaliza uma forma de solidariedade para ajudar os alunos transportando-os em Toyota ou Jerico do INCRA das estradas vicinais para a escola José de Alencar, já que pela distância era inviável a frequência dos estudantes, sendo que as famílias não possuíam se quer uma bicicleta que pudesse facilitar a frequência a escola. Esse trabalho foi importante, no sentido organizar as turmas, administrar a escola e usar seu tempo para promover a primeira rota de transporte escolar do assentamento Anauá.



Figura 1-Ordalha transportando os alunos das vicinais no jerico.
Fonte: Arquivo Perla Jordania, 1986

O cuidado de si se constitui pela preocupação de Ordalha com a frequência dos alunos que moravam nas estradas vicinais, com o transporte, a moradia para os professores, a saúde não somente dos estudantes, mas também da comunidade acometida por malária, a falta de diversão dos migrantes, e para essa socialização a professora realizava muitas festas, quadrilha, festa do arroz, formatura dos alunos no Malocão, desfile de sete de setembro e cinco de outubro. Nesse espaço de saberes, cultura e conhecimento, a professora é vista como uma mulher forte que tomava decisões frente a demanda da instituição no sentido de favorecer o ensino e a formação dos professores para garantir o ensino de qualidade. A imagem ao fundo mostra a escola com uma área com a frente para a rua principal onde saem os alunos para o desfile, o malocão coberto de palha e também o escritório da ASTERR[350] São espaço de cultura, lazer, aprendizagem, socialização da comunidade e diversão.



Figura 2- Desfile do 7 de setembro 1987.
Fonte: Arquivo Perla Jordânia

[350] ASTER-RR- Associação de Assistência Técnica Rural de Roraima.

Diante do exposto, fazemos a seguir uma breve incursão pelo processo de construção pelas obras que inspirou o trabalho e na sequência, passamos à análise da entrevista seguida das considerações parciais e referências.

As discussões são embasadas nos conceitos dos estudos foucaultianos "A vida dos homens infames (2003) e o cuidado de si (2010) atrelado à obra, A ordem do discurso" (1996). A pesquisa visa construir os discursos que burburinha o trabalho da professora Ordalha de Araújo que atuou durante anos em diversas funções em escolas de difícil acesso, e com destaque a "Escola de 1º Grau José de Alencar.

Além disso, o decreto de criação da escola indica que esta foi instituída na Comunidade da Ilha do rio Catrimani na região do baixo rio Branco em 1950, funcionou na região da Comunidade São José entre 1959 a 1980 e a partir de 1981 foi transferida para o município de São Luiz do Anauá na região Sul de Roraima instalada no PAD[351]/ANAUÁ, no Povoado Vila atual município de Rorainópolis, teve início seu funcionamento em 1982 com alunos de classe multisseriados lotados em duas salas minúsculas e um corredor sendo a primeira professora organizadora das turmas Adalgisa Xavier, junto com a professora Marlene Pedroso e Edmilson Pinho.

Devido uma queda do telhado quando trabalhava na cobertura da Casa do Motor de energia do Incra professor Edmilson quebrou a bacia, teve diversos problemas de saúde que deixou o resto de sua vida em cadeira de rodas, dessa tragédia chegou ao fim a carreira de professora de Adalgiza, pois precisou se afastar para cuidar do esposo. Diante da situação, professora Ordalha foi enviada ao assentamento para administrar a instituição em junho de 1982, junto com outras duas professoras, assim foi possível dividir as turmas favorecendo o seriado facilitando a aprendizagem dos alunos.

Os rastros nas práticas discursivas ao longo da vida

Aqui é necessário fazer distinção entre práticas discursivas escolares e práticas discursivas pedagógicas que se observa nas narrativas da professora Ordalha de Araújo. Segundo (Gvirtz 1999:15), "as primeiras se distinguem destas últimas na medida em que se considera que são produções da escola, e a segunda seria produções sobre a escola, ou seja, conformariam metadiscursividades na medida em que seriam práticas discursivas (as pedagógicas) que se referem a outras práticas discursivas". Desse modo vamos entender as práticas discursivas no campo das práticas dessa professora nos mais diferentes aspectos garantindo as metodologias, as experiências, os enunciados do discurso didáticos favorecendo o trabalho como abordagem que expressa as práticas discursivas de Ordalha de modo a pensar nos tropeços que enfrentava para acerta e ter em mãos o controle da escola apoiada pela comunidade.

Nesse texto, se verifica um conjunto de pressupostos linguísticos que implica nas falas da professora ditas por sua filha Perla como o modelo para estabelecer uma relação discursiva sobre suas ações ao logo do trabalho realizado na gestão escolar. Assim,

[351] Projeto de Assentamento Dirigido-Anauá-PAD/ANAUÁ

Foucault, mostra que os discursos são práticas organizadas nas diferentes esferas profissionais e são usadas para vivenciar os feitos de signos.

Foucault assegura que, todo discurso deve ser realizado de acordo com a hierarquia sendo o dito no papel na ordem organizacional daquele que discursa. Como por exemplo: "o que faze é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala" (Foucault 2008: 56). Os discursos estabelecem hierarquias, distinções, articulam o visível e o dizível.

Procuramos por meio da perspectiva discursiva, aquilo que Michel Foucault (2008), observa como método de valor, a ordem discursiva, para o desenvolvimento e escrita da história. Em sua visão, antes de realizar qualquer discurso, deve-se procurar estratégias que possam explicar e interpretar o sentido oculto das coisas, uma forma de praticar as verdades comuns quando há interesse de fazer o estudo discursivo de um determinado tema.

Desse modo, essa verdade discursiva compreende que:

> Qualquer enunciado se encontra assim especificado: não há enunciado em geral, enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja (Foucault 2008: 112).

O que está em pauta na análise enunciativa foucaultiana e nos discursos são na verdade, as articulações acerca daquilo que o pensamento humano é capaz de expressar, dizer ou fazer. Uma característica própria que determina a forma de linguagem, uma vez que os acontecimentos discursivos são acontecimentos históricos e têm um tempo de vida útil a ser creditado, e Ordalha parecia saber disso muito bem.

Revisão de literatura: a vida infame e a busca do cuidado de (si)

Neste texto, deixando o discurso para além das entrelinhas vamos compreender os dois tipos de "infâmia" a que Foucault se refere: a falsa infâmia, diz respeito aos sujeitos importantes da sociedade que se tornaram; "escandalosos e extravagantes" inconsequentes, embora sua expressividade não tenha beneficiado seus atos sufocados (como se sufoca um grito, um fogo ou um animal); "procurei saber a razão pela qual se quis impedir com tanto zelo os pobres espíritos de passearem pelas estradas desconhecidas". A segunda "infâmia" destinada aos seres humanos reais, que seguiram caminhos desvirtuados, duvidosos frente à sociedade. (Foucault 2003: 203).

Estes são infames no sentido fiel da palavra, pois somente por meio das poucas e terríveis palavras destinados a torná-los dignos, para sempre a memória dos homens. "A vida dos homens infame" escrita por Foucault no final da década de 1970, nos privilegia com uma bela literatura, entendida por um duplo sentido, destinado a provas sobre vidas silenciadas, de pessoas sem nenhuma glória e, por influência do exercício do poder,

tornaram as vidas desses homens desgraçadas, mas sem que pudessem perceber essa realidade.

Por outro lado, Foucault atraído pela a *Hermenêutica do sujeito* buscou mostrar o sentido real sobre o cuidado de si considerando a constituição de si. [...] o cuidado de si, relativamente isso expressa o privilégio concedido ao conhecimento de si. A esse respeito, Foucault (2010) acrescenta: "é preciso que te ocupes contigo mesmo, que não te esqueças de ti mesmo, que tenhas cuidado contigo mesmo" (Foucault 2010: 6). O autor se valeu da obra de Platão, o diálogo de *Alcíbiades,* ao comprovar que Sócrates, estimulava os sujeitos a ocuparem-se consigo mesmos, assumindo responsabilidades com os outros e assim se permitiam os cuidados consigo.

Alcibíades jovem, filho de um clã famoso com status, riqueza, beleza, tanto por parte materna como paterna, embora sua vaidade não tenha deixado perceber o valor da vida, talvez por ficar órfão e não ter aprendido como cuidar dos negócios da família e de si mesmo. Sendo dono de uma grande fortuna ao longo da vida perde toda sua riqueza, os amigos, a beleza, acaba sozinho e infeliz. Seu tutor Péricles, assim como o Sacerdote Eli (I Samuel 2:12-17)[352], que não soube educar seus próprios filhos para o trabalho do Santuário, também não era páreo para educar, cuidar, e ensinar alguém. Péricles o tutor não possuía caráter, responsabilidade, seu comportamento incluía orientar o jovem Alcibíades a cuidar de si mesmo e de seus bens, pois sendo jovem, e rico vivia cercado por interesseiros, que não se preocupavam com seu bem-estar, mas em gastar sua fortuna e tirar proveito da vida e status que sua riqueza proporcionava a todos que o cercava. O cuidado de si parece, portanto, intrinsecamente ligado a um "serviço de alma". (Foucault 1985: 59).

Sócrates deixa claro que tudo tem fim à juventude, a riqueza, a beleza, portanto, o cuidado de si deve iniciar ainda na tenra idade e não na velhice. "singular, transcendente, do sujeito em relação ao que o rodeia, aos objetos que dispõe, como também aos outros com os quais se relaciona, ao seu próprio corpo e, enfim, a ele mesmo" (Foucault 2010: 50). Nesse sentido, professora Ordalha indica o compasso do duidado de si e nos leva a questionar: como uma adolescente pode trazer harmonia, saúde e controle social sobre a escola e compartilhar seus saberes numa comunidade indígena numa época em que a mulher não se permitia opinar? Nesse contexto, a narrativa de Ordalha promove diferentes ações no espaço escolar das comunidades indígenas e do Assentamento Anauá, indicando a importância do discurso, o cuidado de si e do outro, quando buscava cuidar dos alunos que residiam distantes dando oportunidade para que eles chegassem até a escola e desfrutassem da merenda que para muitos era a única refeição do dia.

As narrativas históricas da professora Ordalha

Conhecer os passos silenciosos dessa professora que promoveu os *direitos humanos a educação* do Assentamento Anauá traz à tona a investigação de importantes discursos

[352] - Bíblias Sagrada. Traduzida em Português por João Ferreira de Almeida. Revista e corrigida. 4ª Edição, 2009. Barueri-SP: Sociedade Bíblica do Brasileira, 1664p.

aliados aos grupos sociais, que relatam seus atos históricos, considerando a educação armas dos infames do PAD/ANAUÁ, como forma de pensar, construir e promover as memórias e a história desse grupo esquecido pelos tantos feitos no Povoado Vila do Incra.

É entregar-se as narrativas detalhadas as pegadas de professora Ordalha, viabilizando cada ponto dado no tecido discursivo dessa história de vida. Uma linha que poderá atravessar e deixar marcas profundas, abocanhando os fiapos que saem das ações dessa professora e misturar-se a outros ingredientes que vão formar a história de sujeitos desconhecidos em diferentes épocas permitindo que sua história seja motivo para outros professores prosseguir.

As cenas a seguir nos levam a conhecer os interesses de Ordalha e seus passos silenciosos sobre a educação, sua experiência com a educação roraimense por mais de trinta anos. Nascida em Boa Vista, Capital de Roraima, em 28 de fevereiro de 1954 e falecida em seis(6) de agosto de 2001, aos quarenta e sete (47) anos de idade, filha de Altecina Araújo de Lima e Valdomiro Gomes de Araújo, fazia parte de uma família de oito irmãos(as).

Cursou o Supletivo Segundo Grau-SPG, e ingressou no magistério parcelado[353] em 1983, junto aos demais colegas das escolas locais (Casa-Escola do Valentin, estradas vicinais e BR 174, com destaque a escola José de Alencar). Ordalha aproveitou a oportunidade para realizar os cursos de formação continuada, aperfeiçoamento para diretores escolares e supervisores, até iniciar a graduação em geografia em 1997 pela Universidade Federal de Roraima, concluído em abril de 2000. Segundo relatos nunca tirou licença durante a carreira acadêmica, e a família esteve sempre em primeiro lugar mesmo residindo em lugares remotos os filhos estavam sempre ao seu lado.

Ordalha iniciou o magistério aos dezessete anos de idade, (ainda com o ginásio 8ª série) abraçou a causa, e em seus primeiros anos trabalhou nas malocas dos índios Wapichana, Macuxi e outras, no município de Bonfim, na maloca do Tucano comunidades que organizou a educação básica, tornando-se uma mulher forte politicamente, que venceu muitos preconceitos ao longo da carreira que percorreu com os pés no chão das escolas que circulou.

Conheceu e sentiu na pele a profunda necessidade dos alunos indígenas, que seguiam nus, descalços, doentes pelo frio, falta de higiene, cuidado com alimentação,a malária que acometia a todos democraticamente, o que fez Ordalha trabalhar pelo social principalmente pela saúde das crianças e orientação às mães no cuidado com os filhos pequenos algo que para a professora vai além de alimentar os filhos.

> Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor. [...] Em torno dos cuidados consigo toda uma atividade de palavra e de escrita se desenvolveu, na qual se ligam o trabalho para consigo e a comunicação para com outrem. (Foucault 2010: 56-57)

[353] -Parcelado no sentido de funcionar somente no período de férias para não prejudicar o ano letivo as aulas duravam em torno de 45 dias cada etapa.

Essa discussão em torno da noção do cuidado de si, que trazia professora Ordalha junto aos alunos indígenas atravessa fronteiras pelas práticas que desenvolveu no sentido de preparar a comunidade para receber novos conhecimentos a respeito da saúde, alimentação e cuidado do corpo, conhecimentos compartilhados que fizeram a diferença na educação das famílias que tinham no Tuxaua o discurso do fazer. Momentos oportunos, que conquistou a amizade e confiança dos Caciques, que detém o poder sobre as decisões da escola nas comunidades indígenas.

> [...] essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados (Foucault 2010: 80-81).

Nesse aspecto, entende-se o cuidar de si como uma característica peculiar que envolve as estações da vida humana, percorre todas as fases da vida e nos preparamos para viver a velhice com dignidade, qualidade de vida sem necessidade de depender totalmente dos outros.

O novo espaço de trabalho e a organização da escola José de Alencar

Aqui Ordalha quando, depois de anos trabalhando em comunidades de difícil acesso, em escolas indígenas de diferentes etnias,foi mandada aos vinte e oito (28) anos de idade, já experiente, e sem escolha, para um novo arcabouço profissional, lecionar e administrar a Escola de 1º Grau José de Alencar nos confins da Amazônia roraimense. A princípio se responsabilizou de coordenar a instiutição com duas salas de aulas e cerca de 176 alunos matriculados entre sete e quinze anos, três professoras, uma copeira e um vigia.

A professora se destacou nos trabalhos educacionais realizados nessa instituição, o mérito que lhe conferiu a Portaria nº 142/85 de março de 1985, após três anos de intenso trabalho que lhe conferiu a função de primeira Diretora Oficial da Escola de 1º Grau José de Alencar, às margens da BR 174 km 468, atual município de Rorainópolis-Roraima.

Pensar sobre o trabalho dessa personagem, nos leva a buscar entendimento sobre o discurso que atravessa a educação em diferentes sentidos:

> O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam; senão a constituição de um grupo doutrinário ao menos difuso; senão uma distribuição e uma apropriação do discurso com seus poderes e seus saberes? (Foucault 1996: 44).

Nos discursos de Professora Ordalha são observados uma sucessão de desafíos, acertos não somente pelo papel de gestão da “Escolinha” como também em assumir a turma de 2ª série formado pelos alunos migrantes do Nordeste e outros estados. Parecia sentir-se descalça com os pés amarrados, no sentido de resolver os dilemas que a envolveu

sua estadia no território Waimiri Atroari[354], pois procurava solucionar problemas como: (moradia, garantia de aceitação de seu trabalho, a distância dos filhos, transporte escolar, comunicação, sala lotada etc.), além do agenciamento de recursos financeiros para gerir a escola e a demanda atém mesmo de um poço de água para suprir as necessidades da escola.

Na verdade, esse discurso consistia numa forma de chamar atenção das autoridades e considerar um conjunto de ações implementadas pela professora para garantir a melhoria da instituição, maiores espaços, professores formados e mobiliário. “Você não precisa temer começar, estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis, que há muito tempo se cuida de sua aparição que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas desarma” (Foucault 1996: 6-7).

Desse modo, vale lembrar que professora Ordalha muito se empenhou nas lutas pela ampliação da escola, implantação de novas séries, mobiliário para atender às necessidades dos alunos (carteiras, biblioteca, fogão a gás, geladeira, armários, panelas grandes, pessoal de apoio...) e mergulhou na formação dos professores que cercavam a instituição, atraídos pela oferta fácil de emprego, oportunidade para quem possuía o ensino primário e tinha interesse em lecionar nos rincões do ex-Território processo que expandiu a educação do assentamento Anauá.

Considerações finais

A pesquisa identificou que Ordalha desempenhou um papel importante na educação do ex-Território de Roraima. No contexto do cuidado de si, vamos perceber que este envolve uma diversidade de relações, sejam sociais, coletivas, individuais, além disso, revela a importância de cuidar de si mesmo antes de se preocupar com até mesmo com a familia, amigos, colegas. Assim, devemos nos preparar para cuidar do próximo, embora nem sempre isso tenha sido realizado de maneira simples na vida de Ordalha, já que envolvia todo um querer da natureza humana principalmente se trantando dos migrantes e bem-estar, dos alunos, a cultura, asolidariedade e respeito por si mesmo.

Para o filósofo francês “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária” (Foucault 2010: 271).

Esta mulher de paixão primária pelo próximo deixa uma lição sobre os direitos humanos, à educação, não importa a posição social, cultura, religião e situação econômica. Pode-se assim, sentir em suas ações que os (in)fames daqueles lugares desconhecidos do Brasil têm suas histórias sacudidas, atropeladas, suas memórias escondidas e soam como verídicas, as inconfessáveis verdades de uma mulher empoderada em tempo de ditadura militar que movimentou-se de várias formas para garantir melhores condições de trabalho aos professores, formação continuada, amplição da escola José de Alencar, uma postura que passa a ser vista com prioridade em seu trabalho.

[354] -Etnia indígena pertencente à Rorainópolis, onde esta situada também a Sede Avançada do INCRA de Roraima. As terras Waimiri-Atroari estam na divisa do Amazonas e Roraima no atual Distrito de Jundiá às margens da BR 174.

Ordalha não conhecia a palavra “não posso, não sei”, e por sua conduta atuou como diretora, professora, vice-diretora e encerrou a carreira como coordenadora pedagógica da escola Voltaire Pinto Ribeiro em Boa Vista-Roraima, e ali foi ceifada pela morte causada pelo AVC[355], em função do trabalho extressante que é a coordenação pedagógica.

Sua história de vida pode ser entendida pelas revelações de uma mulher que não foi heroína, mártir, santa, mas deixou um legado que merece ser conhecido pelas novas gerações de alunos e professores, visando não somente o cuidar do outro mas primeiramente cuidar de si em todos os aspectos, como um cojunto de regras e valores que conduz as relações sociais e o zelo pela vida, esse nos faz sentir interessados em aliviar as dificuldades alheias e cuidar melhor de nós mesmos.

Referências

Foucault, Michel. 1985. *História da sexualidade: O cuidado de si*. Vol. III, 10th edn. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel. 1996. *A ordem do discurso*. Trans. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

Foucault, Michel. 2003. A vida dos homens infames. In *Estratégia, poder-saber. Ditos e escritos IV*, 203–222. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2008. *A ordem do discurso*. Trans. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola.

Foucault, Michel. 2010. *Hermenêutica do sujeito*. 3rd edn. São Paulo: Martins Fontes.

Gvirtz, Silvina. 1999. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase: Argentina 1930–1970*. Buenos Aires: Eudeba.

[355] - Acidente Vascular Cerebral é a doença que mais mata no Brasil e a que mais causa incapacidade no mundo: cerca de 70% das pessoas que sofrem um derrame não retorna ao trabalho depois do acidente vascular cerebral e 50% ficam dependentes de outras pessoas no dia a dia. Disponível em: https://www.pfizer.com.br/noticias/Oque-e-acidente-vascular-cerebral-AVC-tipos-prevencao-tratamento. Acessado em 10 de julho de 2019.

METODOLOGIA DO ENSINO DE SINTAXE DA LÍNGUA PORTUGUESA: INTERFACE SINTAXE E OUTROS DOMÍNIOS LINGUÍSTICOS

METHODOLOGY FOR TEACHING PORTUGUESE LANGUAGE SYNTAX: SYNTAX AND OTHER LINGUISTIC DOMAINS

Cristina Lopomo Defendi
Departamento de Humanidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo, Brasil
crislopomo@ifsp.edu.br
ORCID 0000-0001-9743-7097

Resumo
Neste texto, busca-se refletir sobre o arcabouço teórico e as atividades propostas na disciplina Metodologia do ensino de Sintaxe da Língua Portuguesa, de um curso de Licenciatura em LetrasPortuguês em São Paulo, capital, Brasil. Realiza-se uma comparação entre a gramática tradicional, como classificada por Cunha e Cintra (2016), Bechara (2019) e Kury (2003), e as visões funcionalistas de Castilho (2010), Castilho e Elias (2012), Neves (2018 e 2006) e Rodrigues (2018) sobre as sentenças simples e complexas, analisando as funções sintáticas em interface com as dimensões semântica, discursiva, estilística e pragmática. Considerando também noções como marcação, iconicidade, plano discursivo e continuum de abstratização (Cunha e Tavares, 2016; Neves, 1997), são analisados textos orais e escritos de diversos gêneros, que revelam a língua em uso, baseados na interação dialógica e social. Como produto, os licenciandos elaboraram materiais didáticos voltados para os anos finais do Ensino fundamental e para o Ensino Médio brasileiros, a partir de temas relevantes para formação crítica e cidadã, com textos autênticos, de circulação social, com tipologias predominantemente argumentativa ou narrativa, propondo uma análise sintática que revela as intencionalidades discursivas e os efeitos conseguidos com elas. Espera-se que estes materiais não apenas melhorem a compreensão gramatical dos alunos, mas também permitam uma avaliação dos impactos dessas escolhas pedagógicas na educação. Dessa forma, procura-se garantir uma aprendizagem mais significativa, tanto aos licenciandos quanto aos estudantes da educação básica, em que a gramática é efetivamente percebida nos textos e na construção deles.

Palavras-chave: Sintaxe; Ensino de Língua Portuguesa; Funcionalismo.

Abstract
This text seeks to reflect on the theoretical framework and activities proposed in the subject Methodology for Teaching Portuguese Language Syntax, in a degree course in Portuguese Literature in São Paulo, capital, Brazil. A comparison is made between traditional grammar, as classified by Cunha and Cintra (2016), Bechara (2019) and Kury (2003), and the functionalist views of Castilho (2010), Castilho and Elias (2012), Neves (2018 and 2006) and Rodrigues (2018) on simple and complex sentences, analyzing syntactic functions in interface with semantic, discursive, stylistic and pragmatic dimensions. Also considering notions such as marking, iconicity, discursive plan and continuum of abstraction (Cunha and Tavares, 2016; Neves, 1997), oral and written texts of various genres are analyzed, which reveal language in use, based on dialogic and social interaction. As a product, the undergraduates prepared teaching materials for the final years of Brazilian primary and secondary education, based on themes relevant to critical and civic education, with authentic, socially circulated texts, with predominantly argumentative

or narrative typologies, proposing a syntactic analysis that reveals the discursive intentions and the effects achieved with them. It is hoped that these materials will not only improve students' understanding of grammar, but also allow for an evaluation of the impact of these pedagogical choices on education. In this way, the aim is to guarantee more meaningful learning for both undergraduates and students in basic education, in which grammar is effectively perceived in texts and in their constructionnot only improve students' understanding of grammar, but also allow an evaluation of the impact of these pedagogical choices on education.

Keywords: Syntax; Portuguese language teaching; Functionalism.

Introdução

Neste texto, mais do que apresentar reflexões sobre teorias linguísticas, pretendo relatar uma experiência que tem se mostrado exitosa no âmbito de uma das disciplinas para a formação de futuros professores de língua portuguesa da educação básica brasileira. Para tanto, contextualizo brevemente a grade que o IFSP (Instituto Federal de

Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo), *campus* São Paulo, adota na área de Língua: dois semestres de Tópicos de Língua Portuguesa I e II (com o objetivo de nivelamento nos conhecimentos gramaticais no tocante à norma urbana culta e aos conceitos da gramática tradicional), Fonética da LP, Fonologia da LP; Morfologia da LP I e II, Sintaxe da LP I e II, Língua e cultura latina I e II. Em alguns semestres, essas disciplinas são acrescidas do termo "Metodologia do ensino de" e voltam-se à discussão sobre formas de trabalhar os conteúdos previstos em turma de educação básica.

É nesse cenário que a disciplina "Metodologia do ensino de Sintaxe da Língua Portuguesa" está inserida e é sobre ela meu relato e minha reflexão neste recorte. A concepção de língua adotada considera a língua viva, dinâmica, que está a serviço da interação social e é expressão de uma dada cultura, sendo seu uso determinado pela finalidade comunicativa, o contexto e a intencionalidade.

Este texto segue, então, com a seguinte organização: inicio apresentando a metodologia das aulas e a fundamentação teórica; na sequência, exemplifico como a teoria embasa as análises textuais e o produto elaborado pelos alunos; por fim, teço as considerações sobre esse tipo de abordagem e as vantagem para a formação do futuro professor de Língua Portuguesa.

As aulas de "Metodologia do ensino de Sintaxe da Língua Portuguesa"

Faz parte da disciplina Metodologia do ensino de Sintaxe da Língua Portuguesa a leitura crítica de textos teóricos e de manuais de gramática, principalmente na comparação e contraste de obras como Cunha e Cintra (2016), Bechara (2019), Kury (2003), Castilho (2010), Castilho e Elias (2012), Neves (2018). Discute-se a conceituação, os exemplos, a perspectiva adotada e as lacunas apresentadas em gramáticas diversas no que tange à classificação das funções sintáticas ou à abordagem da sintaxe por autores de diferentes matizes teóricos.

As leituras e discussões realizadas propiciam a conclusão de que a Sintaxe não pode ser abordada isoladamente; é preciso levar em conta o uso em função de determinadas estratégias linguísticas e necessariamente a análise de um texto (qualquer que seja seu gênero e seu suporte) deve atentar-se à sintaxe em interface com as dimensões semântica, discursiva, estilística e pragmática. É primordial, também, que a seleção textual considere a diversidade dos gêneros discursivos, em modalidades oral e escrita, com textos autênticos e de circulação social.

Se o foco da disciplina é a análise linguística de textos diversos, faz-se necessário ir além da abordagem gramatical mais tradicional e ampliar o escopo para ter então o texto como objeto. Daí um olhar funcionalista, que leva em consideração a língua em uso, na interação entre sujeitos e suas intencionalidades, é fundamental, pois ajuda a evidenciar as estratégias usadas para alcançar a comunicação ou a expressividade pretendida.

Para tanto, também são trabalhadas obras como a de Bakhtin (2013), que apresenta as suas reflexões como professor-pesquisador sobre um fato da língua (a ausência de conjunção em determinados usos), a expressividade que isso revela e a forma de fazer os alunos perceberem a dramaticidade nessa escolha e poderem usá-la quando conviesse. Essa obra tem um apelo grande aos licenciandos, já que veem nesse ensaio uma materialização de como uma estratégia linguística pode ser discutida com os alunos e de que forma isso influencia até mesmo na própria produção escrita deles.

Já com Cunha e Tavares (2017) e Neves (1997), consegue-se trabalhar as noções de marcação, iconicidade, plano discursivo e continuum de abstratização, o que ajuda a aprofundar as análises textuais, uma vez que as estratégias usadas são relevantes para extrair o máximo da arquitetura textual, seu significado e sua intencionalidade discursiva. Tem-se como exemplos marcar um textualmente um termo importante, topicalizar uma informação, descrever cenários, reconhecer que termos abstratos tais como conjunções tiveram origem em termos mais concretos, etc.

Com Rodrigues (2018), discutimos as produções de pesquisadores que se incumbiram de produzir material didático, a partir de textos diversos, para trabalhar determinados conteúdos gramaticais com alunos da educação básica. Nesse caso, tanto a seleção textual quanto as perguntas e possíveis respostas são analisadas no intuito de perceber o desafio e as formas de garantir a passagem da teoria para a prática.

Em concomitância com essas leituras e discussões teóricas, são realizadas análises guiadas de diferentes gêneros discursivos, tal como exemplificado a seguir.

A prática: análises e produções

Textos propostos e análises realizadas

A título de exemplificação, reproduzo a seguir um meme que serviu para uma discussão em sala:



Figura 1 – Pedrovinicio80

Fonte: Pedrovinicio80, Instagram, 14.abr.2022.

Começo justificando a escolha do post do Instagram: linguagem jovem, com grande circulação social (mesmo que somente em determinadas comunidades) e que faz um uso inesperado (portanto marcado e que rompe com a iconicidade esperada: a sentença complexa encabeçada pela conjunção "mas" não atua como o esperado, prototipicamente apresentando uma noção de contrajunção). Ou seja, o autor faz um uso criativo e inesperado para o "mas", estabelecendo o humor que é corroborado pela imagem de uma pessoa deitada em que postura e olhos reforçam o predicativo "acabada" e a confirmação "tô mesmo". Esse e os demais exemplos podem servir para ilustrar o discutido em Neves (2006):

> Uma análise de base funcionalista penetra a organização dos enunciados para avaliá-los não apenas sob diversos níveis (predicacional, proposicional, ilocucional), mas também sob os ângulos que envolvem a atividade linguística (textual/informacional; interacional), e o faz sempre com incorporação dos diversos componentes (sintático, semântico, pragmático). (Neves 2006: 226)

Com isso, analisar textos a partir do viés funcionalista pressupõe um olhar abrangente, em que todas as camadas comunicativas e seus componentes devem ser considerados.

Outro exemplo é desta charge publicada na Folha de SPaulo:



Figura 2: Charge de Bennet

Fonte: Bennet, Folha de SPaulo, 30.ago.2022.

Essa charge oportuniza, dentre outras discussões políticas e sociais (sempre incentivadas de serem feitas em sala de aula), o uso sintático do sujeito expresso "Ninguém", um pronome indefinido que tem como significado "nenhuma pessoa", mas que, na sequência, é usado para dar nome à personagem retratada: (provavelmente) uma criança, esquálida, maltrapilha, comendo do chão alguns poucos alimentos, sem nenhuma dignidade garantida. Acresce-se que o termo "ninguém" é mais abstrato, mas está usado de maneira bem concreta como nome. Ou seja, a estratégia linguística (sujeito simples expresso e sujeito individualizado e nomeado) reforça a crítica contida na charge. Destaco também duas propagandas veiculadas em mídias diversas:



Figuras 3: Propaganda Luftafem

Fonte: Luftafem. Facebook. 17.fev.2023.



Figuras 4: Propaganda Luftafem

Fonte: Luftafem. Facebook. 29.mar.2023.

Essas propagandas oportunizam a discussão sobre topicalização (termo que encabeça a sentença e, por isso, é dado como informação relevante) e outros recursos semióticos de ênfase (cor da fonte, sendo em letras escuras as informações mais relevantes – sintoma, remédio e vantagens alegadas – e em branco as informações adicionais – que se comportam como fundo para o cenário discursivo posto). Por ser uma propaganda voltada a pessoas que menstruam a cor predominante é o rosa (culturalmente associado ao feminino) e o verde (cor da embalagem da medicação). Também é crucial a discussão sobre a sentença iniciada pela conjunção "Quando", que marca tempo, isto é, o momento em que se deve recorrer ao medicamento, seguida não por outra sentença, como o propagado pela gramática tradicional, mas somente pela marca comercial do produto. Essa "economia" é uma estratégia que dá agilidade ao texto, além de explorar a sonoridade das palavras "vem" ("v" como fricativa labiodental vozeada) e "Luftafem" ("f" como fricativa labiodental desvozeada). Cabe ainda destacar a pontuação empregada nessas duas peças publicitárias: o uso da vírgula no primeiro caso, destacando o termo "Luftafem" (isolado na linha seguinte) e o ponto final no segundo. Nesse caso, a cólica é especificada (cólica menstrual) e isolada pelo ponto, dada sua importância informacional.

Esses textos e suas análises ilustram bem o que é expresso por Neves: "nada no texto é gratuito e, portanto, qualquer diferença entre dois textos tem significação" (Neves, 2006, 246). Cabe ao leitor (e aos professores e seus alunos) estar atentos às diferenças, à expressividade e às nuances de sentido.

O texto a seguir, parte verbal de um post Folha de SPaulo, foi usado para uma avaliação individual com consulta e que também serviu de parâmetro sobre o entendimento dos alunos quanto ao conteúdo trabalhado.

> Mas hoje, as pessoas que têm medo das minhas ideias são aquelas que não me leem. Em outras palavras, não acho que são minhas ideias que eles têm medo. Eles inventaram outra coisa – uma espécie de fantasia do que eu acredito ou quem eu sou. (Judith Butler, filósofa) [Instagram: Folha de SPaulo, 30.mar.2024]

As questões propostas versaram sobre (i) usos, valores e classificação dos "QUE" no texto; (ii) reescrita do último período do texto para que exista uma correlação, bem como justificativa das alterações e explicação do valor semântico estabelecido; (iii) em

"não acho que são minhas ideias que eles têm medo", a presença da modalização e a ocorrência (ou não) de oração adjetiva, segundo classificação de Castilho e Elias (2012), seguida de explicação

Como respostas esperadas, em (i) o aluno deveria discorrer sobre a polissemia do "que", ora pronome relativo equivalente a "as quais", ora conjunção integrante, encabeçando oração complexa substantiva; em (ii) as possibilidades de reescrita são exploradas, tanto quanto o entendimento e o valor da correlativa e em (iii) o mesmo excerto serve para duas questões: na primeira, cobra-se a modalização percebida na expressão "não acho que" em que a autora faz uma colocação com menor grau de comprometimento e na segunda é cobrada a percepção da oração adjetiva cortadora, de acordo com Castilho e Elias (2010, já que houve o "corte" da preposição exigida pela regência do nome "medo", fazendo com que a oração adjetiva não se comportasse como a padrão. Com essas propostas, o discente teve mais uma oportunidade de usar a teoria trabalhada como embasamento para análise e reelaboração, além de se colocar como um leitor crítico e reflexivo.

Vale destacar também que, neste recorte, optei por apresentar esses textos (post, charge, propaganda, excerto de reportagem) por conta do espaço. Em sala de aula, outros textos são trabalhados, como contos, crônicas, artigos de opinião, reportagens, notícias etc. Segue-se, então, para a descrição e análise do produto criado pelos alunos.

Elaboração de material didático pelos alunos da disciplina

Em um curso de licenciatura, espera-se que a formação do futuro professor seja o mais integral possível, com um trabalho aprofundado em todas as áreas de conhecimento: pedagógicos, didáticos e específicos. Por isso, nesta disciplina, um dos objetivos é a análise, discussão e elaboração de material didático pelo licenciando. Ao final do semestre, o aluno deve elaborar, preferencialmente em grupo, uma sequência de atividades que tenham como foco os recursos sintáticos usados na arquitetura textual.

A proposta da atividade consiste em algumas etapas, acompanhadas e discutidas com cada grupo, que são: (i) Seleção de pelo menos dois textos de gêneros discursivos diferentes (por exemplo, crônica, editorial, artigo de opinião, carta, relato de experiência, notícia, etc.), com diferentes sequências tipológicas predominantes (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva ou injuntiva) com um tema comum a todos os textos selecionados; (ii) Elaboração de questões de interpretação e análise de texto e de questões de análise linguística, principalmente abordando a sentença complexa e seu papel da arquitetura do texto (com abordagem semântica, sintática, pragmática, discursiva, estilística); (iii) Produção das respostas esperadas em cada exercício proposto. A teoria trabalhada no semestre deve estar na base da elaboração das questões, porém, a nomenclatura a ser usada nos exercícios deve basear-se na NGB, já que se voltam a alunos da educação básica.

A seguir, uma pequena amostra de excertos dos trabalhos realizados:

a) **Discentes**: João Victor Petroni Rodrigues e Paola Gentile

Seleção de textos: “Noite de Almirante”, Machado de Assis e “Por que as pessoas traem?”, Ana Prado.

Algumas questões elaboradas:

“- Juro por Deus que está no céu. E você?
Eu também.
Diz direito.
Juro por Deus que está no céu; a luz me falte na hora da morte.” (Assis, 1884)

Neste primeiro diálogo do conto, em que os amantes trocam juras de fidelidade, não há especificação de quem fala. Isso só será desvendado no fim do conto.
Por que você acha que o narrador preferiu não deixar isso explícito?
Note o uso do ponto-e-vírgula para marcar a supressão da oração subordinada condicional, que poderia ser explicitada como “Se eu não cumprir o juramento, que (...)”. Considerando a personalidade de Genoveva e a sua traição mais adiante no conto, explique uma razão possível para ela não ter pronunciado a condição dessa fórmula popular de juramento.
Reescreva o diálogo usando o discurso indireto sem explicitar os falantes e analise o que a mudança de não dar voz às personagens provoca no texto.
Em seguida, transcreva o trecho, já no fim do conto, em que são reveladas as autorias das falas, e reflita: por que essa revelação ocorre só a essa altura da narrativa?

Nos itens a) e d) dessa questão é requerido que o aluno faça inferências sobre o recurso de explicitação (ou não) das personagens em dois momentos do conto, o inicial e o final. Junto a isso, o aluno é instado a uma leitura crítica e ativa dos efeitos dessa escolha. Já em b), deve ficar evidenciado para o aluno que a pontuação também carrega expressividade e sentido e que ela pode ser criativamente usada nos textos. Em c), a prática da reescrita é incentivada, propiciando que o aluno lide com os tipos de discurso (direto e indireto) e perceba os efeitos que um ou outro podem trazer ao texto.

“Tudo isso lhe passou pela cabeça, sem a forma precisa do raciocínio ou da reflexão, mas em tumulto e rápido. Genoveva deixou a porta aberta, fê-lo sentar-se, pediu-lhe notícias da viagem e achou-o mais gordo; nenhuma comoção nem intimidade. Deolindo perdeu a última esperança. Em falta de faca, bastavam-lhe as mãos para estrangular Genoveva, que era um pedacinho de gente, e durante os primeiros minutos não pensou em outra coisa.” (Assis, 1884)

Nesse trecho, as ações de Genoveva desfazem as esperanças de Deolindo. Por isso, no momento seguinte, ele muda radicalmente de ideia. Nota-se que os elementos do período sintático destacado têm grande mobilidade na frase, podendo ser arranjados de diversas formas.
Reescreva-o de duas formas diferentes.
Analise as mudanças de sentido decorridas dos rearranjos sintáticos. Como isso impacta no suspense do trecho - pensando na posição e "revelação" de itens como "faca", "mãos", "estrangular", "Genoveva"?
Qual o papel da oração adjetiva explicativa “que era um pedacinho de gente” na construção do período, considerando a posição final que ela ocupa, e da intenção de Deolindo para com Genoveva?

As questões a) e b) exploram tanto a questão da ordenação das orações adverbiais e os diferentes efeitos de sentido conseguidos com o pedido de reordenação, quanto o modo como os arranjos corroboram para maior ou menor tensão sobre o que é revelado no conto. Em relação ao item c), o aluno é levado a considerar que a característica física de Genoveva ("pedacinho de gente"), apresentada pela oração adjetiva, poderia ser determinante para a escolha de Deolindo, fato que não se concretiza no conto.

— Qual o quê! Não se mata, não. Deolindo é assim mesmo; diz as coisas, mas não faz. Você verá que não se mata. Coitado, são ciúmes. Mas os brincos são muito engraçados — Eu aqui ainda não vi destes. — Nem eu, concordou Genoveva, examinando-os à luz. Depois guardou-os e convidou a outra a coser. — Vamos coser um bocadinho, quero acabar o meu corpinho azul... A verdade é que o marinheiro não se matou. (Assis, 1884) *Sabendo-se que as orações principais modificam a informação elencada na oração subordinada substantiva, inserindo a intenção do enunciador na frase, comente a mudança de sentido ocorrida, caso a frase fosse apenas "O marinheiro não se matou".* *Assim, qual é o sentido, do ponto de vista do narrador, que a oração principal "A verdade é que..." sugere, visto que implica a inserção de um novo sujeito oracional?*

Em a), tem-se a explicação, de uma maneira direta e didática, de que o conteúdo dos enunciados, a informação propriamente dita, poderia ser expressa por uma oração simples, mas usa-se como recurso sintático apresentar um predicador que agrega outros sentidos ao enunciado. No caso da questão proposta, a oração "A verdade é" contém uma avaliação epistêmica do narrador sobre a personagem Deolindo e a percepção de Genoveva; a parte b) justamente requer que o aluno perceba esse acréscimo de informação.

b) **Discente**: Damaris de Sá Motta Regina

Seleção de textos: "Ecos do Carnaval", Luis Fernando Verissimo; "A volta da alegria: prefeito de BH anuncia incentivo ao Carnaval de 2023" e "Nem tudo é alegria no Carnaval", Deivid Prazeres **Algumas questões elaboradas**:

No primeiro parágrafo, para explicar os dois primeiros códigos de comunicação entre o casal, o autor utilizou-se de orações subordinadas adverbiais temporais, nos períodos: Quando ele esfregava o nariz queria dizer "Vamos embora". Quando ela puxava o lóbulo da orelha esquerda queria dizer "Cuidado", geralmente um aviso para ele mudar de assunto. *Dado o contexto da história, é possível questionar a noção de temporalidade da oração subordinada adverbial encabeçada pelo conectivo "quando". Reescreva os períodos,*

convertendo-os em orações subordinadas adverbiais condicionais. Faça as alterações necessárias.
Em qual das construções há mais evidências que o evento ocorra, mais certeza de frequência? Justifique.
No mesmo parágrafo, os dois últimos códigos de comunicação entre o casal são apresentados por meio de duas orações subordinadas adverbiais condicionais: - Se ele então girasse a aliança no dedo, era para dizer "Não chateia" - Se depois ela coçasse o queixo, era "Você me paga".
Faça a conversão contrária, reescrevendo os períodos utilizando-se de orações subordinadas adverbiais temporais. Faça as alterações necessárias.
Qual mudança principal de sentido ocorre após a conversão dos períodos condicionais em temporais? Justifique.

O trecho escolhido para a questão proposta foi a descrição dos códigos de comunicação entre um casal para conseguirem se alertar mutuamente quando estivessem em uma interação com outras pessoas. "Quando" e "Se", embora tenham noção de temporalidade e condição, respectivamente, ao serem usados alternadamente nesse contexto, permitem ampliar a classificação estanque das orações subordinadas adverbiais dada pela gramática tradicional e fazer com que os alunos percebam outros sentidos agregados, tais como certeza ou suposição da informação veiculada.

O trecho "A data de publicação [do edital] ainda não foi divulgada." *foi escrita na voz passiva, com a supressão do agente da passiva. Passe a construção para a voz ativa.*
Qual a diferença de sentido observada nas duas construções?
Novamente considerando o gênero textual, o que a escolha sintática da voz passiva evidencia sobre o posicionamento do jornal perante a informação?

Nesta questão, a voz verbal é trabalhada levando em conta os efeitos de sentido conseguidos com uma ou outra escolha do redator. Em textos jornalísticos, é comum verificarmos o uso da voz passiva para enfatizar o paciente da ação, topicalizando-o. Ao mesmo tempo, tal recurso pode, a depender do caso, ocultar deliberadamente o agente. Cabe fazer com que o aluno perceba tais recursos e seja capaz de ter uma leitura crítica de tais usos.

c) **Discentes**: Gabriela de Azevedo Zanni e Raphael Leandro Lobo **Seleção de textos**: "Ouvir música é compreender como se estrutura e o que significa – 'A Construção Musical da Liberdade' é o nome do programa que Vladimir Safatle começa a apresentar na Rádio USP, numa série de oito episódios" (Jornal da USP) e "Respiração" (Vladimir Safatle) **Uma das questões elaboradas**:

Analisando que o texto "Ouvir música é compreender como se estrutura e o que significa" trata de uma notícia não prototípica, porque apresenta sutil posicionamento quanto à qualidade do programa de rádio sobre o qual ele versa, tornou-se necessário

para o Jornal da USP utilizar estratégias argumentativas para fundamentar sua produção.

I: "Safatle **comenta** que a experiência musical é um setor fundamental da construção da ideia de liberdade."

II: "Safatle **explica** que essa é a ideia do programa, 'eu não vou só apresentar a música, mas também vou parar por trechos, tentar explicar como ela se estrutura e como significam essas escolhas formais', **adiciona**."

II: "Por fim, Safatle **comenta** que é nos momentos em que a imaginação social e política parece travada que é importante voltar os nossos olhos para a força de criação de novas sensibilidades, percepções e visibilidades."

Ao utilizar as falas de Safatle destacadas nos trechos acima para embasar o texto, qual o tipo de argumentação o Jornal da USP utilizou? Justifique.
Os verbos destacados em I, II e II, são chamados de verbos dicendi, expressão oriunda do latim que significa "dizer". Eles representam uma ação em que o complemento direto é o que se diz. São utilizados para elocução, com a finalidade de introduzir a voz do outro no texto. Ponderando esse fato, substitua os elementos negritados por outros sem que haja perda de sentido nas frases.

Nesta proposta, os estudantes iniciam explorando a noção de gênero discursivo e prototipia (traços mais ou menos presentes em determinados gêneros discursivos, levando em conta o tripé estrutura composicional, estilo e temática). Depois evocam o argumento de autoridade como uma das estratégias usadas no texto para criar o efeito de isenção típico de um veículo como o jornal, bem como seu papel na arquitetura de um texto com sequências tipológicas argumentativas. Em seguida, focam a presença dos verbos *dicendi*, sua utilidade na construção do enunciado e estimulam a reescrita, trabalhando com a autonomia ao mesmo tempo com a coerência no contexto.

Com este exemplário de questões elaboradas pelos discentes na disciplina de Metodologia do ensino de Sintaxe ilustra-se, parcialmente, o trabalho com o texto e a forma como os mecanismos linguísticos são usados para compor o significado, a intencionalidade discursiva (levando em conta produtor, público, objetivo e suporte) e os efeitos de sentido/estilísticos, tudo a partir de arranjos sintáticos e escolhas lexicais. Para ter acesso aos trabalhos de forma integral e a outros exemplos, uma seleção dos trabalhos elaborados pelos discentes ao longo destes últimos anos está disponível no site do IFSP, campus São Paulo, na página do Laboratório de ensino e reflexão (LER), em https://spo.ifsp.edu.br/menu-pesquisa/2821-laboratório-de-ensino-e-reflexão-lerproduções-alunos#horário2023-tecnicos-2.

Considerações finais

Entender e analisar a língua em uso como uma ferramenta de interação social e com recursos próprios para revelar (ou ocultar) significados e intenções só é possível com um olhar aprimorado em relação ao texto nas modalidades oral ou escrita. Isso proporciona também entender a gramática (e a sintaxe) como necessariamente integrante na construção dos enunciados. Daí a importância de uma análise linguística sempre contextualizada, sempre em textos reais e de circulação social e, também, que representem gêneros diversos já que há variedade de recursos gramaticais a depender do gênero analisado.

Reforça-se, portanto, a relevância de a sintaxe ser trabalhada sempre em interface com semântica, pragmática, estilística e discurso tal como já apresentado por diversos autores, dentre eles Neves (2006, 2018) e Castilho &Elias (2012).

Além disso, o futuro professor, atual licenciando, tem a oportunidade de ter um papel ativo nas produções didáticas, além de ter um olhar crítico sobre os manuais e materiais já disponíveis. É lógico que o professor não precisa ser o criador de todo o material que irá utilizar em suas aulas, mas ajuda se ele tiver um olhar crítico, criativo e complementador às atividades a que tem acesso ou às que são impostas para sua aplicação. Dessa forma, espera-se que a disciplina ora apresentada, bem como as demais da grade, auxiliem nessa formação.

Por fim, o trabalho aqui relatado procura aliar a teoria à prática para que as leituras e discussões de obras possam ter amparo em práticas reais e, principalmente, que façam a diferença na educação básica, auxiliando na formação de alunos que leiam, interpretem, desvendem um texto, de forma crítica, ao mesmo tempo que sejam capazes de entender os recursos linguísticos empregados e também ao seu dispor para produzir seus próprios textos.

Referências

Assis, Machado de. (1884). *Noite de almirante*. In: *Volume de contos*. Rio de Janeiro: Garnier. http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1916

Bakhtin, Mikhail. (2013). *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad., posfácio e notas de Sheila Grillo & Ekaterina Volkova Américo. São Paulo: Editora 34.

Bechara, Evanildo. (2019). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Bennet. (2022). *Ninguém*. *Folha de S. Paulo*, 30 ago. https://fotografia.folha.uol.com.br/galerias/1739926270567765-charges-agosto-de-2022

Castilho, Ataliba Teixeira de & Elias, Vanda Maria. (2012). *Pequena gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Castilho, Ataliba T. de. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Cunha, Celso & Cintra, Lindley. (2016). *Nova gramática do português contemporâneo*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lexikon.

Folha de S. Paulo. (2024). *Medo de gênero afeta de conservadores a feministas, afirma Judith Butler*.

https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2024/03/medo-de-genero-afeta-deconservadores-a-feministas-afirma-judith-butler.shtml

Kury, Adriano da Gama. (2003). *Novas lições de análise sintática*. 9ª ed. São Paulo: Ática.

Laboratório de Ensino e Reflexão – LER. (s.d.). IFSP, campus São Paulo. https://spo.ifsp.edu.br/labore/115-laboratorios-de-pesquisa/2841-laboratório-de-ensino-ereflexão-ler-reflexão

Luftafem. (2023). *Postagem no Facebook*, 29 mar. https://www.facebook.com/share/8K6q2AdnZ2JyR5PW/?mibextid=WC7FNe

Luftafem. (2023). *Vídeo no Facebook*, 17 fev. https://www.facebook.com/LuftaFem/videos/c%C3%B3lica-menstrual-quando-vem-luftafem/3397132063938146/

Neves, Maria Helena de Moura. (2018). *A gramática do português revelada em textos*. São Paulo: Editora Unesp.

Neves, Maria Helena de Moura. (2006). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.

Pedrovinicio80. (2022). *Postagem no Instagram*, 14 abr. https://www.instagram.com/p/CcVY4llrHJr/?igsh=MXFvNDJ4aXFueDUxag==

Rodrigues, Violeta Virgínia. (2018). *Pesquisas em sintaxe e sua aplicação em sala de aula* [Recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Editorarte; UFRJ, Faculdade de Letras. https://drive.google.com/file/d/1RHtXrihpTWnH7zS_xMoM3FL991z22YtH/view

MULTILETRAMENTOS E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

MULTILINGUALISM AND PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Nádia Cristina da Silva Araújo[356]
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
nadiacris27@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2020-7506

Renata Silva Siqueira[357]
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
siqueira.re@gmail.com
ORCID: 0000-0002-2273-0376

Resumo

A presente pesquisa pretende refletir acerca dos desafios e possibilidades do trabalho com multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tal propósito, os objetivos específicos são: 1 - Conhecer as concepções de letramento e multiletramentos dos professores e 2 - Identificar quais as práticas multiletradas têm sido mais evidenciadas no contexto escolar. Realizamos um estudo de perspectiva mista (quantitativa e qualitativa) e descritiva que centrará crítico e dialogicamente em dois aspectos: letramento e ensino. Analisamos os resultados dos questionários respondidos pelos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de escolas públicas, de Mato Grosso/Brasil e os discursos de professores entrevistados das referidas escolas. Sendo assim, o olhar sobre os dados será feito a partir da Análise Dialógica do Discurso
(Brait, 2006; Paula, 2013). O referencial teórico é constituído pelos estudos sobre os multiletramentos (The New London Group, 1996), Rojo (2012), Pereira (2008, 2009), Cassany (2008) e das discussões sobre os impactos da mídia digital na vida dos estudantes (Jenkins, 2008), (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016), (Rojo e Moura, 2019). Sendo assim, questões sobre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa mediado pelas ferramentas digitais precisam ser debatidas com o objetivo de se repensar e elaborar práticas pedagógicas no âmbito dos presentes desafios educacionais próprios do século XXI.

Palavras-chave: Multiletramentos; Ensino; Desafios; Possibilidades.

Abstract

This research aims to reflect on the challenges and possibilities of working with multiliteracies in the Portuguese language teaching-learning process. For this purpose, the specific objectives are: 1 - To understand teachers' conceptions of literacy and multiliteracies and 2 - To identify which multiliteracy practices have been most evident in the school context. We carried out a study with a mixed (quantitative and qualitative) and descriptive perspective that will focus critically and dialogically on two aspects: literacy and teaching. We analyzed the results of the questionnaires answered by elementary school Portuguese language teachers from public

[356] Docente do Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus do Araguaia, Brasil.
[357] Pós-doutoranda pelo Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.

schools in Mato Grosso/Brazil and the speeches of interviewed teachers from those schools. Therefore, the look at the data will be based on Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2006; Paula, 2013). The theoretical framework is made up of studies on multiliteracies (The New London Group, 1996), Rojo (2012), Pereira (2008, 2009), Cassany (2008) and discussions on the impacts of digital media on students' lives (Jenkins, 2008), (Dudeney, Hockly and Pegrum, 2016), (Rojo and Moura, 2019). Therefore, questions about the Portuguese language teaching-learning process mediated by digital tools need to be debated with the aim of rethinking and developing pedagogical practices within the scope of the present educational challenges typical of the 21st century.

Keywords: Multiliteracies; Teaching; Challenges; Possibilities

Introdução

O avanço excepcional das tecnologias digitais, em especial, o surgimento de diferentes tipos de ferramentas que se utilizam de Inteligência Artificial está se tornando cada vez mais rotineiro e, desse modo, tem projetado muitas discussões nas diferentes esferas da sociedade e o campo da Educação não poderia ficar de fora desse debate. Tem sido recorrente, a preocupação com os impactos das novas tecnologias sobre o letramento, o ensino de leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa.

Esse debate já ocupava espaço antes da pandemia da COVID 19, mas ficou mais evidente após esse contexto, haja vista que os professores tiveram de se reinventar, aprender a usar plataformas nunca utilizadas. Ademais, o desafio naquele momento era aprender a lidar com ferramentas digitais sem a devida formação. Muitos conseguiram, mesmo com algumas limitações, porém outros não avançaram com o preparo de suas atividades pedagógicas de maneira eficaz. Mas, será que esse cenário mudou? Existe um maior domínio das tecnologias digitais atualmente, por parte dos docentes? Quais os desafios enfrentados pelos professores do estado de Mato Grosso, nosso campo de pesquisa, no que tange às práticas multiletradas? Que possibilidades de ensino podemos vislumbrar diante do contexto analisado?

Para isso, o artigo em mãos objetiva refletir sobre os desafios e possibilidades do trabalho com multiletramentos no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para tal propósito, os objetivos específicos são: 1- Conhecer as concepções de letramento e multiletramentos dos professores e 2 - Identificar quais as práticas multiletradas têm sido mais evidenciadas no contexto escolar.

A fim de alcançar os objetivos explicitados e responder aos questionamentos levantados inicialmente, realizamos um estudo na perspectiva mista (quantitativa e qualitativa) e descritiva que focou crítico e dialogicamente em dois aspectos: letramento e ensino. Nessa ótica, aplicamos um questionário com 28 questões objetivas e 2 discursivas, via *Google Forms* para professores de Língua Portuguesa do estado de Mato Grosso, região de Cuiabá, Rondonópolis e Araguaia (cidades de Barra do Garças, Pontal do Araguaia, Torixoréu). A aplicação do questionário visa um objetivo maior, criação de um grupo de pesquisa com parceria entre a Universidade Federal do Mato Grosso, campus Araguaia, Brasil e a Universidade do Minho,

Portugal. Esse grupo pretende refletir sobre as práticas multiletradas e o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com vistas a elaborar projetos de pesquisa que auxiliem os docentes no processo de formação inicial e permanente.

Nesse sentido, o presente artigo apresentará as análises dos resultados do questionário respondido pelos docentes de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas, de Mato Grosso/Brasil. O olhar sobre os dados será feito a partir da Análise Dialógica do Discurso - ADD (Brait, 2006; Paula, 2013).

Referencial teórico

O avanço das tecnologias mudou o modo como pensamos o ensino de leitura e escrita na escola contemporânea, considerados, ambos, como práticas sociais. Nesse sentido, discutiremos brevemente o conceito de multiletramentos e outros relacionados a ele, com a finalidade de evidenciar um pouco sobre as teorias que subjazem a esta pesquisa.

O conceito de multiletramentos foi cunhado em 1996 pelo Grupo[358] de Nova Londres (*The New London Group*), um grupo de pesquisadores que se reuniu em um colóquio na cidade de Nova Londres e escreveram o manifesto "Uma pedagogia dos multiletramentos – desenhando futuros sociais" (*Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures*).

Assim, o conceito foi criando para abarcar não apenas as práticas letradas variadas de que participam os sujeitos na sociedade contemporânea, mas a multiplicidade cultural e diferentes semioses presentes nos textos que circulam nas diversas esferas sociais. Cope e Kalantzis (2000) afirmam que os resultados das discussões do grupo podem ser resumidos em uma só palavra: multiletramentos, que apresenta dois argumentos importantes – a multiplicidade de canais de comunicação e mídias, além da diversidade cultural e linguística:

> The first argument relates to the increasing multiplicity and integrationof significant modes of meaning-making, where the textual is also related to the visual, the audio, the spatial, the behavioural, and so on. This is particularly important in the mass media, multimedia, and in an electronic hypermedia. Meaning is made in ways that are increasingly multimodal - in which written-linguistic modes of meaning are part and percel of visual, audio, and spatial patterns of meaning. […] The secund argument relates to the realities of increasing local diversity and global connectedness. The news on our television screens screams this message at us every day. And, in more constructive terms, we have to negotiate differences every day, in our local communities and in our increasingly globally interconnected working and community lives (Cope & Kalantzis, 2000:5- 6)[359].

[358] De acordo com Rojo (2012:11), o Grupo de Nova Londres, como ficaram conhecidos, era composto por Courtney Cazden, Bill Cope, Mary Kalantzis, Normam Fairclough, Jim Gee, Gunther Kress, Allan e Carmen Luke, Sara Michaels e Martin Nakata.

[359] O primeiro argumento refere-se à crescente multiplicidade e integração de modos significativos de fazer sentido, onde o textual também está relacionado com o visual, o áudio, o espacial, o comportamental, e assim por diante. Isso é particularmente importante nos meios de comunicação de massa, multimídia e em uma hipermídia eletrônica. O significado é feito de maneira cada vez mais multimodal - em que os modos

Nessa ótica, como explica o Grupo de Nova Londres no manifesto sobre a Pedagogia dos multiletramentos, a finalidade é expandir a discussão sobre o letramento e o seu ensino, abrangendo a combinação ou negociação de uma multiplicidade de discursos, que podem ser percebidos nas características contemporâneas das sociedades globalizadas (diversidade cultural e linguística) e que fazem parte do dia a dia dos alunos de todas as escolas, desde à periferia aos grandes centros. Eis aí, o porquê da expressão *pedagogia dos multiletramentos*, portanto, refere-se ao fato de que o GNL defende a necessidade da escola abarcar não só os novos letramentos que estão surgindo na sociedade contemporânea, principalmente, àqueles ligados às mídias digitais, mas incluir nos seus currículos a grande variedade cultural, com vistas a combater a intolerância pelas diferenças (Rojo, 2012).

Dessa maneira, não basta apenas participar de práticas letradas variadas, mas saber lidar de maneira crítica com os textos/discursos contemporâneos com os quais nos deparamos todos os dias, principalmente os da esfera midiática e digital. Sobre essa questão, Rojo (2012:16) afirma que são necessárias uma nova ética e novas estéticas. Nova ética que não se prenda a questões de direitos autorais de textos que circulam hoje na internet, por exemplo, pois muitos deles "se dissolveram na navegação livre", mas que se apoie no diálogo, na criação de novos interpretantes e uma nova estética que se baseie no letramento crítico tanto para receber ou criar textos. A questão estética também se refere ao modo como os sujeitos avaliam esses textos/discursos contemporâneos.

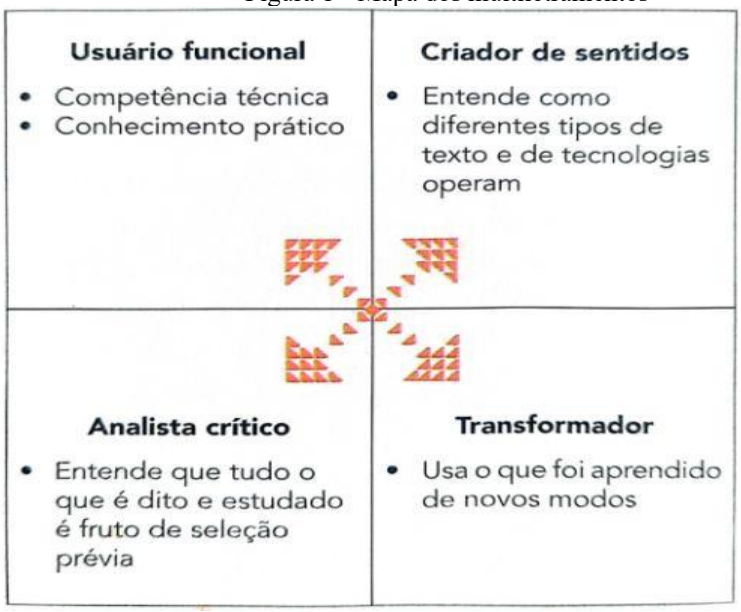
Respondendo à questão "Por que uma pedagogia dos multiletramentos?", Rojo (2012) explicita que a escola precisa aprender a lidar com questões que já fazem parte do seu cotidiano, como o uso do celular na sala de aula. Assim, em vez de proibir, por que não o tornar uma ferramenta? Além disso, a estudiosa chama a atenção para o fato de que vivemos em uma época em que se espera que os sujeitos saibam guiar suas aprendizagens, de maneira autônoma e reflexiva, colaborando uns com os outros com urbanidade.

Nesse sentido, conforme o Grupo de Nova Londres, há quatro princípios que implicam em práticas pedagógicas necessárias ao desenvolvimento dos multiletramentos: *prática situada, instrução aberta, enquadramento crítico* e *prática transformada*. Rojo 2012:29 traz um diagrama que resume as metas relacionadas a cada um desses princípios:

---

de linguagem escrita-linguística são parte de padrões visuais, auditivos e espaciais de significado. [...] O segundo argumento refere-se às realidades de crescente diversidade local e conexão global. A notícia em nossas telas de televisão grita esta mensagem em nós todos os dias. E, em termos mais construtivos, temos de negociar diariamente as diferenças, nas nossas comunidades locais e nas nossas vidas cada vez mais interconectadas no mundo do trabalho e da comunidade (Tradução própria).

Figura 1 - Mapa dos multiletramentos



Fonte: Rojo (2012:29), adaptado de DECS & UniSA, 2006

Desse modo, a ideia é que o estudante se torne um usuário funcional, que tenha competência técnica, que "saiba fazer", lidar com as práticas letradas requeridas. Ademais, é preciso possibilitar práticas em que os aprendizes se tornem criadores de sentidos, de forma crítica e que consigam transformar o que foi aprendido em novas práticas, tanto na recepção, quanto na produção de textos/discursos contemporâneos (Rojo, 2012).

Voltando aos quatro princípios, **prática situada** é um princípio basilar da Pedagogia dos Multiletramentos e se concentra, conforme defende Pereira (2008), em aspectos linguísticos e psicológicos. O sentido linguístico pode ser justificado pela natureza sociocultural da linguagem e a questão psicológica que subjaz o princípio está ligada à teoria sociocultural da aprendizagem de Vygotsky (1930/2007), sobretudo nos aspectos relacionados à aprendizagem em colaboração com os pares, por meio da interação. Haja vista que, para esse pensador, aprendemos sempre no social, com atividades que sejam centradas em algo concreto, sendo o professor apenas facilitador ou mediador do processo.

Refletindo sobre esse princípio no âmbito escolar, Pereira (2008) explicita que o objetivo é oferecer ao estudante oportunidades de refletir sobre a linguagem de forma contextualizada, além de atividades em que os estudantes possam construir significados situados.

Assim, pensar o ensino a partir desse princípio, seria levar em consideração a mobilização de práticas letradas que não sejam um fim em si mesmas, mas que tenham um significado real, com a participação efetiva do estudante no seu processo de ensinoaprendizagem (como protagonista), em que ele, em interação com os outros, possa construir seu conhecimento, sem deixar de lado suas necessidades afetivas, culturais e identitárias. Isso porque, como explica Rojo (2012), o projeto didático,

nesse sentido, deve partir da cultura do alunado e ampliar para outros espaços culturais (esfera do trabalho, esfera pública, dentre outras).

Quanto ao **Ensino explícito** ou **instrução aberta**, o Grupo de Nova Londres (1996) esclarece que o princípio está relacionado com a utilização da linguagem na prática cotidiana, ou seja, está ligado ao princípio anterior no sentido de que o objetivo é garantir que o estudante construa significados situados que servirão de base para o seu desenvolvimento.

Conforme Rojo (2012), a **instrução aberta** está diretamente ligada à prática situada porque exerce sobre essa última uma espécie de análise crítica e consciente de todas as práticas que foram trabalhadas na produção escrita, ou seja, dos gêneros estudados, do seu contexto de produção e circulação. Nas palavras dessa estudiosa "nesse momento é que se dá a introdução do que chamamos de *análise crítica*, ou seja, da *metalinguagem* e dos conceitos requeridos pela tarefa analítica e crítica dos diferentes modos de significação e das diferentes "coleções culturais" e seus valores (Rojo, 2012:30, destaques da autora)".

Podemos, ainda, enfatizar o papel do professor nesse processo, pois, muitas vezes, o aluno não sabe como utilizar a linguagem nos diferentes contextos. Nessa ótica, a aprendizagem explícita pode funcionar como um guia ou uma forma de estabelecer o que precisa ser aprendido pelo estudante, garantindo significativos resultados e igualdade de oportunidades para todos. Um exemplo que ilustra esse princípio é o domínio da norma culta (padrão) da língua, exigida em contextos formais.

Já o **enquadramento crítico**, terceiro princípio, está vinculado ao desenvolvimento do letramento crítico, o qual tem como objetivo, segundo Rojo (2012:30), "[...] interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses *designs* e enunciados" que circulam nos contextos pelos quais esses sujeitos estudantes transitam, princípio este tão essencial em tempos de *fake news.*

Para Pereira (2009), é preciso, antes de tudo, considerar o papel ideológico da linguagem. Dessa forma, a estudiosa define letramento crítico como:

> [...] **práticas sociais** em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma **análise questionadora** dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem como mobilizando essa informação **para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto** (Pereira, 2009:19, destaque nosso).

Nessa perspectiva, é necessário ir além da decodificação das palavras do texto, dos sentidos explícitos e da estrutura linguística (gramatical), o estudante precisa adquirir a capacidade de "[...] ver por trás da cortina linguística que lhe proporcionou o acesso àqueles significados, procurando explicitar e subverter a ideologia que o sancionou" (Pereira, 2009:20).

O quarto princípio – a prática transformada remete, como ressalta o Grupo de Nova Londres, à reflexão sobre a prática, isto é, uma volta à prática situada, mas agora,

de maneira reflexiva, ressignificando todo o processo, pois para esse grupo de estudiosos, somos nós que desenhamos nossas práticas sociais. Nesse contexto, a prática transformada oferece um lugar para uma avaliação situada, contextualizada de situações pedagógicas, permitindo a aplicação dos conhecimentos que foram aprendidos em novos conhecimentos, admitindo, então, a criação de novos significados.

Segundo Rojo (2012), práticas como essas são perfeitamente possíveis de serem aplicadas e isso seria o ideal. O desafio, como defende a estudiosa brasileira, estaria em como implementar uma proposta didática como essa. Rojo (2012) aponta, por exemplo, a questão da formação dos professores, a remuneração, a avaliação, além de outros problemas como a organização dos currículos, do tempo e do espaço das aulas, a estrutura das escolas. Contudo, finaliza dizendo que esses desafios seriam pequenos se professores e estudantes abraçassem projetos com esses princípios.

Ademais, a nossa preocupação está em analisar as práticas letradas[360] que acontecem nesse momento, em que a sociedade transita por diferentes espaços midiáticos, multimidiáticos e transmidiáticos ao mesmo tempo, visto que as práticas letradas do século XXI não são apenas múltiplas, elas se convergem, para usar o conceito de Jenkins (2008), para o qual estamos vivendo a chamada "era da convergência midiática" (Jenkins, 2008). No entendimento desse estudioso, o termo convergência refere-se:

> [...] ao fluxo de conteúdo através de múltiplos suportes midiáticos, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca de experiências de entretenimento que desejam (Jenkins, 2008, p. 27).

Assim, no entendimento deste estudioso, convergência pode definir tanto as transformações tecnológicas, como as mercadológicas, culturais e sociais, que convivem no mesmo espaço, ao mesmo tempo em que há uma transformação das mídias antigas para acompanhar o avanço tecnológico. Um bom exemplo de convergência midiática são as narrativas transmidiáticas criadas a partir da publicação de um livro, que, em seguida, é adaptado para filme, depois expande-se para games e assim por diante: "uma história transmídia se desenrola através de múltiplos suportes midiáticos, com cada novo texto contribuindo de maneira distinta e valiosa para o todo" (Jenkins, 2005:135).

Do mesmo modo, Jenkins (2005) explica que a convergência, também, afeta a forma com que os sujeitos consomem essas mídias. Ou seja, eles tendem a ser consumidores ativos, pois além de consumirem, eles produzem em colaboração com

[360] Segundo Cassany (2008:70), "Imaginemos que uma práctica letrada es como un iceberg. Hay uma pequeña parte de hielo visible sobre El nível del mar, que corresponde AL discurso escrito. Pero hay outra parte del hielo mucho mayor, que permanece invisible debajo del nível del água y que corresponde a los sujetos, objetos, valores, destrezas y conocimientos que se ponen em juego com el escrito".

os outros no espaço midiático, transitam com facilidade (são migratórios) e engajados socialmente, exigindo o direito de participar dessa cultura.

Todas essas questões propõem novos desafios para o ensino de leitura e escrita na escola, questões estas que perpassam o conceito de multiletramentos, letramento digital e letramento crítico.

No mesmo sentido, os estudiosos Dudeney, Hockly e Pegrum (2016) explicam que governos, ministério da educação, empregadores e pesquisadores estão trabalhando a fim de que sejam desenvolvidas habilidades próprias do século XXI, como criatividade e inovação, pensamento crítico e capacidade de resolução de problemas, colaboração e trabalho em equipe, autonomia e flexibilidade, além da questão da aprendizagem permanente, posto que, no centro de tudo "está a capacidade de lidar com as tecnologias digitais" (Dudeney, Heckly e Pegrum, 2016:17).

Nas palavras desses estudiosos, o letramento digital é muito poderoso e empoderador, ao dominá-lo, os estudantes não apenas dominarão o uso das novas tecnologias digitais, mas serão capazes de desenvolver capacidades que também os auxiliem no seu desenvolvimento pessoal e profissional, colaborando para que se tornem sujeitos globais, que saibam lidar não apenas com as diferenças, mas que consigam construir colaborações que vão além dos limites pessoais, sociais, econômicos, políticos e culturais.

Nessa perspectiva, Dudeney, Hockly e Pegrum, (2016) defendem que letramentos digitais têm a ver com o desenvolvimento de habilidades individuais e sociais que possam auxiliar na interpretação, administração, compartilhamento e criação de novos sentidos a partir das mídias digitais.

Como se pode observar, não é algo tão simples, pois está além do domínio de uma tecnologia. Para os autores, quando se trata de letramentos digitais, os estudantes carecem de um conjunto completo, pois mesmo sendo conhecidos como "nativos digitais", a noção de *uma geração digitalmente competente* seria um *mito*. Um exemplo seria o domínio da tecnologia para entretenimento e propósitos sociais e o não domínio quando se trata de questões profissionais ou educativas.

Sem falar na falta de estruturas das escolas para atender a esse público, formação para os professores e outras questões que perpassam esses conceitos, reflexões que serão realizadas a partir das respostas dos professores ao questionário aplicado.

Procedimento metodológico

Trata-se de uma pesquisa mista, que aborda aspectos qualitativos e quantitativos. Nas palavras de Creswell (2003), pesquisa de natureza mista é aquela que coleta dados qualitativos e quantitativos para analisar/estudar um único fenômeno e em um único trabalho. Neste caso, foi aplicado um questionário que levantou dados quantitativos e qualitativos (respostas discursivas) sobre as práticas multiletradas dos professores.

Quanto à metodologia de descrição e análise dos dados, temos como base a perspectiva da Análise Dialógica do Discurso - ADD (Brait, 2006). Segundo a estudiosa de Bakhtin e o Círculo:

> O trabalho metodológico, analítico e interpretativo com textos/discursos se dá na [...] possiblidade de esmiuçar campos semânticos, descrever e analisar micro e macro-organizações sintáticas, reconhecer, recuperar e interpretar marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva, assim como os sujeitos aí instalados (Brait 2006:13).

Nessa perspectiva, o analista deve ir além da materialidade linguística. Da mesma forma, Paula (2013: 252) ressalta que "a abordagem de estudo bakhtiniano de linguagem, sua ADD, considera as particularidades discursivas que apontam para contextos mais amplos, para um extralinguístico incluído no linguístico".

Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa objetiva refletir sobre os desafios e possibilidades do trabalho com os multiletramentos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa. Para isso, elegemos os seguintes objetivos específicos:

Conhecer as concepções de letramento e multiletramentos dos professores;

Identificar quais as práticas multiletradas têm sido mais evidenciadas no contexto escolar.

Assim, a fim de atingir tais objetivos faremos um recorte dos dados coletados, respostas do questionário de 28 questões objetivas, além das respostas discursivas dos professores de Língua Portuguesa participantes.

Descrição e análise dos dados

Aspectos quantitativos

Os dados quantitativos auxiliaram-nos a compreender parte das práticas pedagógicas dos docentes, especialmente, as atuações pedagógicas permeadas ou não pelo uso da tecnologia nos contextos de sala de aula. Assim, os dados representam um reflexo dos desafios e possibilidades encontrados na rotina escolar.

Dentre as 28 questões, recortamos apenas alguns gráficos que podem fomentar discussões relevantes sobre o tema abordado neste trabalho. Na questão 12, o docente responde acerca do *incentivo* para o uso das tecnologias em suas práticas.

Gráfico 1 - Questão 12



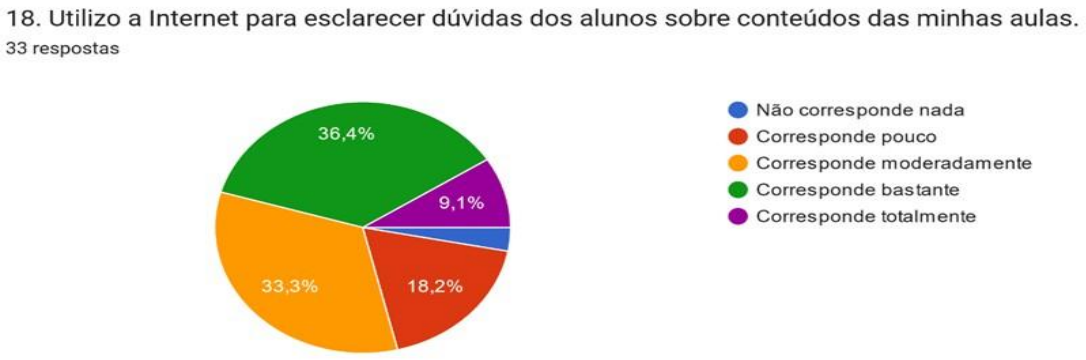
Fonte: Dados das autoras - *Google Forms.*

Conforme o gráfico, 36,4% dos professores sentem-se bastante incentivados a utilizar as tecnologias, 30,3% são incentivados de maneira moderada, 18,2% totalmente, 9,1% pouco e a menor porcentagem afirma que não são incentivados, revelando que ainda existe um caminho a ser percorrido nesse sentido, apesar das políticas públicas de inclusão digital como a adotada pelo Estado de Mato Grosso-Brasil, intitulada "Pacto pela digitalização", cujo objetivo é desenvolver as competências digitais de professores e coordenadores escolares com a finalidade de trazer inovação para as salas de aula.

Desde o advento da pandemia os educadores têm recebido uma grande demanda de exigências administrativas e pedagógicas. Estas estão diretamente vinculadas à eficiência e atualizações no âmbito do trabalho com as tecnologias. Conforme Fontoura (2021), na Revista Educação, os principais desafios dos professores para incorporar as novas tecnologias no ensino, para além do percurso natural das transformações no mercado educacional é o de como os educadores são colocados à prova e "incentivados" a atualizar suas atuações. O Incentivo e subsídio pedagógico são os elementos estruturais relevantes para que a efetiva prática pedagógica seja efetuada.

A BNCC é o documento oficial que endossa as significativas transformações do atual contexto educacional brasileiro, desde a sua implantação os multiletramentos são observados como um percurso pelo qual os educadores devem implementar. Sendo assim, o incentivo total revelado nas respostas (18%) pode ser considerado abaixo daquilo que se precisa para que as práticas pedagógicas, também, possam ser alteradas no "chão da escola". Desse modo, observa-se um descompasso naquilo que se tem como meta.

Gráfico 2: Questão 18



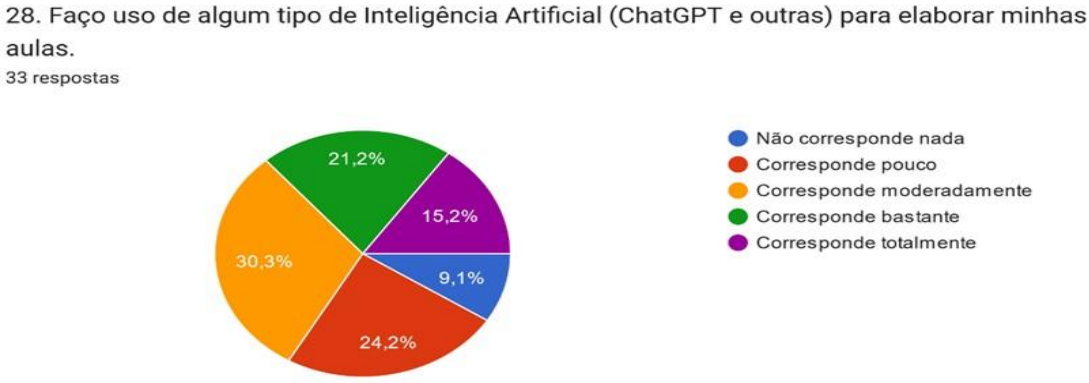
Fonte: Dados das autoras - *Google Forms*

Em meio a tantas discussões sobre o uso da tecnologia nas escolas, especialmente após o advento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tem se intensificado significativamente a preocupação com a adoção de práticas escolares que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades digitais, próprias do século XXI. Dessa maneira, pensar na estrutura física necessária para o trabalho é um dos grandes desafios enfrentados pelas escolas estaduais do contexto estudado.

Como podemos observar no gráfico acima, 9,1% dos professores respondentes marcaram que utilizam com frequência a Internet para esclarecer as dúvidas de seus alunos sobre os conteúdos das aulas. 36,4% afirmaram utilizar bastante a Internet para essa finalidade. 33,3% dos docentes responderam que utiliza essa ferramenta moderadamente, enquanto 18% dos professores utilizam pouco a Internet para esclarecer dúvidas dos alunos sobre conteúdos e uma parcela desses profissionais nem chegam a utilizar essa ferramenta.

Diferentes fatores podem ter influenciado nessa resposta, inclusive a falta de estrutura adequada, falta de internet disponível, tema que foi muito apontada nas questões discursivas, como veremos mais adiante.

Gráfico 3 - Questão 28



Fonte: Dados das autoras - *Google Forms*

A Inteligência Artificial (ChatGPT e outras) parece ser uma grande possibilidade, conforme aponta o gráfico acima, pois apenas 24,2% responderam que pouco usa a inteligência artificial como aliada em suas práticas pedagógicas e 9,1% dos professores afirmaram que não faz uso dessa prática letrada.

O ChatGPT, assim como outras Inteligências Artificiais estão se tornando cada vez mais habituais nos contextos educativos. Mas, levando em consideração os impactos das tecnologias digitais na educação e a preocupação que existe no âmbito do multiletramento (s), podemos levantar algumas questões: como reagir criticamente a essas ferramentas? Como pensar o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa levando em consideração essas práticas?

É sabido que o ChatGPT, por exemplo, pode facilitar o cotidiano do professor na elaboração de seus planos de ensino, roteiros de aulas, dentre outras práticas de escrita. "A inteligência artificial não é subjetiva, nem neutra. Os sistemas são desenvolvidos por seres humanos, portanto grande parte das implicações éticas podem ser mitigadas durante o processo de desenvolvimento ou ainda na base de dados à qual estão expostos (Sayad, 2023:18)".

Nessa ótica, para além do desenvolvimento de letramentos digitais, tanto nos estudantes, quanto dos docentes, precisamos pensar na urgência da educação midiática, da assunção do letramento crítico, habilidade de criar e consumir conteúdos na esfera digital de maneira reflexiva e responsável. Dessa forma, defendemos que a formação inicial e permanente dos docentes precisa refletir sobre essas questões ou, como afirma Jenkins (2008), é preciso reinventar a escola.

Respostas discursivas

No questionário respondido pelos professores, também, obtivemos as respostas às questões discursivas. Nestas, observamos diferentes possíveis categorias que norteiam as nossas análises - *Formação docente: teórico-prático, Estrutura - materiais pedagógicos* e *Letramento digital discente.*

A Questão 29 (Quais os desafios mais significativos enfrentados no trabalho com as tecnologias na escola?) possibilitou-nos a reflexão sobre as seguintes questões.

Formação docente: teórico-prático

Para ilustrar a análise realizada, separamos algumas respostas que evidenciaram as questões referentes à formação docente. Como dissemos acima, os professores do contexto analisado participam de um curso de formação chamado Pacto pela digitalização, porém nos seus discursos podemos desvelar que ainda existem muitos desafios:

Docente 1. Falta de conhecimento e formação.

Docente 4. Mediar o uso das tecnologias pelos alunos (eles tem dificuldade e os equipamentos podem não ser de qualidade) e também manter o foco no ensino aprendizagem, pois ao iniciar uma aula com tecnologias o alunos tendem a achar que não é aula, não é aprendizado, querem jogar ou navegar pela internet, sem intenções pedagógicas.
Docente 6. As Tecnologias são um universo à parte porém nossas crianças, jovens e adolescentes tem pouco domínio de si próprios e rasa maturidade para lidar com tudo isso, ou seja, querem muito tecnologia mas não sabem ter foco e direcionar aos estudos.

Assim, dentre os desafios evidenciados pelos docentes do Estado do Mato Grosso, Brasil, podemos apontar a "falta de conhecimento e formação" (Docente 1). Fato que nos leva a questionar até que ponto o curso de formação oferecido consegue ajudar o professor na sua prática do dia a dia? Outras dificuldades são apontadas pelo Docente 4: como mediar o uso das tecnologias pelos estudantes; estes possuem dificuldades com o manuseio, além disso, o professor aponta a falta de qualidade dos equipamentos. Outra questão, são as intenções pedagógicas, pois este último docente transparece no seu discurso que ainda não existe uma cultura de "aula mediada por tecnologia".

Desse modo, não há um objetivo pedagógico. Isso pode revelar que é preciso criar espaços de debates nas escolas acerca dessas questões, adotar novas posturas pedagógicas que possa levar em consideração os multiletramentos.

De acordo com Dudeney, Hocky e Pegrum (2016:26), "Estudos empíricos demonstram que a noção de uma geração digitalmente competente homogênea é mito". Isso se deve a diferentes fatores: posição socioeconômica, nível de educação, localização geográfica, além de gênero, raça e língua. Fatores estes que, às vezes, provocam a criação de uma "muralha digital", como observam os estudiosos. Ademais, os autores apontam ainda outros fatores: os jovens são experientes no uso das tecnologias para entretenimento e propósitos sociais, mas precisam de orientação quando os objetivos são utilizar essas ferramentas para propósitos profissionais e educacionais.

Podemos perceber essa preocupação, também, na fala do Docente 6, quando aponta a falta de maturidade dos estudantes e falta de foco. Faz-se urgente a adoção de práticas multiletradas em contextos como esses, a fim de diminuir a distância entre o que diz a teoria (documentos oficiais) e o que acontece no chão da escola.

Estrutura - materiais pedagógicos

Outros desafios apontados nas respostas à questão 29 podem ser desvelados nos discursos a seguir:

Docente 8. Acesso a internet
Docente 10. Instabilidade da Internet
Docente 11. A disposição de uma boa Internet na escola, as vezes, deixar a desejar. E tbm poucos aparelhos p determinado nº de alunos.

Docente 12. A internet constantemente não funciona e não há tempo hábil para desenvolver tudo que desejamos. Há muita cobrança para tarefas extras.
Docente 13. Falta de Internet, computadores e técnicos de TI para agilizar as aulas lritura **Docente 14.** As escolas públicas nem sempre possuem internet de qualidade e os alunos não possuem disciplina para tal (abrem site e páginas de jogos durante explicação de um conteúdo).
Docente 17. Internet não funciona 100%
Docente 22. O acesso as vezes é difícil a qualidade da internet.no
Docente 23. O sinal de Internet que é muito ruim no meu município.
Docente 24. uma internet de boa qualidade
Docente 25. Falta dos recursos, péssima conectividade e principalmente mau uso das tecnologias por parte dos alunos.
Docente 26. A dificuldade de acesso 24hs por dia e alguma dificuldade de compreensão do uso de algumas plataformas **Docente 27.** Falta de Internet.
Docente 29. Internet de qualidade e cursos funcionais constantes
Docente 30. Internet lenta ou caindo a conexão.
Docente 31. Internet ruim

Como é possível perceber nas respostas dos docentes, um dos grandes desafios enfrentados pelos professores do contexto estudado se refere à falta de estrutura adequada para a realização de práticas voltadas para o uso das tecnologias, sendo o problema com a Internet o mais evidenciado.

É interessante ressaltar, como já dissemos, que existe uma grande distância entre o que as políticas públicas e os documentos oficiais pregam e o que, de fato, acontece na realidade, pois, de um lado temos professores que desejam desenvolver práticas básicas multiletradas em suas aulas, porém não conseguem, às vezes, realizar o mínimo de seu trabalho como fazer o controle de presença on-line, planejar aulas, apresentar um vídeo ou utilizar uma ferramenta digital pois não têm acesso à internet.

Letramento digital discente

Ainda em relação à questão 29, outro desafio apontado pelos docentes do Estado do Mato Grosso, Brasil pode ser evidenciado nos discursos a seguir:

Docente 19. Em alguns momentos os estudantes usam de forma equivocada
Docente 20. As ferramentas de tecnologia serem utilizadas de maneira adequada.
Docente 21. Falta letramento digital por parte dos alunos

Analisando os discursos dos professores 19, 20 e 21 podemos encontrar um ponto em comum: pouco domínio do letramento digital dos alunos. Tal fato, pode causar certo estranhamento, pois estamos nos referindo aos "nativos digitais", estudantes nascidos a partir de 1990, para alguns estudiosos ou 2010, para outros. Mas, se retomarmos o conceito de letramento digital aqui: "habilidades individuais e sociais necessárias para administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital" (Dudeney, Hockly e Pegrum, 2016:17), podemos perceber a necessidade de debatermos esse tema nos contextos escolares e

adoção de práticas que levem ao desenvolvimento dessas habilidades. É aí que entra o papel do professor, segundo esses estudiosos, fazer com que os estudantes saiam de uma condição de *confortável* digital, para *experiente* digital.

Como fazer isso, mediante a análise das respostas desses professores? A primeira saída seria o investimento na formação inicial e permanente dos docentes, com debates e práticas voltadas para a pedagogia dos multiletramentos, além do investimento em recursos adequados para auxiliar o professor na sua prática de sala de aula.

Considerações finais

Mais do que nos preocupar com os impactos do avanço das tecnologias sobre a educação, a análise dos dados dos questionários aplicados aos docentes de Língua Portuguesa do Estado de Mato Grosso - Brasil, leva-nos a refletir sobre o que fazer para que sejam garantidos os direitos desses estudantes e professores à inclusão digital de qualidade, isto é, ao domínio dos multiletramentos, proposto pelo Grupo de Nova Londres.

Vimos, por meio das respostas aos questionários (embora tenhamos feito um recorte para este trabalho) que os professores têm se mostrado ativos na busca por aderir a práticas multiletradas em sala de aula, porém existem alguns desafios que têm contribuído fortemente para a criação dessa "muralha digital".

Dentre eles, conforme apontam as respostas analisadas, podemos destacar a falta de formação docente (inicial e permanente), já que não somente as escolas, mas as universidades ainda estão enraizadas em práticas tradicionais que, muitas vezes, não preparam os futuros docentes para o contexto atual.

Da mesma forma, as escolas e as universidades do interior do país não oferecem uma estrutura adequada para o trabalho com as mídias digitais, o que distancia as reflexões teóricas do chão da sala de aula.

Ademais, outro desafio apontado pelas respostas seria a falta de letramento discente, que se volta mais uma vez para o professor e a escola, principal agência de letramento. Sendo assim, pensando nas possibilidades, a saída seria investir na formação docente, com vistas a adoção de práticas situadas, que abarcam os multiletramentos em todos os seus sentidos: multiplicidade de linguagens e cultura, contribuindo para a formação do sujeito aluno integral, ativo, protagonista de seu processo de ensino-aprendizagem.

Referências

Brait, Beth (org.). 2013. *Bakhtin: conceitos-chave.* São Paulo: Contexto.

Cassany, Daniel. 2008. *Prácticas letradas contemporâneas.* México: Ríos de Tinta.

Cope, Bill & Mary Kalantzis. 2000. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.* London & New York: Routledge.

Dudeney, Gavin, Nicky Hockly & Mark Pegrum. 2016. *Letramentos digitais.* Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial.

Jenkins, Henry. 2008. *Cultura da convergência.* Trad. Susana Alexandria. São Paulo: Aleph.

Paula, Luciana. 2013. Círculo de Bakhtin: uma análise dialógica de discurso. *Revista Estudos Linguísticos* 21(1). 239–258. Belo Horizonte.

Pereira, Isabel Sofia Pinto. 2008. *Para a caracterização do contexto de ensino-aprendizagem da literacia no 1º ciclo de escolaridade…* Tese de doutoramento. Universidade do Minho, Braga.

Pereira, Isabel Sofia Pinto. 2009. Literacia crítica: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (orgs.), *Modelos e práticas em literacia*, 17–34. Lisboa: Lidel.

Rojo, Roxane & Eduardo Moura (orgs.). 2012. *Multiletramentos na escola.* São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane & Eduardo Moura. 2019. *Letramentos, mídias, linguagens.* São Paulo: Parábola Editorial.

Sayad, Ana Lúcia Valente. 2023. *Inteligência artificial e pensamento crítico: caminhos para educação midiática.* São Paulo: Instituto Palavra Aberta.

The New London Group. 1996. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. *Harvard Educational Review* 66(1). 60–92.

MULTIMODALIDADE E L1: A SINCRONIA GESTO-FALA E A FLUÊNCIA DO DISCURSO DE UMA CRIANÇA BILÍNGUE

MULTIMODALITY AND L1: SPEECH-GESTURE SYNCHRONY AND THE SPEECH FLUENCY OF A BILINGUAL CHILD

Simone Frye[361]
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP/Instituto Federal de Pernambuco - IFPE, Recife, Pernambuco, Brasil
peixotosimonefrye@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3314-3740

Renata Fonseca Lima da Fonte[2]
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Recife, Pernambuco, Brasil
renata.fonte@unicap.br
ORCID: 0000-0002-3407-4409

Antonio Henrique Coutelo de Moraes[362]
Universidade Federal de Rondonópolis - UFR Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil /
Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, Recife, Pernambuco, Brasil
antonio.moraes@unicap.br
ORCID: 0000-0002-5519-1583

Resumo

O presente trabalho é um recorte de dissertação e versa sobre a sincronia entre gestos e fala e sua interrelação com a fluência do discurso em português de uma criança bilíngue. Estudos dessa natureza viabilizam e nutrem o diálogo entre os campos da multimodalidade, linguística aplicada e aquisição da linguagem, situando a pesquisa em bases sólidas, relevantes e férteis. Propõe-se analisar dados obtidos a partir de vídeos que ilustram a produção gestuo-vocal de uma criança bilíngue e a fluência de seu discurso em português. Especificamente, objetivou-se identificar dados relativos à produção síncrona entre gestos e fala, bem como reconhecer a interdependência entre a sincronia gesto-fala e a fluência do discurso em português de uma criança bilíngue. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem, na qual gesto e produção vocal compõem a mesma matriz de significação, conforme defendem Kendon, McNeill, Goldin-Meadow, Gullberg, Fonte, Cavalcante, Costa Filho, Barros e na ciência sobre bilíngue e bilinguismo de Grosjean, dentre outros. A metodologia compreendeu um estudo de caso baseado em abordagem qualitativa de cunho transversal cuja amostra incluiu uma criança bilíngue de 5 anos. Como resultado, identificamos produção síncrona entre gesto e fala, assim como reconhecemos os impactos entre a produção síncrona gestuo-vocal e a fluência do discurso. Os achados evidenciaram o funcionamento multimodal da linguagem e elucidaram questões referentes à produção linguística em L1 no decurso de aquisição da L2, como a desmistificação da crença de que a L2 impede ou atrasa o desenvolvimento da L1. A contribuição científica do estudo reside nos achados relacionados à multimodalidade, especialmente, à matriz gestuo-vocal, na produção linguística do português (L1) em contexto bilíngue. No viés social, a contribuição aos alunos consolida-se por via indireta e vincula-se à conscientização de profissionais de Linguagem que falam, vivem e pensam no séc. XXI.

---

[361] Doutoranda em Ciências da Linguagem (UNICAP); professora EBTT de inglês (IFPE), Recife, PE-Brasil. [2]Pós-doutora e doutora em Linguística (UFPB); professora e pesquisadora do curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (UNICAP), Recife, PE-Brasil.
[362] Pós-doutor em Estudos de Linguagem (UFMT); Doutor e Mestre em Ciências da Linguagem (UNICAP); docente do Programa de Pós-graduação em Educação e do curso de Letras- Língua e Literaturas de Língua Inglesa (UFR); Coordenador Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFR), Rondonópolis, MT- Brasil.

Palavras-chave: Multimodalidade; Gestos; Aquisição de Linguagem; Língua Portuguesa; Bilinguismo.

Abstract

The present work is a dissertation clipping about speech-gesture synchrony and its interrelation with the Portuguese speech fluency of a bilingual child. Studies of this nature promote and enrich the dialog between the fields of multimodality, applied linguistics and language acquisition, placing the research in a solid, relevant and fruitful foundation. Our goal is to analyze data collected from videos that illustrate the speech-gesture production of a bilingual child and the fluency of her speech in Portuguese. Specifically, our goal was to identify data related to the synchronous production between gestures and speech, as well as to recognize the interdependence between speech-gesture synchrony and the Portuguese speech fluency of a bilingual child. This research is based on the multimodal perspective of language processing, in which gestures and speech compose the same meaning array, according to Kendon, McNeill, Goldin-Meadow, Gullberg, Fonte, Cavalcante, Costa Filho, Barros; and on the science of bilingual and bilingualism by Grosjean, amongst others. Methods comprised a cross-sectional case study based on a qualitative approach, whose sample included a 5-year-old bilingual child. Results showed the identification of speech-gesture synchronous production, and also the recognition of the impacts between speech-gesture synchronous production and speech fluency. Findings highlighted the multimodal language processing and revealed questions related to the L1 linguistic production during L2 acquisition, for instance, the demystification of the belief that L2 prevents or delays L1 development. The study scientific contribution lies in the findings related to multimodality, precisely, the speech-gesture array, in the linguistic production of Portuguese (L1) in a bilingual setting. Within the social sphere, the contribution to the students is consolidated indirectly and is linked to the awareness of language professionals who speak, live and think in the 21st century.

Keywords: Multimodality; Gestures; Language Acquisition; Portuguese Language; Bilingualism.

Introdução

Pesquisas de investigação científica, cujo eixo integrante e norteador são os gestos em aquisição de linguagem, nutrem o diálogo entre saberes multimodais e linguísticos. Destacam-se, nesse cenário, pesquisadores que têm adotado a perspectiva multimodal e têm advogado pela inclusão dos gestos em estudos sobre a aquisição de linguagem, como Kendon (2000); McNeill (1985; 1992; 2005; 2016); Goldin-Meadow e Butcher (2003); Fonte (2014); Fonte et al. (2014) e Cavalcante (2018), para quem as produções vocais e gestuais constituem a matriz da linguagem e encontram-se incorporadas em um sistema integrado de significação inseparável, o qual, segundo Cavalcante et al. (2016), contribui para a produção de sentido na relação de interação entre os sujeitos. Desse modo, Cavalcante (2018) defende a concepção de inserção da criança na linguagem por um arcabouço prosódico-gestual, no qual produções vocais e gestuais são ambas produções linguísticas.

O artigo fundamenta-se na perspectiva multimodal da linguagem, na qual gesto e produção vocal compõem a mesma matriz de significação, como defendem McNeill (1992); Fonte (2014), Fonte e Cavalcante (2016) e nos estudos sobre bilinguismo desenvolvidos por Grosjean (1999); Gullberg (2006). Compreende objeto de estudo a relação entre a sincronia gesto-fala e a fluência do discurso em língua portuguesa em contexto bilíngue. Em nosso nicho investigativo, a língua portuguesa é a língua materna,

primeira língua (L1) e a língua inglesa é considerada uma L2 em processo de aquisição em cenário bilíngue.

Validamos o influxo de pressupostos multimodais em aquisição de linguagem e evidenciamos a sua relevância por fomentar questionamentos acerca da produção síncrona gestuo-vocal e sua relação com o discurso fluente em L1 em contexto bilíngue. No entrelaçamento entre construtos teóricos da multimodalidade, bilinguismo e aquisição de linguagem, a estrutura basilar de nossa pesquisa encontra sólida ancoragem. Face ao exposto, a construção da pesquisa foi propiciada pelo seguinte questionamento: De que forma a sincronia gestuo-vocal se relaciona à fluência do discurso em língua portuguesa em contexto bilíngue? A partir do qual elencou-se a hipótese: (i) a produção síncrona gesto-fala relaciona-se à fluência do discurso em língua portuguesa em contexto bilíngue. Ao considerarmos a questão levantada e visando repondê-la, propusemos como objetivo geral investigar a relação entre a produção síncrona gestuo-vocal e a fluência do discurso no uso da língua portuguesa na trajetória linguística infantil em contexto bilíngue; e especificamente, verificar a sincronia entre gesto e fala no uso da língua portuguesa em contexto bilíngue.

Nesse sentido, a contribuição científica vincula-se à relevância que os achados, relacionados à multimodalidade, especificamente à matriz gesto-fala, têm na produção linguística da língua portuguesa como L1 em contexto bilíngue, sendo a contribuição social do estudo viabilizada por meio da conscientização e formação de professores, que, em se tornando mais sensíveis em sua apreciação do tema, beneficiarão os alunos, possibilitando vieses alternativos e multimodais de análise para o trajeto de produção linguística da língua portuguesa como L1 por uma criança bilíngue.

A linguagem é constituída por diferentes elementos multimodais, segundo Barros e Fonte (2016), os quais são estruturados por meio da oralidade e/ou gestualidade; tais elementos serão privilegiados a depender de particularidades do sujeito, do momento e do contexto em cada cena interativa. No tocante aos gestos, Goldin-Meadow e Alibali (2013); Kendon (2004); McNeill (2005) consideram-nos intrinsecamente conectados à produção de linguagem oral e à compreensão e significação, integrando aspectos psíquicos e sócio-culturais. Com relação a indivíduos em processo de aquisição de uma L2, Stam (2007; 2014) traz a noção de padrões de ‘pensar para falar’ que são aprendidos/adquiridos de modo concomitante. De acordo com Gullberg (2010), os gestos têm duas funções - comunicativa (para a um destinatário) e interna (para o próprio falante). Ademais, McNeill e Duncan (2011), referem-se aos ‘Growth Points’(GP’s), que são unidades psicolinguísticas operacionais, combinações síncronas de dois modos diferentes de cognição, com foco na sincronia e co-expressividade, a partir das quais surge um processo dinâmico de organização de enunciado e pensamento (McNeill, 2006).

Substancialmente, conseguimos atingir os objetivos de pesquisa ao constatar a influência dos gestos na fluência do discurso em L1 em contexto bilíngue, uma vez que coatuaram com a produção vocal e desempenharam papéis relevantes como: auxiliadores na fluência e fluxo da fala e reorganizadores linguísticos.

Materiais e métodos

O procedimento metodológico encontrou respaldo em um estudo de caso baseado em abordagem qualitativa de cunho transversal, cuja amostra incluiu uma criança bilíngue de 5 anos. Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa[363], coletaram-se dados a partir das filmagens com um celular; os vídeos foram registrados pela própria família em virtude do isolamento social decorrente da pandemia da COVID-19. O corpus da pesquisa compreendeu a análise dos vídeos, produzidos durante atividades instrucionais e livres, na interação com a mãe bilíngue (português-inglês), em ambiente domiciliar. A transcrição dos vídeos foi realizada com o auxílio da ferramenta - software ELAN e os critérios para a transcrição e a análise foram considerados à luz da perspectiva multimodal de funcionamento da linguagem.

Resultados e Discussão

Como expresso na seção de Metodologia, o software ELAN foi utilizado para auxiliar na transcrição dos dados, e também utilizaram-se prints de telas dos vídeos, conforme ilustra-se a seguir:

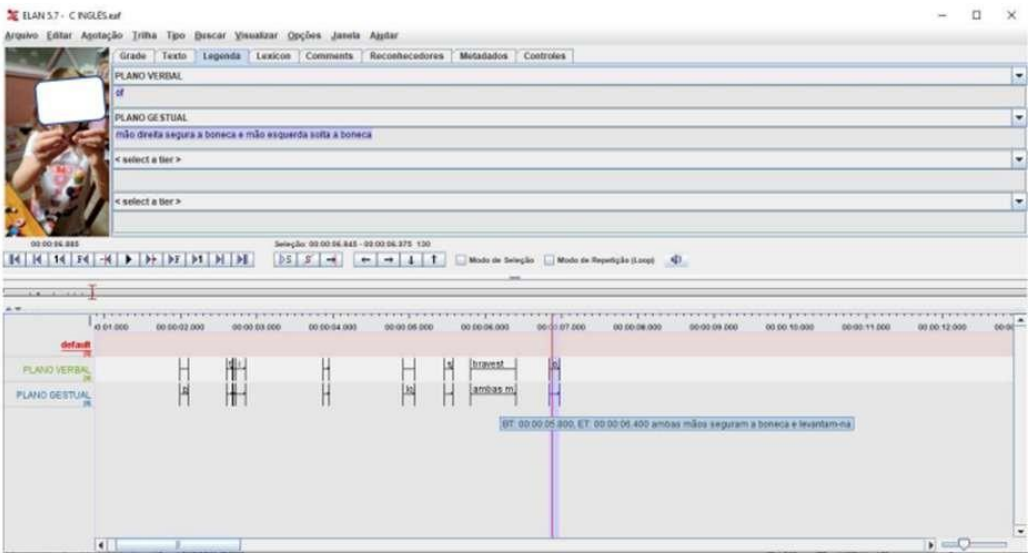


Figura 1: Ilustração da ferramenta Software ELAN
Fonte: Print de tela do ELAN

Na seguinte cena, ilustrada na figura I, mãe e filha conversam, relacionando os anos dos aniversários de Nina com princesas. Nina prepara-se para enumerar a princesa correspondente a seu aniversário de 7 anos.

[363] O trabalho recebeu autorização para ser desenvolvido pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), sob o número CAAE 25894319.8.0000.5206.



Figura I: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

No plano gestual, a mão direita de Nina posiciona-se em movimento de preparação e pré-golpe; o dedo indicador direito aponta para a mão esquerda e logo, toca o polegar esquerdo. Na fase de golpe, há produção de gesto ritmado, que tem como função organizar linguisticamente o discurso; percebe-se que o indicador direito toca o polegar esquerdo, dando início à enumeração do nome da primeira princesa. Destacamos o fato de que o gesto antecede o enunciado, que só ocorre após a junção dos dois dedos, conforme cena da referida figura. Nina produz enunciado "o primeiro da Disney vai ser a Bella". No plano gestual, os dedos mantêm-se juntos, com o posicionamento do dedo indicador direito no polegar esquerdo. Gullberg (2010) ressalta duas funções no que tange ao papel dos gestos: a função comunicativa (dirigida a um destinatário) e a função interna (dirigida ao próprio falante). Ao observarmos que Nina usa os dedos para auxiliá-la no processo de contagem, e que, a partir desse processo organiza a sua fala, ratificamos que a função interna dos gestos tem peso e importância na construção de significado em contexto de interação.

Na figura II, a seguir, vê-se o dedo indicador direito apontando para o dedo indicador esquerdo, seguindo a sequência numérica que acompanha o nome das princesas. No plano verbal, Nina diz 'dos sete anos', respondendo à pergunta da mãe sobre a princesa que estaria relacionada a seu aniversário de sete anos.

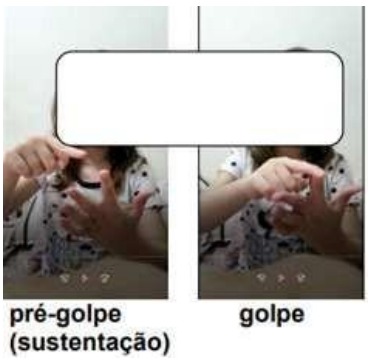


Figura II: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Observa-se, então, na figura II, referida acima, a fase de sustentação de pré-golpe e golpe, mostrando sincronia entre fala e gestos, com expressão verbal fluente. Na figura III, a seguir, percebe-se a ocorrência de três fases gestuais: a preparação, o pré-golpe e o golpe. Nina produz gesto ritmado, organizador de pensamento e discurso, indo até o dedo mínimo da mão esquerda, que é tocado pelo indicador direito; diz 'o onze vai ser

(prégolpe) Rapunzel' (golpe). Pode-se observar que a participante gira a cabeça para a direita no pré-golpe para lembrar-se do nome da princesa e, ao fazê-lo, volta o olhar para a interlocutora, dizendo: "Rapunzel"; momento caracterizado pelo pico de congruência entre fala e gesto; o ápice da produção gestuo-vocal, em concordância com o que destacam Fonte e Cavalcante (2016). O pico de congruência entre fala e gesto refere-se a unidades psicolinguísticas operacionais, que constituem combinações síncronas de dois modos diferentes de cognição (Mcneill; Duncan, 2011), com foco especial na sincronia e co-expressividade, a partir das quais surge um processo dinâmico de organização de enunciado e pensamento (Mcneill, 2006).



Figura III: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura III, o gesto está em plena ocorrência; o indicador que tocava o mínimo, na fase de preparação, agora pressiona-o com firmeza para baixo, em sincronia com a parte em evidência do enunciado, o nome da princesa. A exemplificação articula-se aos pressupostos teóricos sobre os 'GPs' explicitados anteriormente. A figura IV, abaixo, ilustra a cena em que Nina se confunde na contagem e diz 'dois' (golpe) em vez de 'doze'. Com o olhar nas mãos, Nina produz gesto dêitico, representativo de uma princesa e também gesto ritmado, organizador de pensamento e fluxo da fala, consoante ao que postulam Fonte e Cavalcante (2016) sobre o favorecimento que a gesticulação exerce na fluência da fala, atuando como impulsionador da produção vocal. O indicador esquerdo toca o mínimo direito, pressionando-o para baixo, permanecendo assim na fase de sustentação de pós-golpe, momento da correção do enunciado. Nina diz 'quer dizer'. No plano gestual, o indicador esquerdo pressiona o mínimo direito para baixo, como segue:



Figura IV: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura V, Nina faz uma paráfrase do enunciado e diz “o doze vai ser” (sustentação de pré-golpe); mão esquerda pressiona o mínimo direito para baixo; indicando que a contagem parou ali e não avançou, no momento da correção. Há uma pausa e Nina, logo, diz “Merida” (golpe); picos de gesto dêitico e ritmado se mesclam com picos de fala na manifestação do ponto de saliência; o rosto também se ergue com posicionamento do queixo para cima.



Figura V: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura VI, a seguir, Nina olha as mãos; leva o dedo indicador esquerdo a tocar o dedo anelar direito (preparação); pensa para falar (sustentação de pré-golpe) e segue com a contagem (golpe), enunciando “e o treze”. No plano gestual, o dedo indicador esquerdo pressiona para baixo o dedo anelar direito, em produção de mescla gestual de gesto dêitico e ritmado.



Figura VI: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Nas ocorrências gestuais, conforme propõe Kendon (2004), as gesticulações são um aspecto do enunciado, dando-lhe significado. Na concepção de dimensões gestuais, como pontua McNeill (2006), os gestos dêiticos são compostos de um dedo indicador estendido, no entanto, qualquer parte do corpo que indique ato de apontar pode ser considerado gesto dêitico. Para McNeill (2006), a configuração do gesto de apontar abstrato não é comum antes dos doze anos de idade, portanto, no contexto de nossa pesquisa, o gesto de apontar denota algo concreto. Ainda, de acordo com o autor (2006), os gestos ritmados constituem batidas ritmadas totalmente vinculadas ao discurso e acompanham ritmicamente os picos prosódicos da fala.

Na fase de sustentação de pós-golpe, Nina gira a cabeça para a direita, tentando lembrar-se do nome da princesa; diz 'vai ser'. Entendemos que a participante, ao girar a cabeça, tenta lembrar-se do nome da princesa, logo, sugerimos que o gesto configurado foi uma estratégia usada pela criança a fim de resgatar o nome da princesa na memória. Salientamos que, em seus achados, Fonte e Cavalcante (2016) ressaltam o papel da gesticulação, enquanto estratégia para resgate lexical na memória, servindo de 'gatilho', o que, por sua vez, favorece o contínuo vocal, fazendo emergir a linguagem oral. Podemos, desse modo, interpretar o giro de cabeça como um "gatilho" que facilitou a produção vocal.

Ainda sobre a figura VI, quanto ao plano gestual, o indicador esquerdo toca o anelar direito, em movimento de configuração de gesto dêitico e ritmado. Dêitico, pois a criança participante faz referência ao discurso; o gesto dêitico é o elemento da fala ao nomeá-lo, tocando em cada dedo. Ritmado, por estar em cadência rítmica, acompanhando o fluxo da fala. Nesse contexto, acolhemos a proposição de mescla gestual, na qual as dimensões mesclam-se em um mesmo gesto (Mcneill, 2006), sendo os ritmados frequentemente combinados com os gestos de apontar e icônicos combinados com dêiticos (Mcneill, 2006). Na última cena da figura VI, observa-se configuração de golpe de mescla gestual (dêitico+ritmado), em ponto de saliência. No plano verbal, a criança enuncia "Moana" e, no plano gestual, o indicador esquerdo pressiona o médio direito para baixo.

Na figura VII, Nina olha para as mãos no momento em que as inverte para a continuação da contagem (preparação), como segue:

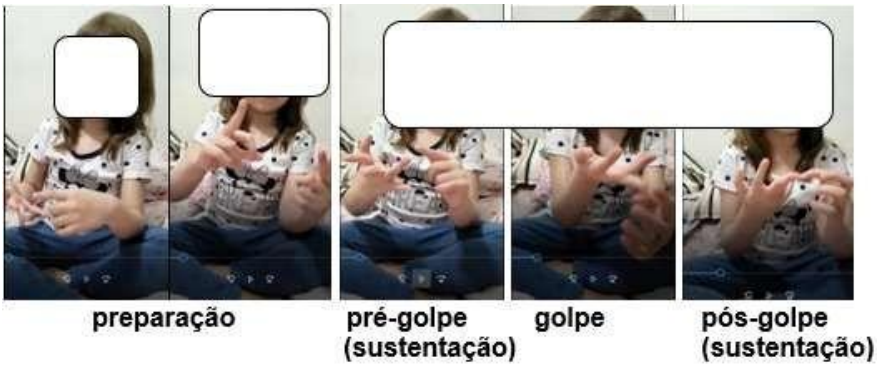


Figura VII: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na fase de preparação, figura VII, Nina mostra o dedo médio esquerdo (fazendo referência à princesa Moana), ao ouvir a interlocutora dizer 'quatorze', portanto, ela

produz gesto icônico, o qual representa a princesa Moana; para e pensa. Com o olhar fixo nas mãos, Nina reorganiza as ideias com relação à contagem; o dedo indicador esquerdo toca o dedo anelar direito novamente para continuar com a enumeração de princesas (fase de sustentação de pré-golpe). A interlocutora diz 'depois do treze, quatorze'. Nina olha as mãos e dirige o indicador esquerdo ao médio direito, em movimento de gesto dêitico e ritmado, compondo mescla gestual que antecede o enunciado (figura XVI). Nina, então, na fase de golpe, enuncia "o ca....torze". Vê-se que só a primeira sílaba 'ca' faz parte do ponto de saliência, em sincronia com a mescla gestual; enquanto que as outras sílabas são expressas em descida de entonação e de gesto.

Na cena seguinte, figura XIII, Nina retoma o curso da enumeração e continua com o indicador esquerdo no médio direito. No plano verbal, diz "vai ser de Moana". Nina olha a interlocutora ao ser questionada sobre a repetição do nome 'Moana'. Olha para as mãos, reorganizando o pensamento para a contagem:



Figura VIII: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Verificamos que, na fase de golpe, acima (figura VIII), Nina diz "não" e levanta o médio direito, mostrando-o à interlocutora, em produção de mescla gestual - gesto icônico, representando uma princesa, ao fazer alusão à personagem, portanto, um conceito concreto; e dêitico, pois usou o pronome demonstrativo 'esse', referindo-se à princesa. Nina mostra o dedo que corresponde a 'Moana'. No plano verbal, diz "esse é o dedo de Moana".

Subsequentemente, Nina continua contando (figura IX); diz 'quinze', porém para no dezesseis; olha para a sua parceira interativa e espera confirmação do número correto antes de continuar a contagem (fase de pré-golpe), como se vê na cena. No plano gestual, com as mãos elevadas à altura do queixo, Nina produz mescla gestual (dêitico + ritmado), o que a auxilia na reorganização linguística; o indicador esquerdo toca o polegar direito, mostrando o próximo nome de princesa ao qual o número está associado. Nina gira a cabeça para a direita, possivelmente para lembrar o nome da princesa; o dedo indicador esquerdo toca o dedo polegar direito. No plano verbal, enuncia "o dezesseis" (golpe). Na fase de pós-golpe, continua com os dedos conectados; diz "vai ser".

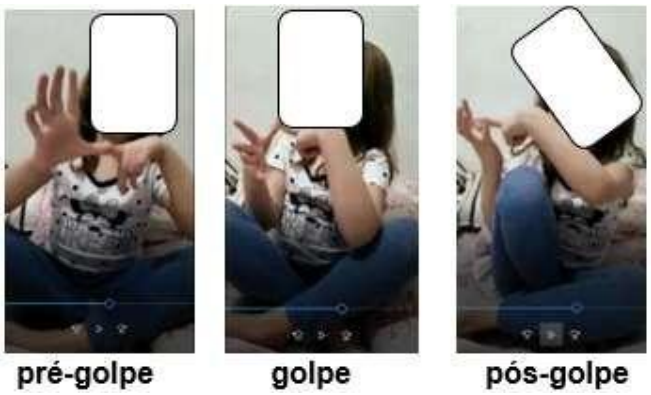


Figura IX: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

À continuação, na figura X, na fase de pré-preparação, Nina olha para as mãos; o dedo indicador esquerdo toca o dedo polegar direito; a interlocutora questiona a contagem feita entre os números quinze e dezesseis. Nina balança levemente a cabeça para cima e para baixo (fase de preparação), confirmando o nome que a interlocutora fala, configurando a produção de emblema.

No plano gestual, Nina mantém o indicador esquerdo tocando o polegar esquerdo. A parceira interativa de Nina (sua mãe) segue na contagem e diz ‘quinze’. Nina inverte a posição das mãos para continuar contando (pré-golpe). Logo depois (golpe), a mãe diz ‘quinze’; ao que Nina responde: ‘já passei do dezesseis’. Nina levanta ambas as mãos até a altura do pescoço; as mãos encontram-se abertas com os polegares unidos, em configuração de gesto dêitico.

No fim da cena da figura X, Nina continua com o indicador esquerdo tocando o polegar direito, em movimento de sustentação de pós-golpe, como se percebe, a seguir:



Figura X: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na figura XI, a seguir, Nina mostra o polegar direito à sua mãe, em produção de mescla gestual (gesto dêitico + icônico). Consideramos o gesto dêitico, porquanto há uso de pronome demonstrativo ‘esse’ com referência à princesa e icônico, pois o dedo representa uma princesa. No plano verbal, diz “qual o nome desse?” no momento em que mostra o dedo. A partir das acepções teóricas que permeiam a noção de GPs, reconhecemos, na figura XI, um ponto de saliência, visto que há uma combinação síncrona e coexpressiva entre gesto e fala (Mcneill, 1992, 2006; Fonte; Cavalcante, 2016).



Figura XI: Exemplo de gesticulação
Fonte: A autora

Na análise das figuras de I a XI, observamos a produção de gesticulação, com ocorrência gestual em quatro dimensões: dêiticos, ritmados, icônicos e emblemáticos (uma ocorrência). Os achados evidenciaram o funcionamento multimodal da linguagem, o que nos possibilitou ratificar a integração dos gestos e da fala em uma matriz única cognitiva, de acordo com McNeill (1992); elucidaram questões sobre a produção linguística em L1 no decurso de aquisição da L2 (a desmistificação da crença de que a L2 impede ou atrasa o desenvolvimento da L1); bem como ratificaram a sincronia e sua correlação com o discurso fluente no processo de aquisição da linguagem, aspectos que atuam na composição da matriz linguística da fala infantil (Cavalcante et al., 2016).

Nesse sentido, asseveramos que os gestos ajudam a organizar o pensamento e a produção linguística, facilitando e auxiliando na organização da linguagem oral (Fonte; Cavalcante, 2016), bem como impactam a fluência da fala (Fonte; Cavalcante, 2016). No corpus multimodal analisado em nossa pesquisa, constatamos que houve sincronia entre gesto e fala no discurso em L1 de uma criança bilíngue. Cabe salientar que, no contexto de nossa pesquisa, a composição de cenas de atenção conjunta é prática ritualizada, portanto, incidem na análise as considerações relativas à atenção conjunta de Costa Filho (2016) ao declarar que "o apontar é crucial para este processo" (Costa Filho, 2016:49).

Mediante análise, os achados de nossa pesquisa revelaram que houve relação de interdependência entre a produção síncrona gestuo-vocal e a fluência do discurso no uso da língua portuguesa. Constatamos sincronia entre gesto e fala no uso da língua portuguesa em contexto bilíngue e identificamos uma relação indissociável e de reciprocidade entre a sincronicidade gesto-fala e o discurso fluente.

Ressaltamos a confirmação da hipótese, a qual sugere que a produção síncrona entre gesto e fala se relaciona à fluência do discurso em língua portuguesa. Nas produções linguísticas analisadas, em L1, a sincronicidade entre gesto e fala mostrou-se presente e evidente. Os gestos tiveram papel de reorganizadores linguísticos, bem como coparticiparam na fluência e fluxo da fala.

No que se refere ao aprendizado de padrões de 'pensar para falar', acepção proposta por Stam (2007) na aquisição de L2, verificamos a incidência de padrões de 'parar e pensar para falar' na produção gestuo-vocal em L1 utilizados pela criança participante da pesquisa, a saber: olhares para as mãos, descontinuidade de ações gestuais e reorganização do pensamento, uso de gestos dêiticos e ritmados para organizador o

pensamento, giros de cabeça para acessar vocabulário e informações na memória, e o olhar que busca aprovação do interlocutor.

Desse modo, os dados obtidos constituíram informação valiosa sobre o funcionamento multimodal da linguagem em contexto de educação infantil bilíngue, possibilitando-nos ratificar a integração dos gestos e da fala em uma matriz única cognitiva, de acordo com McNeill (1992), sua "coexpressividade" (Mcneill e Duncan, 2011), bem como a sincronia e sua interrelação com o discurso fluente como parte do processo de aquisição da linguagem que compõem a matriz linguística da fala infantil (Cavalcante et al., 2016). Ademais, os achados elucidaram questões relativas à produção linguística em L1 no decurso da aquisição da L2, porquanto a participante é bilíngue (português-inglês) e fez uso da língua portuguesa com desenvoltura e fluência, desmistificando a crença de que a L2 impede ou atrasa o desenvolvimento da L1.

Conclusões

A partir do arcabouço teórico e metodológico da multimodalidade em aquisição da linguagem desenvolvido por pesquisadores internacionais, como Gullberg; Stam; e nacionais, como Fonte; Cavalcante; Costa Filho, reafirmamos a importância e a imprescindibilidade de se analisar a linguagem pelo prisma multimodal. A constatação da relação de reciprocidade e interdependência entre a produção síncrona gestuo-vocal e a fluência do discurso em língua portuguesa no processo de aquisição da língua inglesa como L2 em contexto bilíngue confirma o alcance dos objetivos da pesquisa.

Outrossim, orientamo-nos à revelação do valor dos gestos na aquisição da linguagem e à confirmação da imprescindibilidade de seu estudo faz-se translúcida, legítima e urgente. Destacamos, ainda, que a relevância desse achado transpõe os limites da nossa pesquisa, enriquecendo outros domínios do saber, como o campo das Ciências da Linguagem, Linguística Aplicada e Educação.

Referências

Barros, Isabela B. R. & Renata Fonseca Lima da Fonte. 2016. *Estereotipias motoras e linguagem: aspectos multimodais da negação no autismo*. Revista Brasileira de Linguística Aplicada 16(4). Minas Gerais. https://doi.org/10.1590/1984-639820169895 (12 nov. 2020).

Cavalcante, Marianne C. B., Andressa Barros, Paula Michely Soares da Silva & Paulo Vinícius Ávila Nóbrega. 2016. *Sincronia gesto-fala na emergência da fluência infantil*. Estudos Linguísticos 45. http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.984 (09 out. 2021).

Cavalcante, Marianne C. B. 2018. *Contribuições dos estudos gestuais para as pesquisas em aquisição da linguagem*. Linguagem & Ensino 21. UCPel. https://revistas.unicentro.br/index.php/revista_interfaces/article/ (12 nov. 2020).

Costa Filho, José Moacir S. 2016. *Atenção conjunta: o jogo da referência na realidade virtual*. Repositório Institucional da UFPB. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9219 (09 out. 2021).

Fonte, Renata F. L. 2014. *Fluência/disfluência e gesticulação: compreendendo a aquisição da linguagem de uma criança cega*. Revista Intercâmbio XXIX. LAEL/PUCSP, São Paulo.

Fonte, Renata F. L., Andressa Barros, Paula Michely Soares da Silva & Marianne C. B. Cavalcante. 2014. *A matriz gesto-fala na aquisição da linguagem: algumas reflexões*. In Isabela B. R. Barros, Karl H. Efken, M. Acioli, N. Azevedo, Renata F. L. Fonte, Roberta Caiado & W. Cavalcante (orgs.), *Aquisição, desvios e práticas de linguagem*. 1ª edn. Curitiba: CRV.

Fonte, Renata F. L. & Marianne C. B. Cavalcante. 2016. *Abordagem multimodal da linguagem: contribuições à clínica fonoaudiológica*. In A. C. A. Montenegro, Isabela R. Barros & N. P. S. G. Azevedo (orgs.), *Fonoaudiologia e linguística: teoria e prática*. 1ª edn. Curitiba: Appris Editora.

Goldin-Meadow, Susan & M. W. Alibali. 2013. *Gesture's role in speaking, learning, and creating language*. National Center for Biotechnology Information. https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3642279/ (08 set. 2019).

Goldin-Meadow, Susan & C. Butcher. 2003. *Pointing toward two-word speech in young children*. Psychology Press. University of Chicago, USA. (01 jul. 2019).

Grosjean, François. 1999. *The bilingual's language modes*. In Janet L. Nicol (ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing*. Oxford: Blackwell.

Gullberg, Marianne. 2006. *Some reasons for studying gesture and second language acquisition (Hommage à Adam Kendon)*. International Review of Applied Linguistics 44(2). 103–124. https://doi.org/10.1515/IRAL.2006.004 (09 out. 2021).

Gullberg, Marianne. 2010. *Methodological reflections on gesture analysis in second language acquisition and bilingualism research*. Second Language Research. https://doi.org/10.1177/0267658309337639 (28 jul. 2020).

Kendon, Adam. 2000. *Language and gesture: Unity or duality?* In David McNeill (ed.), *Language and gesture*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kendon, Adam. 2004. *Visible action as utterance*. Cambridge: Cambridge University Press.

McNeill, David. 1985. *So you think gestures are nonverbal?* Psychological Review 92(3). Washington, DC: American Psychological Association.

McNeill, David. 1992. *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. Chicago: University of Chicago Press.

McNeill, David. 2005. *Gesture and thought*. Chicago: University of Chicago Press.

McNeill, David. 2006. *Gesture: A psycholinguistic approach*. In Keith Brown (ed.), *The encyclopedia of language and linguistics*. 2ª edn. Amsterdam & Boston: Elsevier.

McNeill, David. 2016. *Why we gesture: The surprising role of hand movements in communication*. Cambridge: Cambridge University Press.

McNeill, David & S. D. Duncan. 2011. *Gestures and growth points in language disorders*. In J. Guendouzi, F. Loncke & M. J. Williams (eds.), *The handbook of psycholinguistic and cognitive processes: Perspectives in communication disorders*. 1ª edn. New York: Psychology Press/Taylor & Francis.

Stam, Gale. 2007. *Second language acquisition from a McNeillian perspective*. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/41108588 (20 jun. 2020; 23 out. 2020).

Stam, Gale. 2014. *Why gesture!* Digital Commons. digitalcommons.nl.edu (23 out. 2020; 09 out. 2021).

MULTIMODALIDADE EM VÍDEOS: EXPLORANDO O CORPUS ELETRÔNICO DE DOCUMENTOS HISTÓRICOS DO SERTÃO

MULTIMODALITY IN VIDEOS: EXPLORING THE ELECTRONIC CORPUS OF HISTORICAL DOCUMENTS OF THE HINTERLAND

Mirian Galindo Marques
Departamento de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Brasil
profmirianfsa@gmail.com
ORCID 0009-0003-7282-8085

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda
Departamento de Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Brasil
marianafagundes@uefs.br
ORCID 0000-0003-4335-3458

Resumo

A multimodalidade é um conceito-chave da teoria da semiótica social, desenvolvida por Gunther Kress e Theo van Leeuwen ([1996] 2020), que explora como as imagens visuais funcionam em conjunto com o texto escrito e outros modos de comunicação, para construir significados complexos, estabelecendo, assim, as bases teóricas para a multimodalidade através das metafunções representacional, interativa e composicional. Nesta oportunidade, apresentam-se os resultados finais da pesquisa "Tour Virtual pelo banco de dados CE-DOHS: coleção documental Cartas para vários destinatários", vinculada ao projeto Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS) e financiada com recursos da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), que se propôs a produzir e editar, com uso de ferramentas digitais disponíveis na Play Store (2012), um tour virtual por esse banco de dados eletrônicos do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP) da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), reunindo seis vídeos, que são o cartão de visita do CE-DOHS, na principal rede social do projeto, o canal no YouTube (NELP – Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa). O trabalho explorou as múltiplas possibilidades do meio digital ao produzir textos de caráter multimodal, um contexto já observado por Hayles (2009:6), que afirma: "o texto mediado pelas telas tende a ser multimodal. Isso significa que, nos ambientes digitais, os textos frequentemente combinam diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e movimento. " Na primeira etapa dessa pesquisa, a coleção documental "Cartas para Vários Destinatários" foi utilizada como inspiração para o desenvolvimento dos roteiros das produções audiovisuais. Essa coleção é composta por 208 cartas (extraídas de Carneiro, 2005; 2011), escritas entre 1809 e 1904.

Palavras-chave: português brasileiro, linguística de corpus, multimodalidade em vídeos.

Abstract

Multimodality is a key concept in the theory of social semiotics, developed by Gunther Kress and Theo van Leeuwen ([1996] 2020), which explores how visual images work in conjunction with written text and other modes of communication to construct complex meanings, thus establishing the theoretical foundations for multimodality. This article presents the final results of the research project "Virtual Tour of the CE-DOHS database: documentary collection Letters to various

recipients", linked to the Electronic Corpus of Historical Documents of the Sertão (CE-DOHS), financed with resources from the Bahia State Research Support Foundation (FAPESB), which proposed to produce and edit, using digital tools available on the Play Store (2012), a virtual tour of this electronic database of the Center for Portuguese Language Studies (NELP) of the State University of Feira de Santana (UEFS), bringing together six videos, which are the calling card of the CE-DOHS, on the project's main social network, the YouTube channel (NELP – Center for Portuguese Language Studies). The work explored the multiple possibilities of the digital medium when producing texts of a multimodal nature, a context already observed by Hayles (2009:6), who states: "text mediated by screens tends to be multimodal. This means that, in digital environments, texts often combine different modes of communication, such as text, image, sound and movement." In the first stage of this research, the documentary collection "Letters to Various Recipients" was used as inspiration for the development of the scripts for the audiovisual productions. This collection consists of 208 letters (extracted from Carneiro, 2005 and 2011), written between 1809 and 1904.

Keywords: brazilian portuguese, corpus linguistics, multimodality in videos.

Introdução

No âmbito da iniciação científica do curso de graduação em Letras – Língua Portuguesa, da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), e apoiado com recursos financeiros da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), o plano de trabalho "Tour Virtual pelo CE-DOHS: coleção documental Cartas para Vários Destinatários" foi concebido, sob orientação da professora Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda, para atender à agenda educacional do Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa (NELP), como parte do projeto de extensão, intitulado "NELP na sala de aula: Diálogos entre Pesquisa, Ensino e Extensão", coordenado pela mesma professora.

Por meio de vídeos curtos, publicados na plataforma do YouTube (NELP – Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa), este trabalho estabelece um diálogo amplo entre as produções científicas do NELP, estudantes de graduação em Letras, pesquisadores e o público em geral. Pode contribuir para a formação de professores, a melhoria da qualidade do ensino de língua portuguesa nas escolas e, por meio das redes sociais, também para a popularização das produções científicas do grupo, em formato digital. As atividades do projeto "NELP na sala de aula" – cujos temas variam desde questões de variação e mudança linguísticas até estratégias para o ensino de gramática e produção textual – incluem palestras, debates, oficinas e a produção de materiais didáticos variados, como o produto audiovisual em destaque neste texto.

O texto está organizado dessa forma: apresenta-se, inicialmente, o Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (CE-DOHS) e a coleção documental "Cartas para Vários Destinatários" (Carneiro, 2005; 2011), que faz parte do CE-DOHS/NELP/UEFS e que se trata do *corpus* do presente trabalho; em seguida, aborda-se, brevemente, o processo de elaboração dos textos midiáticos, por meio de recursos digitais de baixo custo e ampla acessibilidade, bem como o papel fundamental das metafunções da Gramática do Design Visual (Kress & Leeuwen, [1996] 2020); ao final, tecem-se considerações sobre a receptividade dos leitores, por meio das visualizações contabilizadas na plataforma do YouTube, refletindo sobre a importância das ferramentas digitais na promoção de textos multimodais e o impacto social da popularização das

produções científicas, por meio da divulgação nas redes sociais.

Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão

Desde 2010, no universo das Humanidades Digitais, o projeto CE-DOHS/NELP/UEFS, coordenado pelas professoras Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda e Zenaide de Oliveira Novaes Carneiro, disponibiliza edições semidiplomáticas, em PDF, e, por meio do estabelecimento de redes com projetos que desenvolvem a Linguística de Corpus – como o projeto Corpus Histórico do Português Tycho Brahe (http://www.tycho.iel.unicamp.br/~tycho/corpus/), coordenado pela professora Charlotte Galves (Universidade Estadual de Campinas – Unicamp) –, também edições em linguagem XML, usando o eDictor, programa computacional desenvolvido por Kepler, Paixão de Souza e Faria (2007), para facilitar a edição eletrônica de textos antigos, que, anotada sintaticamente, permite a busca automática de dados no estudo linguístico. Como se vê:

Do feliz congraçamento entre as mais recentes tecnologias e a antiga Filologia, surgiu um novo universo de possibilidades para a preservação, disponibilização e análise de textos antigos, universo em que é possível oferecer ao leitor mais de uma edição do mesmo texto, permitindo que tenha ao seu dispor o texto editado, em diferentes versões, e o seu original (Gonçalves & Banza, 2013: 4).

Deve-se ressaltar que todas as coleções documentais do CE-DOHS, de textos manuscritos, impressos e amostras de fala, possuem acesso livre e gratuito, estão disponíveis ao consulente, através do endereço: http://www.uefs.br/cedohs/. Ao acessar, o consulente terá contato com o layout inicial da página (Figura 1), podendo navegar livremente pelo corpus e suas coleções documentais, além de poder baixar, no formato de PDF, as edições semidiplomáticas dos documentos pertencentes ao projeto.



Figura 1. Layout inicial do site na rede mundial de computadores.
Fonte: CE-DOHS.

A escolha da "Coleção Documental Cartas para Vários Destinatários" para este trabalho, dentre as outras coleções disponíveis no CE-DOHS, justifica-se pelo seu valor inestimável como tesouro cultural e linguístico. Essa coleção é composta por uma vasta gama de manuscritos que representam uma riqueza sem igual, possibilitando ao grande público uma oportunidade singular de explorar o português de maior prestígio social do

século XIX, em solo brasileiro.

Os documentos contidos nesta coleção são, essencialmente, correspondências deixadas por indivíduos ilustres da sociedade daquela época, que tinham acesso privilegiado à cultura escrita. A análise desses manuscritos permite uma reconstrução aproximada da língua portuguesa em seu contexto histórico, proporcionando insights valiosos sobre as normas, usos e peculiaridades do idioma, durante aquele período. É um corpus composto por 208 cartas, extraídas de Carneiro (2005; 2011), escritas entre 1809 e 1904, sendo 149 cartas datadas entre 1880 e 1899, e 38 cartas, entre 1900 e 1903, por 114 remetentes (111 homens e 3 mulheres), oriundos, em sua maioria, da classe alta e escolarizada. Essas cartas foram enviadas para vários destinatários. Dentre as 208 cartas, 197 estão depositadas no Instituto Geográfico e Histórico da Bahia (IGHBA), 9 no Arquivo Público do Estado da Bahia (APEBA) e 2 cartas no Centro de Estudos Feirenses (CENEF) da UEFS. Dentre essas, 124 foram escritas no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro, possivelmente da capital (52 cartas e mais 2 de Petrópolis), seguidas das cartas escritas na Bahia, 51, sendo 22 cartas originárias, provavelmente, da capital da província, Salvador. As demais cartas da Bahia provêm, em sua maioria, do interior. São basicamente as cartas enviadas por parentes, amigos e correligionários ao coronel Exupério Canguçu, provenientes da região da Chapada Diamantina e da Serra Geral, área de atuação desse coronel, assim distribuídas, além de 1 carta do recôncavo, 1 carta proveniente de uma localidade mineira onde possuía terras e 1 carta da Bahia (Salvador), do seu sobrinho Marcolino de Moura e Albuquerque. As demais cartas, 39 no total, embora não tenham seus locais de origem especificados, parecem ter sido escritas no Brasil. As cartas do exterior são ao todo 45, quase todas provenientes de remetentes brasileiros em trânsito, ou em exercício de missões no exterior, ou então lá residindo temporariamente. São 22 cartas da Europa e mais 23 cartas de localidades envolvidas na Guerra do Paraguai. Os remetentes são 114, assim distribuídos: 38 baianos, 9 cariocas, 8 pernambucanos, 7 mineiros, 6 gaúchos, 5 paulistas, 2 paraenses, 2 maranhenses, 2 capixabas, 1 piauiense, 1 alagoano, 2 brasileiros sem identificação de naturalidade e 16 brasileiros (por inferência). Os estrangeiros são: Conde d'Eu, francês (carta nº. 160); Dário Rafael Callado, uruguaio (carta nº. 35); Joaquim Pereira Marinho, português (cartas nº. 191, nº. 192, nº.193 e nº.194); Silva Lima, português (cartas nº. 175) e Visconde do Abaeté, português (cartas nº. 97 e nº. 98). Além de 1 remetente filho de brasileiro, nascido na França durante o exílio do pai, mas educado no Brasil, o Sr. Martim Francisco de Andrade 2º. E, por fim, 7 remetentes não identificados. Do ponto de vista linguístico, essa amostra permite a formação de corpora com textos escritos por brasileiros cultos nascidos entre 1724-1880 (Figura 2).

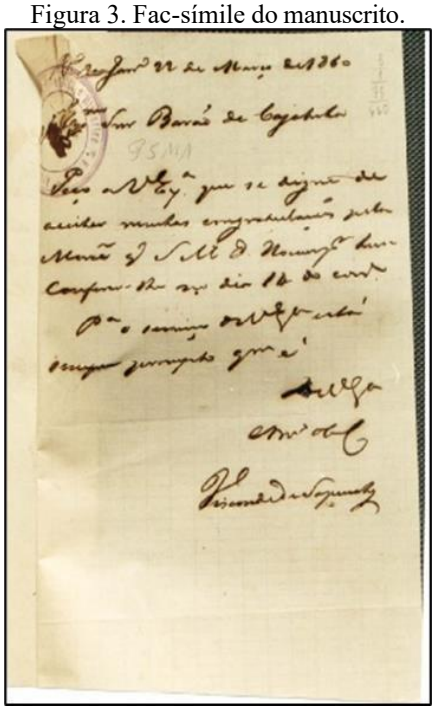


Figura 2. Layout da Coleção Documental Cartas para Vários Destinatários no site.
Fonte: CE-DOHS.

Além de contribuir significativamente para a historiografia linguística, a "Coleção Documental Cartas para Vários Destinatários" oferece uma janela para entender melhor a vida social, cultural e política do século XIX. Na ilustração abaixo, a carta n º 113 demonstra um pouco dessa representatividade da variante prestigiada da língua, que serviu de base para a produção do vídeo 03 do tour virtual. Levando em consideração o perfil social dos escreventes, temos, como autor da correspondência, Cândido José de Araújo Viana (Visconde de Sapucahy), e o destinatário Alexandre Gomes de Argolo Ferrão (Barão de Cajaíba), figuras de projeção política nacional, pertencentes à corte portuguesa no Brasil do séc. XIX (Figuras 3 e 4).

Segundo resumo elaborado por Carneiro (2005) e a edição semidiplomática disponível no banco CE-DOHS, a carta foi redigida em 22 de março de 1860, na qual o Visconde de Sapucahy escreve ao amigo para felicitá-lo pelo título concedido pelo Imperador. O original desse manuscrito encontra-se guardado no Arquivo do AIGHBA, antiga pasta 5, documento contendo um fólio (Figura 3).

Figura 3. Fac-símile do manuscrito.



Fonte: CE-DOHS.

Carta 113
AIGHBA. Antiga pasta 5. Documento contendo um fólio. Papel almaço amarelado com pautas. Carimbo do arquivo “IGHB” na margem esquerda superior e anotações abaixo da saudação inicial, “P5m1”. Outras anotações do arquivo na margem superior direita, “5/ 1/ 75/ 660”.
Ro de Janro 22 de Março de 1860 |
Exmo Snr Barão de Cajahiba | Peço
a V Exa que se digne de |
aceitar minhas congratulações pela |
Mercê q S M I Nossoimpr vem |
conferir-lhe no dia 14 do corre |
Pa o serviço q V Exa está | sempre
prompto qm é |
De V S |
Amo ob c |
Visconde de Sapucahy |

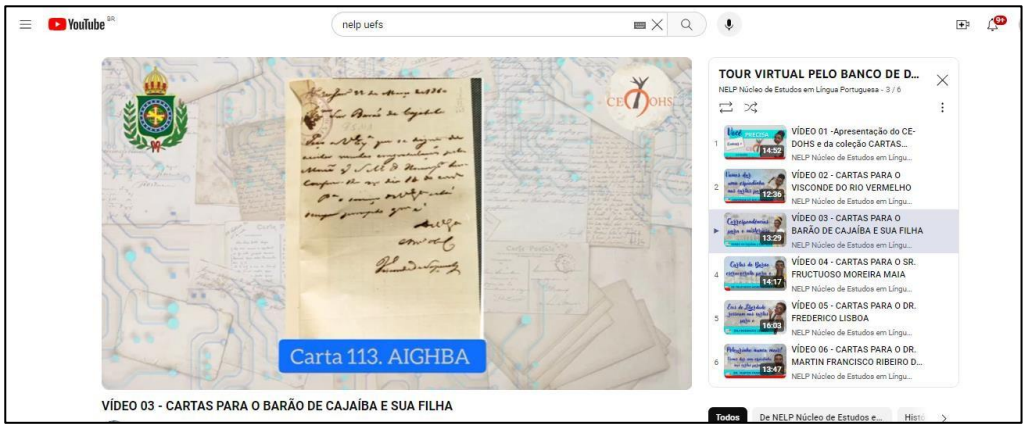


Figura 4. Print do vídeo 03 do tour virtual na plataforma do YouTube.

Fonte: NELP (2022).

Assim, ao trabalhar com essa coleção, não se proporciona apenas ao consulente conhecimento sobre a língua, mas também se resgata uma parte vital do patrimônio cultural brasileiro, valorizando a importância das correspondências epistolares na formação da identidade nacional.

A produção multimodal e virtual

Hayles (2009:6) afirma que o texto mediado pelas telas tende a ser multimodal. Isso significa que, nos ambientes digitais, os textos frequentemente combinam diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e movimento. Esta combinação de diferentes formas de expressão permite uma experiência de leitura mais rica e interativa, em que os elementos visuais e auditivos se complementam para transmitir significados de maneira mais eficaz.

Nesse contexto, as plataformas de redes sociais que permitem a produção e o compartilhamento de textos audiovisuais, utilizando ferramentas digitais de fácil manuseio e baixo custo, como os celulares com tecnologia Android, ganharam

popularidade significativa. Pode-se afirmar que essas plataformas se tornaram a moeda corrente da comunicação digital, permitindo o alcance de públicos diversificados de maneira rápida e envolvente.

Embora pareça simples, a produção de vídeos curtos requer a combinação de múltiplos componentes da linguagem para estabelecer essa comunicação precisa. Nesse cenário, Gunter Kress e van Leeuwen, com a Gramática do Design Visual ([1996] 2020), destacam a importância das metafunções como ferramentas essenciais para a análise e a criação de uma comunicação visual coerente e significativa nesses textos multimodais. Essas metafunções são: 1) Representacional, as imagens representam o mundo da experiência humana; 2) Interativa, as imagens estabelecem relações sociais entre o criador da imagem e o observador; 3) Composicional, esta categoria examina como os elementos visuais são organizados para criar um todo coerente. Portanto, para concretizar as produções audiovisuais do tour virtual, o desafio foi o de transmitir, por meio das imagens, sons e movimentos, uma mensagem compreensível para essa diversidade de espectadores do âmbito digital, em consonância com a linguagem técnico-científica dos trabalhos produzidos pelo CE-DOHS/NELP/UEFS, que são específicos da Linguística Histórica e Linguística de Corpus.

Diante do desafio e observando as interações no âmbito digital, nota-se atualmente a utilização de imagens interativas e avatares para facilitar a comunicação. Os avatares fornecem uma representação visual que torna a comunicação mais interativa e engajante. Inseridos em cenários específicos, a mensagem é transmitida de forma mais clara e rápida se comparada a produções audiovisuais baseadas apenas em recursos sonoros e imagens estáticas, como fotografias e templates.

Optou-se, portanto, por estabelecer uma interação com o grande público por meio de um avatar, nomeado "Cida". O design de "Cida" foi cuidadosamente pensado para gerar uma conexão entre os visitantes e para ser representativo das mulheres negras e pardas que se dedicam ao mundo acadêmico. "Cida" simboliza a resistência feminina negra em espaços que, até pouco tempo atrás, eram ocupados predominantemente por homens das classes abastadas e heteroindentificados como brancos (Figura 5).



Figura 5. Design elaborado com o aplicativo Zepeto (Play Store 2012). Os figurinos foram adequados de acordo com duas possibilidades de cenários.

Fonte: Zepeto.

Segundo as metafunções da Gramática do Design Visual, "Cida" desempenha um

papel crucial em várias dimensões, apontadas a seguir:

Metafunção Representacional:
Representação do Mundo Humano: "Cida" representa um grupo específico da sociedade, as mulheres negras e pardas acadêmicas, destacando sua resistência e importância;
Simbolismo e Identidade: A aparência e os trajes do avatar comunicam valores culturais e identitários, reforçando a narrativa de diversidade e inclusão.
Metafunção Interativa:
Relação Social: A interação entre "Cida" e os visitantes é reforçada através do contato visual, expressões faciais e gestos do avatar, criando uma conexão pessoal e emocional;
Engajamento: O design amigável e acolhedor de "Cida" facilita o engajamento dos visitantes, incentivando a participação e o interesse pelo conteúdo apresentado.
Metafunção Composicional
Organização Espacial: A posição de "Cida" nas cenas é estratégica, guiando o olhar dos visitantes e destacando informações importantes dentro do ambiente multimodal;
Hierarquia Visual: "Cida" serve como um ponto focal, ajudando a estruturar a hierarquia visual e a destacar elementos chave da comunicação;
Coerência Visual: A consistência no design do avatar e sua integração com outros elementos visuais e sonoros garante uma mensagem coesa e clara.

Ao incorporar "Cida" nas produções audiovisuais do tour virtual pelo banco de textos CE-DOHS, aproveita-se plenamente as potencialidades das metafunções representacional, interativa e composicional. "Cida" não apenas facilita a representação do mundo e das experiências humanas (metafunção representacional), mas também estabelece relações sociais envolventes entre o avatar e os espectadores (metafunção interativa). Além disso, a organização dos elementos visuais ao redor de "Cida" cria uma composição coesa e harmônica (metafunção composicional). Esta abordagem promove a criação e disseminação de textos multimodais, de maneira significativa e impactante, e permite que a diversidade de espectadores se engaje com a experiência de consumir um conteúdo dinâmico e envolvente, que se baseia nas vantagens do texto digital e multimodal para enriquecer a comunicação e aumentar o impacto social e educacional das produções científicas do CE-DOHS.

As evoluções das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIDICs) proporcionam o amplo acesso à informação, produção e veiculação de textos multimodais; dessa maneira, a produção audiovisual do tour virtual pelo banco de textos CE-DOHS foi realizada com o uso dos aplicativos disponíveis na Play Store (2012): "Canva", criado por Melanie Perkins, Cliff Obrecht e Cameron Adams (2012), uma plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, infográficos, pôsteres e outros conteúdos visuais e integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações; "Zepeto", desenvolvido e oferecido pela Naver Z Corporation (2018), imprescindível para elaboração do avatar, nomeado de Cida; " My Talking Pet*",* ofertado pela ShareMob (2019), que possibilitou colocar fala e alguns movimentos na personagem; "Moises", um aplicativo da Moises Systems (2020), ótimo para elaboração e mixagem de áudios, e, com o mesmo objetivo de obter uma melhor qualidade de som, o app "Extrator de áudio: Extrair ap", criado pela Photoshop Mobile Apps (2019); por fim, os editores de foto e vídeo, "InShot", disponibilizado pela InShot Vídeo Editor (2014), e "Benime", criado e desenvolvido pela Benzveen (2020), excelentes editores, com uma interface muito intuitiva e recursos de animação e áudio,

sem restrições de direitos autorais.

A seleção dos recursos citados obedeceu aos critérios da própria Play Store, aos quais transparece a boa funcionalidade dos aplicativos disponíveis, por meio de pontuação em estrelas, ou seja, quanto mais próximo das cinco estrelas, a performance do aplicativo entrega o que promete na sua descrição. Nesse caso, os aplicativos listados anteriormente não possuem menos do que 4,5 estrelas; essa forma de avaliação é feita de acordo com a experiência dos usuários (Figura 6).



Figura 6. Feedback das avaliações dos usuários da Play Store.
Fonte: Play Store.

Em suma, as evoluções das TDICs desempenham um papel crucial na democratização do acesso à informação e na produção de textos multimodais. A produção audiovisual do tour virtual pelo banco de textos CE-DOHS exemplifica como ferramentas digitais acessíveis e de baixo custo, como os aplicativos disponíveis na Play Store, pode ser utilizadas para criar conteúdo educativos e engajadores. O uso de aplicativos, como Canva, Zepeto, My Talking Pet, Moises, Extrator de Áudio, InShot e Benime, não só facilitou a criação de materiais audiovisuais de alta qualidade, mas também garantiu que esses conteúdos fossem acessíveis e envolventes para um público diversificado. A cuidadosa seleção desses recursos, baseada em critérios de funcionalidade e avaliações positivas dos usuários, assegurou a eficácia e o sucesso do projeto. Dessa forma, o tour virtual pelo CE-DOHS não apenas promoveu o conhecimento acadêmico, mas também destacou a importância e o potencial das tecnologias digitais na educação e comunicação contemporâneas.

Após um ano de trabalho, as produções audiovisuais foram publicadas em uma playlist composta por seis vídeos de, aproximadamente, quinze minutos de duração, ilustrados por imagens e ambientação sonora, livres de direitos autorais ou com a devida creditação dos artistas, que são o cartão de visita da plataforma na principal rede social do projeto e meio de divulgação audiovisual das produções acadêmicas do grupo, o canal do YouTube (NELP – Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa), apresentando, de forma dinâmica e inovadora, os corpora para a comunidade acadêmica e o grande público.



Figura 7. Layout da Playlist na plataforma Youtube.

Fonte: Print Screen

A playlist está organizada em ordem numérica, possui títulos curtos e objetivos, o que faz com que a experiência do passeio tour virtual seja dinâmica e proporcionadora de uma experiência enriquecedora aos diversos interessados pelo tema ou internautas aleatórios que se depararam com os vídeos por causa do algoritmo da plataforma, ampliando, assim, a visibilidade do projeto na rede mundial de computadores.

Até o momento, após três anos de trabalho e dois anos de sua publicação, através da contabilização das visualizações realizadas pela plataforma de vídeo Youtube, é clara a boa receptividade do público, pois já se contabilizam exatamente 3.895 views, ressaltando que esses números a todo momento se atualizam, portanto não são totalmente estáticos e exatos. Sendo assim, é um resultado satisfatório por se tratar de um conteúdo científico adaptado para o grande público, em concorrência com outros meios de entretenimento e informação disponíveis nas redes sociais.

No formato presencial, ocorreram participações em comunicações orais em eventos, como o XXVI Seminário de Iniciação Científica/UEFS e XI Seminário de Estudos Filológicos, além da apresentação do tour em uma palestra online promovida no âmbito da disciplina EDU 1040 – Estudos Integradores, da Universidade Aberta do Brasil (UAB), em parceria com a UEFS, tendo o público demonstrado grande interesse por conhecer os vídeos, na íntegra.

Conclusões

Sobre a importância de divulgar o CE-DOHS ao grande público, observou-se que o corpus explorado, a coleção documental “Cartas para Vários Destinatários”, possui, para além de um tesouro linguístico, no qual estão guardados fragmentos da variante mais prestigiada socialmente do português brasileiro do séc. XIX, uma riqueza histórico-cultural, que favorece estudos interdisciplinares, propicia o processo criativo e o desenvolvimento de materiais didático-pedagógicos, uma vez que o objetivo principal dessas produções é ofertar informações mais acessíveis sobre o projeto e a coleção, como também conteúdos dinâmicos, cumprindo seu papel de ser convidativo para pesquisadores e estudantes que desejarem conhecer a plataforma e as outras coleções, com maior profundidade, ou possibilitar o contato com a historicidade da língua

a qualquer consulente. E as redes sociais, nesse processo, atuam como facilitadoras da ampliação das divulgações dos trabalhos produzidos em meio científico, gerando uma aproximação entre a sociedade e a academia.

Dessa forma, é possível afirmar que a divulgação dessas produções audiovisuais em meios de comunicação de amplo alcance constitui um trabalho de impacto social significativo. Ao disponibilizar essas produções, garante-se que um público diversificado possa acessar e compreender a rica história social do Português Brasileiro. Esse acesso democratizado à informação histórica não só enriquece o conhecimento cultural do público, mas também promove um maior senso de identidade e pertencimento entre os falantes da língua.

Além disso, a popularização das produções científicas no meio digital desempenha um papel crucial na difusão do conhecimento acadêmico. As plataformas digitais permitem que as pesquisas e descobertas sejam compartilhadas de maneira eficiente e dinâmica, alcançando um público global e incentivando a troca de ideias e colaboração entre pesquisadores de diferentes áreas e localidades. Essa visibilidade ampliada não apenas aumenta o impacto das pesquisas, mas também reforça a importância da ciência aberta e acessível para todos.

Da mesma sorte, a experiência com as produções audiovisuais que compõem o tour virtual leva a afirmar que a multimodalidade permite transmitir informações de forma mais completa e eficiente ao utilizar diferentes modos de comunicação, como texto, imagem, som e movimento. A aplicação das metafunções da Gramática do Design Visual de Kress e Van Leeuwen — representacional, interativa e composicional — garante que essas mensagens sejam transmitidas de maneira clara e objetiva. A metafunção representacional assegura que as imagens e os elementos visuais representem, de forma precisa, o mundo da experiência humana. A metafunção interativa facilita o estabelecimento de relações sociais envolventes entre o criador e o observador, enquanto a metafunção composicional organiza os elementos visuais de forma coesa e harmoniosa, reforçando a clareza da mensagem. Logo, as ferramentas digitais são recursos e suportes indispensáveis para a promoção de textos multimodais, porquanto permitem atingir diferentes públicos e transmitir informações de maneira objetiva e acessível.

Em suma, a utilização de meios de comunicação de amplo alcance para divulgar produções audiovisuais relacionadas à história do Português Brasileiro e à ciberliteratura fortalece a conexão entre academia e sociedade, promovendo a educação e a valorização do patrimônio cultural e científico.

Referências

Bacelar do Nascimento, Maria F. 2000. *O lugar do corpus na investigação linguística.* http://www.clul.ul.pt/equipa/berlim-2000-nascimento.pdf (20 de abril 2024).

Barbosa, Afrânio G. 2006.Tratamento dos corpora de sincronias passadas da língua portuguesa no Brasil: recortes grafológicos e linguísticos. In Lobo, Tânia et al. (org.), *Para a história do português brasileiro: novos dados, novas análises,* 761-780. Salvador: EDUFBA.

CE-DOHS. *Corpus Eletrônico de Documentos Históricos do Sertão (FAPESB 5566/2010 - Consepe UEFS 202/2010)*. Coordenado por Zenaide de Oliveira Novais Carneiro e

Mariana Fagundes de Oliveira Lacerda (UEFS) http://www5.uefs.br/cedohs/ (20 de abril 2024).
Gonçalves, Maria F. & Ana P. Banza (orgs.). 2013. *Património textual e humanidades digitais: da antiga à nova Filologia*. Évora: CIDEHUS.
Hayles, N. Katherine. 2009. *Literatura eletrônica: novos horizontes para o literário*. São Paulo: Editora UPF.
Kress, Gunther, & Theo van Leeuwen. 1996. *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
Kress, Gunther, & Theo van Leeuwen. 2020. *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). London: Routledge.
Lacerda, Mariana F. O. 2024. O Núcleo de Estudos de Língua Portuguesa da Universidade Estadual de Feira de Santana: centro de Linguística Histórica no Semiárido baiano. *Revista Confluência*, 67, 147-199.
Mattos e Silva, Rosa V. 2002. Reflexões e questionamentos sobre a constituição de corpora para o projeto Para a história do Português brasileiro. In Duarte, Maria Eugênia Lamoglia & Dinah Callou (orgs.). *Para a história do português brasileiro: notícias de corpora e outros estudos,* 17-28. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ/FAPERJ.
Mattos e Silva, Rosa V. 2004. *Ensaios para uma sócio-história do português brasileiro.* São Paulo: Parábola.
NELP Núcleo de Estudos em Língua Portuguesa. 2022. Vídeo 03 - Cartas para o Barão de Cajaíba e sua filha. *Youtube*. https://www.youtube.com/watch?v=E4so_PbyJFM&t=710s (26 de fevereiro, 2025).
Paixão de Sousa, Maria C., Kepler, Fábio N., & Faria, Pablo. 2009. E-dictor: Novas perspectivas na codificação e edição de corpora de textos históricos. *Anais do VIII Encontro de Linguística de Corpus, realizado na UERJ*, 69-105.
https://sites.google.com/site/corporaphpb/home/plataforma-de-corpora-phpb (20 de abril 2024).
Ribeiro, Ana E. 2016. *Textos Multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial.
Shepherd, Tania M. G., Sardinha, Tony B. & Pinto, Marcia V. (orgs.). 2012. *Caminhos da linguística de corpus*. Campinas: Mercado de Letras.

MUSEUS E MEMÓRIAS SOBRE O HOLOCAUSTO E A DISCURSIVIZAÇÃO DE SUJEITOS VULNERÁVEIS PELO CORPO-DOCUMENTO E MEMÓRIA[364]

MUSEUMS AND MEMORIES ABOUT THE HOLOCAUST AND THE DISCURSIVIZATION OF VULNERABLE SUBJECTS THROUGH THE BODY-DOCUMENT AND MEMORY

Maria Cleci Venturini
Programa de Pós-Graduação em Letras – Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) e Universidade Federal do Paraná (UFPR), Guarapuava, Brasil
mariacleciventurini@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5576-2745

Resumo
A proposta, em tela, incide sobre o Holocausto como um dos mais trágicos eventos do Séc. XX, sinalizando que os atingidos não foram somente judeus, mas também negros, homossexuais, muçulmanos, deficientes físicos e crianças, entre outros sujeitos que designamos como vulneráveis. Duas questões nos interpelam quais sejam: Como Museus, Memoriais ou Lugares de Guarda narrativizam os homossexuais no discurso sobre o Holocausto, encaminhando para diferentes possibilidades de interpretação? E como o Museu dá visibilidade a práticas que se repetem na contemporaneidade e envolvem os homossexuais, constituindo-se como um novo Holocausto? Recortamos para fins de discussões e de análises, os homossexuais perseguidos pelo Holocausto, destacando os sobreviventes que testemunham sobre as práticas de segregação e de violência vividas e acerca daqueles que foram mortos e não puderam testemunhar. Entretanto, nem sempre os Museus, Memoriais e Lugares de Guarda expõem a perseguição e morte destes sujeitos, priorizando, com frequência, a morte de seis milhões de judeus. Para ler/interpretar/compreender a narratividade das práticas em relação aos homossexuais, mobilizamos a noção corpo-documento que funciona por um corpo-memória, dando visibilidade a redes de memória que constituem o discurso sobre esses sujeitos vulneráveis.

Palavras-chave: Museus; testemunho; corpo-documento; corpo-memória; Holocausto.

Abstract
This proposal focuses on the Holocaust as one of the most tragic events of the 20th century, pointing out that those affected were not only Jews, but also blacks, homosexuals, Muslims, disabled people and children, among other individuals we designate as vulnerable. Two questions challenge us: How do museums, memorials or places of safekeeping narrativize homosexuals in the discourse on the Holocaust, leading to different possibilities of interpretation? And how does the museum give visibility to practices that are repeated in contemporary times and involve homosexuals, constituting a new Holocaust? For the purposes of discussion and analysis, we have selected homosexuals persecuted by the Holocaust, highlighting the survivors who testify about the practices of segregation and violence they experienced and about those who were killed and could not testify. However, Museums, Memorials and Places of Custody do not always expose

[364] Apoio da Fundação Araucária/PR e UFPR (PROEX).

the persecution and death of these subjects, often prioritizing the death of six million Jews. In order to read/interpret/understand the narrativity of practices in relation to homosexuals, we mobilize the notion of a body-document that functions as a body-memory, giving visibility to networks of memory that constitute the discourse on these vulnerable subjects.

Keywords: Museums; testimony; body-document; body-memory; Holocaust.

1. Primeiras palavras: delineamentos e tomadas de posição

> [...] o Holocausto não tem a ver apenas com o fenômeno da realidade social. O seu impacto traumático reside precisamente de não ser possível elaborar a sua narrativa integrando-a no universo simbólico que a precede; o impacto traumático é precisamente a impossibilidade das possibilidades narrativas que lhe preexistem. O Real da história é o que resiste à historicização. (Zizek 2004: 12).

A epígrafe com que iniciamos o texto dá visibilidade ao impacto traumático do Holocausto, sinalizando que o trauma se deve ao fato desse acontecimento não se integrar ao universo simbólico anterior, funcionando como um saber a partir do qual ele 'poderia' significar. Deve-se, também, ao fato de ser impossível narrativizá-lo, construindo uma textualização da memória, por instaurar como destaca Orlandi (2017: 77) efeitos de metafóricos, nesse caso, não do imigrante, como corpo memória, mas como corpo-documento, que funciona pelas redes estruturadoras do corpo-documento, sinalizando/constituindo corporeidades, que dão visibilidade para o que é/como é, um homossexual e o que foi/continua ressoando no discurso sobre o Holocausto.

O corpo-documento constitui efeitos pelas redes de memória que contribuem para a instauração de sentidos para sujeitos, acontecimentos e espaços, nesse texto, para o Holocausto conhecido pelas nomeações Shoah ou Churban (Venturini 2022a). O evento traumático escapa e resiste à historicização, como o impossível de dizer, diante de "um massacre de proporções tão grandes, de uma crueldade tão extrema, de motivações tão intrincadas que o público tendia a rejeitá-las em razão do seu próprio absurdo". (Levi 1990: 1). Essas constatações iniciais vêm ao encontro do que Agamben (2008) define como 'resto', que significamos como o impossível de dizer, de significar e de compreender.

A discursivização de homossexuais como sujeitos vulneráveis no/pelo corpo-documento/corpo-memória é um dos resultados do Projeto *Discursivização e representação social, histórica e material do Holocausto em museus e memoriais*, em desenvolvimento com apoio do CNPq, pelo edital Universal 2021. Neste projeto, temos como *locus* espacial a América Latina em espaços físicos e digitais, destacando Museus, Memoriais, Lugares de Guarda, partindo dos deslocamentos realizados por Venturini (2009; [2024]) da noção lugar de memória, cunhada por Pierre Nora (1984). Inscrevemo-nos na Análise de Discurso, campo disciplinar, proposto por Pêcheux, no final da década de 1960, cujos pressupostos são relidos e transformados, no Brasil, por Eni Orlandi e por pesquisadores que com ela praticam a teoria, a ponto de se poder dizer que há em funcionamento uma AD Brasileira.

A Análise de Discurso - AD Brasileira - é "tratada como disciplina que se faz 'entremeio'" (Orlandi 2004: 23), cujo deslocamento "[...] resulta sobretudo do trabalho produzido sobre a ideologia" (idem). Vale destacar, então, que nossas pesquisas com

Museus, Memoriais e Lugares de Guarda inscrevem-se na teoria discursiva, estabelecendo relações com a Museologia e com a História, sem que isso signifique adentrar em seus pressupostos teórico-metodológicos. Esses dois campos disciplinares trabalham com espaços físicos, enfocados em nosso texto, mas apresentam direcionamentos próprios, ligados a dados e a documentos, diferenciando-se da teoria discursiva, que concebe esses espaços como espaços discursivos, que significam a partir de discursividades.

Nessa perspectiva, não nos atemos a conteúdos. Interessa-nos compreender como esses espaços discursivizam o Holocausto e como o significam, colocando em suspenso os efeitos de sentidos e perguntando como eles se constituem pela língua na história (Pêcheux 1997). De qualquer modo, não há como não considerar em nossas tomadas de posição a Museologia e a História como campos de saber, mesmo elas não sendo o centro das nossas pesquisas, vamos colocá-las para funcionar em função da questão que buscamos responder, insere-se nestes espaços.

O objeto discursivo, em nossas pesquisas, é o Holocausto, abordado como um discurso *sobre* - que circula no eixo da formulação e produz conhecimento, a partir de discursos *de*[365], que o sustenta, ancorando os dizeres e os saberes em (dis)curso, possibilitando a interpretação. A questão que constitui elos e contribui para a coerência e para a unidade do texto e para as discussões necessárias é: Como Museus, Memoriais ou Lugares de Guarda narrativizam os homossexuais no discurso *sobre* o Holocausto, encaminhando para diferentes possibilidades de interpretação? Por essa questão ressoam outras, quais sejam: Como o Holocausto é discursivizado nestes espaços e como cada um deles encaminha a narratividade do acontecimento mais trágico e violento do Séc. XX? E como o Museu dá visibilidade a práticas que se repetem na contemporaneidade e envolvem os homossexuais, constituindo-se como um novo Holocausto?

Recortamos para fins de análise o *espaço* museológico do Museu do Holocausto de Curitiba, destacando o modo como esse Lugar de Memória dá visibilidade e realiza discussões *sobre* os sujeitos homossexuais, estabelecendo relações entre o acontecimento pretérito do Holocausto e a contemporaneidade, do que já se pode adiantar que o Holocausto do passado persiste, constituindo efeitos não só de sentidos, mas também de práticas.

Razões e desrazões dos recortes

> O testemunho é atravessado pela ausência, e mesmo que sejam obrigados, pelo quadro instituído a produzir uma narrativa, o que inevitavelmente quer fazer sentido, as testemunhas resistem a esse 'fazer sentido'. [...] É sempre a divisão do 'eu' que ficou lá o que se encontra comigo no cotidiano, aparentemente controlável. (Robin 2016: 249)

Antes de destacar as razões e desrazões para abordar o Holocausto, vale esclarecer as razões da designação vulneráveis e não minorias. Entendemos que vulneráveis são os fragilizados dentro da formação social, com dificuldades para se defenderem. Além disso, há uma memória em funcionamento pela qual eles são considerados 'fracos' ou tornados

[365] Discurso *de* e discurso *sobre* são noções trabalhadas por Venturini (2009; [2024]), tendo sido deslocado de Orlandi (1990) para funcionar junto à rememoração/comemoração como funcionamentos de memória.

fracos por práticas sociais que aprofundam as diferenças por meio de discursos que naturalizam a segregação, a exclusão, o silenciamento e os apagamentos. Já trabalhar com a designação 'minorias' se constitui como um mascaramento das práticas sociais de discriminação, tendo em vista que dentro de um coletivo de homossexuais ou de outro grupo, não se trata de minoria, mas de sujeitos confinados ou em campos de concentração ou em isolamentos impostos pela discriminação. Entendemos, ainda, que não se trata de quantificar, mas de ressignificar práticas de violência e discursos de ódio, que promovem a divisão e a diferença.

A vulnerabilidade que atinge os homossexuais resulta de práticas que não tiveram origem nos guetos e nos campos de concentração nazista, nem foram praticados somente durante o período da Segunda Guerra, mas atravessam os tempos. Essa condição advém de memórias e de discursos que circularam antes em outros lugares, como pré-construídos, conforme Pêcheux (1997) e ressoam como o já-dito e já-sabido, funcionando no discurso. Por esse viés, vemos a recorrência, a repetibilidade e, também, a resistência. Entre as desrazões para a necessidade de estabelecer recortes, sublinhamos a amplitude do Holocausto como tema que resiste à significação e que ao mesmo tempo que é muito falado, é também estruturado por silêncios, apagamentos e por equívocos conforme destaca Zizek (2004: 12). Por isso, é necessário realizar escolhas e tomadas de posição, considerado os espaços e os projetos de gestão de cada lugar de memória. Trabalhar com o discurso que tem o Holocausto como objeto discursivo encaminha para diferentes direções e também para um efeito de saturação. Esse efeito decorre da repetibilidade e para a dificuldade em significar esse acontecimento em torno do qual se constituem forças e direções que se contradizem.

A pesquisa sobre o Holocausto se constrói pela contradição a partir de dois lados: em um desses lados há o trabalho que consiste em dar visibilidade a esse acontecimento para que não volte a acontecer e, de outro lado, aquele centrado no negacionismo, que nega que ele tenha acontecido, buscando apagar vestígios e impedir que esse período difícil circule e entre na história. Sobre dar visibilidade ao Holocausto (o primeiro lado), Levi (1990: 1-2) narrativiza a destruição dos fornos crematórios e as provas da existência dos campos de concentração, sublinhando que os SS "se divertiam, avisando cinicamente aos prisioneiros: 'Seja qual for o fim desta guerra, a guerra contra vocês nós ganhamos; ninguém restará para dar testemunho, mas mesmo que alguém escape, o mundo não lhe dará crédito'".

Trata-se, portanto de práticas que se repetem e perpassam a questão sobre quem escreve a história e faz parte de nossas discussões. De acordo com Levi (1990: 2), quem a escreve é o vencedor e "todo vencedor é o dono da verdade, pode manipulá-la como lhe convier, de alguma maneira as fossas comuns seriam justificadas, ou eliminadas ou ainda atribuídas aos soviéticos [...]". Entretanto, em "só há causa daquilo que falha" Pêcheux (1997: 300), destaca que

> [...] o fato de o *non-sens* do inconsciente, em que a interpelação não tem onde se agarrar, *nunca é inteiramente recoberto* nem obstruído pela evidência do sujeito-centro-sentido que é seu produto, porque o tempo da produção e do produto não são sucessivos como para o mito platônico, de uma "pulsação" pela qual o *non-sens* inconsciente não para de voltar no sujeito e no sentido que nele pretende se instalar (grifos do autor).

Para a nossa discussão, nas condições de produção do Holocausto, como acontecimento traumático, de violência extrema e de segregação há que considerar o que diz Pêcheux por dois funcionamentos. Pelo primeiro deles, ressoam as falhas e as faltas a partir dos SS (soldados nazistas), os quais constituíam-se pela ilusão de possuir autoridade/legitimidade e poder de controlar memórias, discursos e a história, o que no final se inscreveu na ordem do impossível. Os judeus constituíram arquivo, resistiram e a Alemanha perdeu a guerra, desfazendo qualquer possibilidade desse acontecimento ficar fora da história, referendando que o sujeito não tem como controlar memórias, especialmente, o que é esquecido e o que ressoa. O gerenciamento da memória é da ordem do impossível de apagar, como bem demonstra Courtine (1999) em relação ao Chapéu de Clémentis. Mesmo destruindo os fornos e os campos de concentração, ficaram as memórias, os rastros, os vestígios.

Pelo segundo, funcionamento tem-se a constituição de efeitos de sentidos dependentes de sujeitos e de suas filiações, indicando que os mesmos enunciados podem ter sentidos distintos, dependendo das condições de produção e das redes de memórias que se constituem. A falha e a falta, tal como proposta por Pêcheux (1997: 160, grifos do autor) diz respeito ao sentido, o qual de acordo com o fundador da Análise de Discurso "'não existe em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico [...]". O posicionamento de Pêcheux se mantém desde a tese de 1969, Análise Automática da Discurso. Desse modo, destacamos que a intenção manifestada de apagar os judeus, os campos de concentração da história, falha e instaura a falta.

No que tange ao Holocausto, o outro lado da contradição decorre do negacionismo que se sustenta no revisionismo, decorrente da contradição que também apresenta dois lados: um deles é a circulação de discursos e publicações acerca do genocídio de seis milhões de judeus, presentificando o acontecido e guardando de modo vigilante as memórias em museus, monumentos, textos e, especialmente, buscando as testemunhas e os testemunhos. A par dessa celebração e proteção, há o ataque e de acordo com Robin (2016: 216),

> [...] a memória nunca foi, ao mesmo tempo tão atacada, frágil, tão precária e ameaçada, antes de mais nada pelo projeto escandaloso do negacionismo; que como câncer corrói o tecido social, além disso, tanto por cordão sanitário como por grupos e indivíduos, armados das melhores intenções do mundo, que se colocam permanentemente ao redor desses mortos, do acontecimento do Holocausto [...]

A historiadora destaca que o negacionismo tenta transformar o extermínio dos judeus em ficção, defendendo que se trata de mentira, de invenção, de fabricação de um acontecimento, como se os sobreviventes que testemunham o acontecimento quisessem "obter não somente o *status* de vítimas, mas vantagens simbólicas e financeiras". (Robin

2016: 318), dando a dimensão dos ataques sofridos por esses sujeitos, que de um lado são tachados de mentirosos e, de outro sofrem a angústia não conseguirem comunicar o que viram e experimentaram. De acordo com Gutermann (2020: 40)

> [...] silenciar equivale a mutilar-se. Os judeus que conseguiram escapar da morte nos campos e guetos nazistas se dividem entre aqueles que consideram impossível de comunicar o que viram e experimentaram e aqueles que entendem ser sua responsabilidade moral contar ao mundo o que sofreram a despeito das limitações da linguagem.

No que diz Gutermann há os que veem como obrigação testemunhar e contar o vivido e aqueles que se mantém no trauma e no silêncio. Não fosse os que querem 'contar', muito desse acontecimento ficaria silenciado.

Agamben (2008) destaca que em latim, há dois termos para representar a testemunha: testis e superstes. O primeiro termo indica aquele que vê a cena, fica de fora como ocorre em um processo de litígio. O segundo termo indica quem viveu o evento no seu todo. Nesse sentido, para o autor, a verdadeira testemunha seria os que morreram, mas como eles não voltaram para testemunhar.

Mariani (2021) também pensa o testemunho por dois funcionamentos: o de revolta e o de resistência. O testemunho de revolta funciona, de acordo com Mariani (2021: 154), como "brados e gestos de revolta que, em função de sua força performativa, podem ressoar com força e furar outras bolhas". Em torno do testemunho e do funcionamento discursivo dele, há alguns pontos a serem destacados, dentre eles que o gesto realizado pelo sujeito que testemunha se dá em um curto espaço de tempo, fazendo com que se rompa uma linearidade e se constitua um acontecimento. Outro ponto a destacar é a designação 'bolha' como a inscrição do sujeito em regiões do saber, sinalizando a saída de uma delas e entrando em outra. A realização da 'escuta discursiva' – modo como a autora nomeia o procedimento de 'entrada' no *corpus* que antecede a análise funciona como 'grãos de enunciação' – parte das práticas -, instaurando materialidades e possibilidades outras.

O testemunho de revolta rompe e confronta as estruturas hegemônicas, como uma possibilidade de abrir 'furos' e por/nesses furos espaço para o acontecimento. Seguindo o dispositivo da Análise de Discurso, a autora referenda que não há um sentido único e o sujeito pode sair de uma 'bolha' de identificação e entrar em outra ou permanecer em mais de uma 'bolha'. Desse modo, instaura-se a contradição e a contraidentificação, sinalizando que há as instâncias do poder, que podem/devem ser afrontadas. Para ilustrar esse funcionamento Mariani (2021) dá visibilidade à jogadora que, no meio de uma entrevista, interrompe o que vinha dizendo e grita" fora Bolsonaro", ressoando como o impossível de 'não dizer', que causa mal estar social. O testemunho de revolta não é planejado, ele escapa e se constitui como um sopro de alívio, como a possibilidade mesma de respirar com liberdade.

No que tange ao discurso, esse testemunho indica que sempre haverá 'furos' e incompletudes e, "diante de mal-estar social que produz efeitos de derrota, desânimo, perda, o sujeito vai fazendo borda simbólica e imaginária na tentativa de acolhê-los e interpretá-los. Pela revolta, constitui-se a resistência e com ela a formação de outros 'pontos' a serem 'combatidos', entendendo-se a revolta como o impensado enquanto prática de um tempo mais curto, ligado ao 'agora'. Já a resistência, no testemunho,

funciona a partir de passados que retomam por memórias e pré-construídos. Para Mariani (2021: 110)

> Testemunho de resistência. Resistência ao esquecimento. Testemunhar para que a singularidade do memoriável relativo à violência do acontecimento se inscreva na história, para que mais de um sentido possa fazer frente ao silenciamento imposto. E ao (re)dizer (com silêncios, lacunas. Pausas, pequenas frases entrecortadas, gestos e olhares), ao balbuciar da maneira que for possível o indizível, articula-se com o simbólico um pequeno movimento no processo de significação, movimento em que se enuncia e denuncia "o inenunciável de uma ideologia, o que se encontra foracluído. (Mariani 2021: 110)

A partir disso, compreendemos os nazistas tinham um objetivo forte de manter fora dos olhos do mundo os eventos da Segunda Guerra, especialmente, os relacionados aos judeus e a outros vulneráveis. Essa prática é recorrente em governos totalitários e, também, em governos populistas que silenciam o autoritarismo e a violência e conduzem os discursos para sentidos fechados, havendo somente um lado da história, a que apresenta uma versão 'limpa' e democrática. Para falar do testemunho de resistência, Mariani (2021: 117) apresenta narratividades, dentre as quais destacamos o movimento estudantil e a resistência à narratividade acerca de uma determinada escola, no Rio de Janeiro, nas eleições de 2018. Nessa escola, há adeptos de Bolsonaro e, também de Lula, mas o espaço escolar continua a sustentar que é neutro. Dentro desse acontecimento, há quem resista e a resistência vem de uma mulher, que segundo a autora, canta "Ah vira, virou, meu coração navegador. Ah, vira virou, essa galera [...]" (Mariani 2021: 117). A autora sinaliza que este "é um processo de resistência. Esta senhora construiu um outro lugar discursivo de onde enunciou, de onde podia dizer e (re)dizer sobre esse período" (Mariani 2021: 117).

Concluindo essa parte destacamos os testemunhos de revolta que parecem dar vazão à inconformidade diante dos acontecimentos e o da resistência, que consiste em lutar para que o passado venha à tona, mesmo diante das dificuldades.

Corpo-documento/corpo memória: o que fica e o que lateja

> O corpo é como o nosso passado, não existe mais e não vai embora. Tentaram largar o corpo no meio do mar e não deu certo. O corpo bóia. O corpo volta. Tentaram forjar o protocolo– foi suicídio, estava fugindo – e o corpo desmentia tudo. O corpo incomoda. O corpo faz muito silêncio. Consciência não é biodegradável. Memórias não apodrecem. Ficam os dentes. (Verissimo 1985: 130).

Falar de corpo como documento e como memória não significa priorizar o corpo de um indivíduo, mas deslocá-lo e colocá-lo para funcionar discursivamente por redes de memória e pelo que circulou antes em outros lugares, podendo encaminhar para diferentes efeitos de sentidos. A epígrafe com a qual iniciamos esta parte apresenta o corpo como o que resiste e denuncia por mais que haja esforços para fazê-lo desaparecer. No que tange ao Holocausto, conforme o documentário produzido por Lanzmann (1985) os campos e os vales parecem iguais a todos os demais, mas há memórias sobre as cinzas derramadas sobre eles. Trata-se de corpos que existem por

redes de memórias e que documentam e dotam de concretude o Holocausto. As malas, os sapatos e também o que não é possível ver, mas retorna por discursos constituem um corpo-documento, sustentados pelo corpo- memória, como discursos que vem das instituições e de discursos.

As noções Lugar de Memória, corpo-documento (Venturini 2017a-b), corpo-memória (Venturini 2017a-b), história/historicidade, entre outras são altamente produtivas na pesquisa em tela. A noção corpo-documento se constitui como a referência exigida pela história, com funcionamento junto à noção corpo-memória, que "rememora/comemora o ausente-presente pela repetibilidade que constitui a memória significando por e para sujeitos" (Venturini 2017b: 53). Esse espaço faz circular o discurso que se constitui pelas materialidades linguístico-discursivas fazem do museu um espaço de produção do conhecimento, sendo que as materialidades que o estruturam, também, ressignificam as memórias, as quais, segundo Robin (2016), podem estar ameaçadas pelo uso que se faz da história, tendo em conta os sentidos do passado.

O corpo-memória funciona pelas redes parafrásticas estruturadoras do corpo-documento como materialidade possível de ser lida pelo "fazer ver para crer" (Venturini 2009: 73). Corpos, como documento e como memória, fazem com que o 'indizível' e o 'invisível' funcionem discursivamente em diferentes materialidades, pela historicidade e, em nossa pesquisa, em práticas autoritárias no Holocausto pelo funcionamento do corpo-documento e pelo corpo-memória em museus e memoriais, entendendo a historicidade "refletida" nas práticas autoritárias[366], e a historicidade dessas práticas, segundo Orlandi (2004: 55) permite "compreender como a matéria textual produz sentidos" e 'brota', assim como 'brotam' os corpos, já que as "valas comuns não são de confiança" (Verissimo 1985: 129).

Trata-se, também, de um espaço político, de disputa de sentidos, onde se estabelecem relações de força que coexistem com discursos e com contradiscursos. É preciso considerar que há um projeto de gestão em cada espaço de memória e que esse é um espaço político, assim como o é toda tomada de posição em relação aos objetos simbólicos que constituem os Lugares de Memória, dando visibilidade ao modo como eles são discursivisados. Considera (2011: 8) destaca que "os museus (e os conhecimentos produzidos por estes) são lugares de poder, na medida em que guardam os 'testemunhos' de um passado.

Diante de práticas autoritárias no Holocausto, assumimos a dimensão do vivido e do experimentado, já que "toda história começa sempre antes" (Orlandi 2001: 18), pela discursivização, pelo dizer *sobre*, ancorado nesse 'antes', vindo de um funcionamento da memória como discurso de (Venturini 2024) em um tempo tridimensional – passado, presente, futuro (Catroga 2001), que projeta futuros a partir do passado, fincado no real social (presente), contribuindo para as transformações possíveis no devir (futuro), conforme Kosseleck (2006).

Museus e memoriais – Lugares de Memória – particularmente, os do Holocausto, pautam-se no presente, analisando-o pelas lentes do passado, tendo em conta que "manipular o passado é uma fantasia onipotente que habita permanentemente os grandes

[366] Pela ancoragem que vem de Orlandi (2004) e outros textos estamos colocando no mesmo eixo o texto e as práticas autoritárias, entendendo que essas práticas circulam em diferentes textos e se inscrevem em diferentes domínios do conhecimento.

deste mundo [...]" (Robin 2016: 215), que na emergência de explicar os corpos, já que a terra "não aceita corpos sem documento" (Verissimo 1985: 129) e estes retornam, "dotando o passado de futuros" (Venturini 2023: 246) e é pela linguagem que se constroem e se tornam visíveis essas redes, pela linguagem de modo vivido por eles constituam ' efeitos', funcionando como parte de testemunhos.

Ressalvando-se que o que está entre aspas são recortes do que disseram os judeus que fazem parte dessa exposição" (Venturini 2023: 260), conjugando memórias e instaurando 'corpos', que constroem narratividades (Orlandi 2017), engendramentos de memória, pelas quais sujeitos, eventos, espaços ressoam, significam pelo simbólico por palavras, por ideias, por lugares, por espaços, por tons, enfim por modos de dizer e de nomear. São documentos, são memórias. O funcionamento discursivo indica o não-compromisso com a objetividades, com a verdade e possibilita a passagem do corpo-memória a corpo documento, tendo em vista o que retorna e faz sentido a partir dele.

Presentificamos, a partir de Pêcheux (1997: 160) a ideologia, pensando nas evidências sustentadas pela norma identificadora, que instaura a possibilidade da transparência da linguagem, que 'mascara' os sentidos. Esse mascaramento decorre, segundo o mesmo autor, do 'caráter material do sentido' das palavras e dos enunciados, sublinhando, que não existe teoria que prescinda das práticas, pois é a partir delas que a intencionalidade falha/falta. Esse funcionamento está em consonância com os 'esquecimentos' inerentes ao sujeito, que se pensa a origem do dizer e nega que os sentidos sempre podem ser outros, conforme Pêcheux (2019, 1997). Fechando a questão do político, sublinhamos que em sua tese de doutoramento, traduzida em 2019 por Orlandi em 2019, o fundador da Análise de Discurso sinaliza que "um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas [...] ele está bem ou mal situado no interior da relação de força existente entre os elementos antagonistas de um campo político dado [...]" (Pêcheux 2019: 33).

Nesse movimento, os museus, os centros de documentação, os campos de concentração e os guetos constituem-se como materialidade que significam e presentificam o ausente (Venturini 2017b) pela relação do que significa pela história e, pelas questões que se colocam ao conhecimento histórico, do qual resulta o conhecimento científico, que pelo trabalho da língua na história torna-se acessível àqueles que buscam nos Lugares de Memória saberes que presentificam o ausente.

Por essas noções e por aquelas que elas demandam como (dis)curso), constituem-se narratividades com efeitos de isenção, significando-os como Lugares de Memória, aliando história, antropologia, além da psicanálise, do marxismo e das questões de língua.

Reafirmamos que estes lugares significam a partir de discursos e se constituem para além da história (Venturini 2022b) e da Museologia por serem versões de acontecimentos nos âmbitos do social, do histórico e do material. Nosso recorte, neste projeto, incide sobre o Holocausto, recortando sujeitos vulneráveis atingidos por práticas totalitárias, que ocasionaram a morte de uma população composta por judeus, especialmente, crianças, deficientes, doentes, homossexuais, negros, entre outros).

“Contar para viver: viver para contar” por vozes, corpos e memórias

Foi lançado, em janeiro de 2023, o projeto em parceria do Museu do Holocausto de Curitiba e a UNESCO “Viver para contar. Contar para viver”. A campanha[3674] tem o apoio da Confederação Israelita Brasileira e visa a rememorar/comemorar no dia Internacional da Memória do Holocausto, rememorando/comemorando o Holocausto, como discurso. Participam dos vídeos os sobreviventes do Holocausto Ruth Sprung Tarasantchi, Gabriel Waldman e Joshua Strul e as vítimas brasileiras de fanatismo e de intolerância na contemporaneidade André Baliera, Odivaldo da Silva e Naiá Tupinambá. O projeto, idealizado pela Cappuccino – parte do The Weber Shandwick Collective e produzido pela Elo Studios[368]. A chamada do projeto é “Adote uma história” e objetiva convocar brasileiros a não deixarem as histórias de violência e intolerância desaparecerem, replicando o que os sobreviventes fazem, quando o Museu em suas publicações repete: O Museu quer contar essa história.

O Museu do Holocausto não destaca os homossexuais em sua exposição, mas apresenta a vulnerabilidade para além dos judeus, de modo mais panorâmico. Mesmo assim, uma análise mais acurada pode identificar entre os ditos e não-ditos discursos sobre esses sujeitos, dando conta dos modos como foram vitimizados e perseguidos. Para este texto, recortamos o que vemos como vozes e corpos para destacar, dentre os três vídeos que fazem parte deste quadro, que está no site do museu, no Yotube[369] é apresentado aos visitantes: o que enfoca uma prática de discriminação contra um sujeito homossexual. Há afora de museus notas de violência contra esses sujeitos.

Trata-se de corpos-documentos de judeus que se constituem em narratividades e se presentificam por memórias e discursos outros. O funcionamento do corpo-memória na discursivização de um corpo-documento: o dos judeus sobreviventes que querem “Contar para viver, viver para contar” e por esse enunciado retorna o que chamamos de testemunhos. Os visitantes do museu, quando fazem a visita guiada, podem assistir três vídeos, sobre homossexuais, sobre negros e sobre racismo. Trata-se de três grupos de vulneráveis e a história é contada por sobreviventes que possuem em comum com o sujeito da contemporaneidade - vítimas de práticas preconceituosas. O efeito que se constitui e que ressoa forte é que o Holocausto não passou, de modo que a aversão por aquelas práticas é bastante frágil, já que a sociedade continua a discriminar, dividir, segregar. O acontecimento da contemporaneidade vem à tona na voz de um sobrevivente e constitui o efeito de quem o acontecimento foi protagonizado por ele. A surpresa vem quando ele enuncia “Esta história não é minha”.

No quadro 3, que elegemos para trabalhar, Joshua Strul e André Baliera têm em comum a homossexualidade e a intolerância e a violência como elo que os liga e que almejam erradicar. Joshua Strul – sobrevivente – se partimos do conceito de testemunho de Agamben (2008) funciona, quando ‘conta’ como um terceiro, aquele que ‘sabe’ sobre o acontecimento. Num primeiro momento poderíamos pensar que ele viveu a

[367] https://propmark.com.br/campanha-viver-para-contar-contar-para-viver/#:~:text=Nesta%20sexta%2Dfeira%20(27),de%20violência%20e%20intolerância%20desaparecerem Acesso em 13 de agosto de 2024.

[368] As informações sobre o projeto foram retiradas da plataforma Propmark, cujo link está na nota 4.

[369] https://www.youtube.com/watch?v=zre4D3L6zUs&embeds_referring_euri=https%3A%2F%2Fpropmark.com.br%2F Acesso em 13 de agosto de 2024.

intolerância, mas provavelmente, ele continua sendo esse terceiro.

De qualquer forma, o funcionamento da noção corpo-documento e corpo-memória tem um lugar importante nesse 'contar'. Lemos/Compreendemos/interpretamos (Orlandi 2004) Joshua como sobrevivente e caímos na evidência de sua orientação sexual e essas evidências se constituem pela ideologia e por memórias que se constituem por esse corpo e que ressoa no eixo da formulação. André Baliera inscreve-se como homossexual e pelas memórias constitutivas desse corpo, que presentifica um coletivo e a sua orientação sexual não precisa ser dita, ele se constitui discursivamente pelo corpo e por memórias. Como testemunho, tal como definida por Agamben (2008), ele é aquele que viveu o acontecimento.

Nos termos de Mariani (2012), os dois sujeitos são testemunhas de resistência, a qual se constitui pela luta para 'não esquecer', objetivando inscrever o acontecimento no eixo da formulação, tornando-o presença no eixo da formulação, buscando adesão e evitando o esquecimento.

Considerações em (per)curso: a busca por efeitos de conclusão

Na perspectiva em que nos inscrevemos, um texto, como peça de discurso, não se fecha, mas abre para outros efeitos de sentidos. Essa abertura, não é 'escancarada', mas constituída por redes e por coerência decorrente de análises. Partimos, da relação discurso e História, pensando o Holocausto no tempo presente em Museus, Memoriais e Lugares de Guarda, significando esses lugares a partir da escrita da história, tal como é preconizada por Veyne (1998) e por Catroga (1998, 2009). Os historiadores sinalizam que, apesar do compromisso com documentos, datas e comprovações, a representação discursiva do acontecimento nesses lugares é fortemente afetada pela instância do imaginário. Desse funcionamento decorre a visibilidade de alterações/transformações e de efeitos de sentidos acerca de sujeitos vulneráveis, abarcando o passado, o presente e pensando um futuro. Isso, devido a continuidade de práticas segregacionista na contemporaneidade a partir de sujeitos, das condições de produção e das questões ideológicas que legitimam e naturalizam práticas de segregação e de violência.

Quanto aos homossexuais durante o Holocausto e na contemporaneidade, está em andamento, sob minha orientação a tese de Leandro Tafuri, em que o doutorando tem como mote a "Triângulo Rosa", com relação à identificação dos judeus nos campos de concentração a partir da "Estrela Amarela". A proposta de Leandro Tafuri, que se encontra em fase de qualificação, apresenta aprofundamento sobre essa questão e, por isso, restringimos nossas análises a um episódio, enquanto a tese possui, como é próprio de uma tese outros desdobramentos e entrelaçamentos.

Referências

Considera, Andrea Fernandes. 2011. Museus de História Natural no Brasil (1818–1932): uma revisão bibliográfica. In *Anais do 26. Simpósio Nacional de História*, jul. 2011, São Paulo. São Paulo: ANPUH.

Catroga, Fernando. 1998. *O céu da memória: cemitério romântico e culto cívico dos mortos em Portugal (1756–1911)*. Coimbra: Livraria Minerva Editora.

Catroga, Fernando. 2009. *Os passos do homem como restolho do tempo: memória e o fim da história*. Coimbra: Edições Almedina.

Courtine, Jean-Jacques. 1999. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In Freda Indursky & Maria Cristina Leandro Ferreira (orgs.), *Múltiplos territórios da Análise do Discurso*, 15–22. Porto Alegre: Editora Luzzatto.

Courtine, Jean-Jacques. 2023. *Corpo e discurso: uma história de práticas de linguagem*. Carlos Piovezani (trad. e coord.). Rio de Janeiro: Vozes.

Guterman, Marcos. 2020. *Holocausto e memória*. São Paulo: Contexto. Livro digital.

Koselleck, Reinhart. 2006 [1979]. Espaço de experiência e horizonte de expectativas. In *Futuro passado – contribuição à semântica dos tempos históricos*, 311–337. Rio de Janeiro: Contraponto.

Levi, Primo. 1990. *Os afogados e os sobreviventes: os delitos, os castigos, as penas, as impunidades*. Luiz Sérgio Henriques (trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lanzmann, Claude. 1985. *Shoah: vozes e faces do Holocausto*. Simone de Beauvoir (pref.). Maria Lúcia Machado (trad.). São Paulo: Editora Brasiliense.

Mariani, Bethania. 2016. Testemunho: um acontecimento na estrutura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* 12(1). 48–63. https://seer.upf.br/index.php/rd/article/view/5890/3896. (junho 2024).

Mariani, Bethania. 2021. *Testemunhos de resistência e revolta: um estudo em análise do discurso*. Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni P. 2004. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (5.ª ed.). Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni. 1999. *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (12.ª ed.). Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni. 2017. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes.

Pêcheux, Michel. 1997. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Eni Orlandi et al. (trad.). Campinas: Editora da UNICAMP.

Pêcheux, Michel. 2019. *Análise automática do discurso*. Eni Orlandi & Graciely Costa (trad.). Campinas: Pontes.

Robin, Régine. 2016. *Memória saturada*. Cristiane Dias & Greciely Costa (trad.). Campinas: Editora da UNICAMP.

Venturini, Maria Cleci. 2017b. Museus, arquivos e produção do conhecimento em (dis)curso. In *Pontes Editores*, 51–70. Campinas.

Venturini, Maria Cleci. 2022. Holocausto e silêncio em (dis)curso. *Línguas e Instrumentos Linguísticos* 25(esp.). 201–213. https://doi.org/10.20396/lil.v25iesp.8671211: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8671211. (junho de 2024).

Venturini, Maria Cleci. 2022b. Museus e memoriais em (dis)curso para além da história e do patrimônio. *Diálogos Pertinentes – Revista Científica de Letras e Linguística* 18(2). 8–21. https://publicacoes.unifran.br/index.php/dialogospertinentes/article/view/3818. (junho de 2024).

Venturini, Maria Cleci. 2024. *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. (2.ª ed.). Campinas: Pontes.

Veyne, Paul. 1998. *Como se escreve a história: Foucault revoluciona a história* (4.ª ed.). Alda Baltar & Maria Auxiliadora Kneipp (trad.). Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Žižek, Slavoj. 2006. *A subjetividade por vir: ensaios críticos sobre a voz obscena*. Carlos Correia Monteiro de Oliveira (trad.). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

N(OS) MEANDROS DE REDIGIR PARA O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM): PENSANDO A RELAÇÃO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA COM OS SABERES SOBRE ESCRITA

IN THE INTRICACIES OF WRITING FOR THE NATIONAL HIGH SCHOOL EXAM (ENEM):THINKING ABOUT THE RELATIONSHIP BETWEEN PORTUGUESE TEACHER AND KNOWLEDGES ABOUT WRITING

Hélder Sousa Santos[370]
Departamento de Letras, IFTM, Paracatu/MG, Brasil
heldersousa@iftm.edu.br
ORCID: 0000-0002-9557-9590

Resumo

No presente trabalho, compreendemos e explicitamos funcionamentos discursivos circunscritos pela maneira como a memória discursiva - a que é relativa às práticas pedagógicas de ensinoaprendizagem da língua portuguesa (LP) na educação básica (etapa ensino médio) - se diz e significa diante da atual demanda da escrita escolar nomeada no Brasil por "redação do Enem". Para tanto, mediados por fundamentos teóricos da Análise de Discurso francesa (AD), realizamos uma leitura descritivo-interpretativa de falas produzidas por professores de LP da escola pública - em momento de entrevista nossa com o grupo - procurando problematizar questões ligadas ao efeito de naturalização da escrita do Enem no ensino de escrita escolar. A análise destaca o entendimento seguinte: os sentidos de ler e interpretar, na óptica docente, funcionam pelo discurso de leitura/interpretação enquanto operação cotidiana da ordem de uma decifração do sentido e o sentido de escrever pelo de exercício individual da ordem de uma técnica. Ou seja, li em algum lugar A, B, C informações, agora consigo escrever algo a respeito. Uma ideologia, enfim, tomada na conjuntura pela posição professor de LP a qual significa a língua (as palavras) como já portadora(s) de sentidos, negando em decorrência a plurivocidade da linguagem, o encontro com o outro interlocutor, o pensamento, a historicidade, o processo.

Palavras-chave: discurso; história; ideologia; língua; sentido.

Abstract

In the present work, we understand and explain discursive functionings circumscribed by the way in which the discursive memory - the one related to the pedagogical practices of teaching-learning of the portuguese language (PL) in basic education (high school) - is said and signified in the face of the current demand for school writing named in Brazil as "Enem writing". To this end, mediated by theoretical foundations of French Discourse Analysis, we carried out a descriptiveinterpretative reading of discourse produced by PL from the public school - at the time of our interview with the group - seeking to problematize issues related to the naturalization effect of Enem writing in the teaching of school writing. The analysis highlights the following understanding: the meanings of reading and interpreting, from the teacher's point of view, function through the discourse of reading/interpretation as a daily operation of the order of a decipherment of meaning and that of writing as an individual exercise of the order of a technique. That is, I read

[370] Atualmente realiza Estágio Pós-doutoral na Universidade de Brasília (UnB), Brasil.

somewhere A, B, C information, now I can write something about it. An ideology, in short, taken in the conjuncture by the position of PL teacher, which means language (words) as already bearers of meanings, denying as a result the plurivocity of language, the encounter with the other interlocutor, thought, historicity, and process.

Keywords: discourse; history; ideology; language; sense.

Introdução

Tratar da relação professor de língua portuguesa (LP) com os saberes sobre escrita impõe pensar de saída, discursivamente dizendo, o modo com que se inscreve aí uma demanda específica de produção de linguagem no contexto da escola: avaliar. Disso, então, sem delongar, depreendemos a ideia incontornável de um processo atravessado pela língua e pela ideologia enquanto materialidades. Em outras palavras, há causas materiais - leis, processos, reforçamos - determinando as formas de se avaliar o dizer daquele que apre(e)nde a língua escolarizada, ao ser colocado diante de uma opinião, uma apresentação de ideias, um comentário, a propósito, do que seja escrever um texto.

Sendo assim, em uma visitação rápida pela etimologia da palavra latina "avaliar", composta por *a + valere*, que significa "dar valor a; atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação" (Houaiss, 2009), já se podem compreender dali efeitos de sentidos remetendo-nos aos significados de *reconhecimento* e de *admissão* de um determinado saber socio historicamente estabelecido como *o* certo, *o* esperado como padrão/homogêneo e, em decorrência, de uso dentro de uma coletividade, grupo/cultura.

Dessa óptica, avaliar tem a ver com reconhecimento de um saber, um cálculo do sentido sobre o sentido, na forma de um ideal, ou seja, com imagem de completude e coerência produzidas a partir de um imperativo social, consciente (ou não).

A esse respeito, referimo-nos agora ao nosso estranhamento diante de uma das respostas para questões formuladas por nós e direcionada a um grupo de professores de LP de uma escola pública da cidade mineira de Paracatu - MG/Brasil, qual seja: "para mim, hoje, pensando o Enem, ler é..., interpretar é... e escrever é..."[371]. Trata-se da resposta, explicando melhor, um posicionamento docente (recorrente em ocasião de entrevista) que atribui - apenas dito em linhas gerais aqui - ao lugar da leitura na vida escolar e cotidiana um papel de exatidão, de elemento desencadeador, por excelência, da escrita discente.

Desse prisma, os professores entrevistados deram-nos certeza de que o atual insucesso do alunado frente às práticas de escrita escolar deve-se a algum tipo de *déficit* de leitura. Na voz da posição professor de LP, retornam os seguintes dizeres: "os alunos não entendem... não compreendem... não sabem... não querem... não têm x, y, z saberes etc.".

[371] Estamos nos referindo aqui, rapidamente, a uma entrevista que foi conduzida por nós com um grupo de 10 professores de LP da escola pública (nível médio). Nesse passo, pedimos que dissessem para nós sobre leitura, interpretação e escrita diante da atual demanda de produção de textos escolares no ensino médio com foco unicamente no Enem. As falas que analisamos adiante são transcrições, especificamente recortes de sequências discursivas (SD) constitutivas da entrevista – e constituem nosso *corpus* de pesquisa.

Com efeito, se estamos interessados em saber dos processos de produção envolvendo os sentidos de ler/interpretar e escrever na e para a escola (nível médio), há de serem questionadas dali evidências de sentido produzidas pela posição professor de LP. Ou seja, queremos entender analiticamente duas questões: (i) quem e/ou o que está causando essa forma/linguagem de avaliar a escrita escolar? (ii) quem está materializando esse discurso?

Para respondermos a essas interrogações, optamos por mobilizar três fundamentos metodológicos elaborados pela análise de discurso de filiação francesa diante do que compreende por *equivocidade da língua e do discurso*. São eles: as noções de *retorno*, *apagamento* e *deslocamento* de sentidos. Três fundamentos, importa destacar aqui, tratados por nós em relação à noção de discurso: "um efeito de sentido entre locutores" conforme defende Pêcheux (1995), e à problemática em torno da relação ler/interpretar/escrever textos assumida por professores de LP enquanto trabalho de decifração de sentidos textuais e de reconhecimento de técnicas/determinações supostas necessárias ali, em absoluto. Dois discursos, pois, ancorados em modos de entender e expressar para si saberes pedagógicos da LP, os seus sentidos imaginados.

Por conseguinte, às voltas com tudo isso e apostando em uma problematização do que acabamos de apresentar, diríamos assim como em Pêcheux (1995) da necessidade de se questionar as evidências do sentido e do sujeito que (se) diz de um jeito só, repete determinado fato de linguagem.

Material e método: Pensando a equivocidade da linguagem

Nesta seção, construímos um observatório de análise para pensamos a relação professor de LP com os saberes escolares sobre escrita, notadamente a relação que se institui ali entre língua e ideologia. Antes, consideramos oportuno lembrar aqui o conceito de *equivocidade da linguagem*, formulado oralmente por Ferreira (2019) em contexto do "IV Seminário Discurso, Cultura e Mídia" (2019), momento em que tematizou e analisou criticamente questões envolvendo *o discurso, o corpo e o equívoco*. Conforme a palestrante,

> a materialização do equívoco pode se dar pela falta, pelo excesso, pela repetição, pelo nonsenses... O que há em comum nesses distintos modos é a ruptura do fio discursivo, o efeito de estranhamento que se produz e o impacto efetivo na condição de fazer e desfazer sentidos (Ferreira, 2019: s/n).

Desse prisma, importa lançarmos luzes sobre a avaliação docente em torno do entendimento que se produz ali para leitura/interpretação e escrita discente, em especial, a insistência (*o excesso*) em falar *sobre* escrita (sua realização hipotética) a partir do que se tem como naturalizado socialmente: "lendo muito, escreve-se bem". Dito em outras palavras, isso que se produz em matéria de avaliação sobre a escrita do alunado nos dá a saber os modos de significar a língua portuguesa ainda hoje na condição de instrumento de comunicação (são "processos de subjetivação', somos em igual acordo com Foucault (1979)), uma imagem de escrita derivada da ideologia da informação, contendo, enfim,

um mesmo significado face ao qual cabe(rá) a todo aluno sempre dizê-lo. Dissemos *ainda hoje*, porque o processo de produção de conhecimentos sobre a língua(gem) no campo da ciência linguística assume já há bastante tempo os princípios teóricos da *língua em uso* e *o trabalho provável do falante/autor com a língua(gem)* a partir de tal uso, em qualquer situação de interlocução: a possibilidade de significar para si e para o outro interlocutor um saber.

Com efeito, isso que retorna insistentemente na fala docente tem a ver com o processo de individualização (Pêcheux, 1995) a que o dizer da posição professor de LP assujeita-se historicamente, vinculando, pois, a uma política específica de discurso, o discurso pedagógico/autoritário - dentro da lógica soberana de Estado que temos (neoliberal), a lógica que interpela posições sujeito pelo seu discurso político de *direitos e deveres dos cidadãos*.

Em outras palavras, trata-se de um discurso que, estando subordinado a demandas/leis particulares de contenção da deriva do dizer, visa barrar o movimento próprio da significação, o de sujeitos e de sentidos, pretendendo-se com isso conferir à língua(gem) um efeito de objetividade - como se fosse possível reproduzir integralmente um determinado saber outrora formulado por alguém, por um autor (Orlandi, 1996). Um discurso, então, materializado pela compreensão social que temos de língua ideal, a língua do Um e suas tecnologias; essas, lembrando, são produções, dispositivos imaginários de saber e de poder que se beneficiam de algo ou alguém no que tange a exigências materiais da ordem de um fazer esperado. E só existem assim.

Assim, em termos de funcionamento discursivo, há de ser percebido do discurso em questão um fazer se estruturando *ou pelo retorno, ou pelo apagamento, ou pelo deslocamento sentidos* - no caso, pela via do trabalho da ideologia, já que esta é quem faz os sentidos de ler/interpretar e escrever efetivarem-se pelo devem suscitar, ou seja, como sendo iguais aos de uma referência: conformados e confirmados pela posição professor, pelos (seus) saberes da LP. Lembrando que ideologia, na óptica da AD francesa, não significa ocultação, uma falta de sentido, mas um mecanismo político de produção de evidências, uma política da palavra ocupada com a saturação do dizer, a fim de que o trabalho de interpretação da forma sujeito não ocorra, impedindo com isso o acesso da posição sujeito ao interdiscurso/o seu acesso a outras possibilidades de também dizer algo, alguma coisa a mais sobre o mundo na e pela experiência de ruptura possível do dito.

No tocante ao que a AD compreende por *retorno do dizer*, vejamos como isso configura nossa questão de investigação exposta até o momento. Assim, em várias circunstâncias da entrevista que realizamos com professores de LP do ensino médio, encontramos enunciados repetindo e circunscrevendo o fundamento segundo o qual a prática de escrever textos emana unicamente do hábito incansável de leitura.

> SD1[372]: Se eu não tenho *hábito de leitura*, se eu não tenho o *hábito de eu interpretar aquilo que eu leio*... olha aonde chegamos? A escrita. Então, *por que hoje nossos alunos escrevem tão inadequadamente? Pelo fato de eles não terem o hábito da leitura*. *Porque... uma vez que eu leio, eu escrevo adequadamente. Porque tudo aquilo que você visualiza na escrita fica, fica arquivado*. *Se eu não leio, eu não escrevo bem* [...]. Em relação ao Enem, bem... isso é... hoje nós no ensino médio nós estamos mecanizando os nossos alunos para o Enem.

[372] Todos os destaques produzidos nas nove SD a seguir são nossos.

SD2: Então, agora em sala de aula nós estamos voltados texto, intepretação, texto, intepretação. E aí há dificuldade também na escrita pelo fato que nós não estamos mais voltando totalmente nossas aulas, não totalmente, tem que ter equilíbrio né... desde ter gramática, redação e literatura. *Tem que ter* equilíbrio desses quatro seguimentos, porém *a gramática está ficando aquém em relação ao programa que a gente recebe, que nós temos que seguir*.

Essas duas SD (1 e 2) nos permitem perceber pelo gesto de interpretação da posição professor de LP uma tentativa de justificar o fato de alunos não conseguirem escrever por não terem construído para si até momento presente uma rotina de leitura, e/ou por não terem tido acesso à gramática, na forma como deveriam. Nas duas situações, a significação de escrita/escrever liga-se à imagem de tarefa, a de repetição de um saber/técnica, ou seja, a um dever fazer: comportando-se atentamente dentro do viés teórico da língua, em termos de regras, a habilidade de escrever textos configura-se automaticamente na/pela forma esperada, a aceita pela escola, estando a memória discursiva atada à força do imaginário da língua. E nisso a interpretação que se produz para texto recebe significado de um produto (um produto desligado de referências outras, o social e o político), que pouco tem a ver com o processo de pensar a relação sentidointerpretação, a palavra e sua história; palavra que por sua natureza é movente, é política, é efeito de algum conflito, sempre marcada por traços de historicidade como bem nos lembra Foucault (1979).

Ademais, nota-se em SD1 e SD2 a posição professor retornando sentidos autoritários - o discurso pedagógico - para certamente não ter de se posicionar mediante à realidade frágil em que atualmente a escrita na escola é exposta. Ora, o fato de sempre ligar leitura a hábito e de associá-la à intepretação, indistintamente, permite-nos compreender nesse passo algo mais do estatuto de escrita de que se fala ali. Em outras palavras, trata-se de uma escrita cuja realização decorre tão somente de um fazer solitário, um fazer de responsabilidade do aluno, e de ninguém mais (o aluno seria origem do dizer). Avaliações como “alunos não entendem, não sabem, não compreendem...” corroboram, por conseguinte, a leitura do processo de ler/interpretar e escrever textos na escola pela óptica da língua lógica, língua suposta transparente, dotada de sentidos, esses já prontos, disponíveis a todo leitor/autor.

Na SD3 abaixo, temos nos comentários formulados por outros dois professores a manutenção do discurso autoritário (pedagógico), agora vinculado ao que ele supõe ser o saber da LP em termos de escrita: uma operação matemática por meio da qual formas e sentidos devem ser somados para se ter um texto ideal. Mas os meios necessários para se chegar à realização disso não ditos ali pela posição professor – apenas o discurso das regras comparece em seu dizer para tentar justificar e novamente mostrar a falha suposta do aluno. E a argumentação recebe sentido de “recheio” na voz docente, uma voz que retorna o discurso da língua pragmática (SD3); discurso esse presumido ser o de um uso consciente da palavra (pela forma individualizante, uma responsabilidade do aluno) como se a questão do sentido envolvesse produtos/modelos (o reconhecimento do saber exclusivamente pela leitura da palavra: SD4) e não processos, posições histórico-sociais a serem assumidas por alunos.

SD3: Então (XXX) muitas vezes ele não entende, falo assim... olha *nós vamos colocar um além disso aqui (XXX), portanto, ponto, aí no final você coloca além disso*. Com isso aí você vai fechar a sua proposta de intervenção. Né... Porque realmente ela ficou um molde, uma questão do aluno eu falo assim... olha, usa portanto para não precisar usar outra coisa [...], o seu corretor sabe que você está fazendo uma conclusão. Não fica inventando a roda. *Então você começa a fechar as questões em torno de um modelo pré-estabelecido*, né... [...]. Então, você sabe que tem lá ... a redação com quatro parágrafos. Então, todo mundo só produz redação com quatro parágrafos. O primeiro introdução [...], que o segundo e o terceiro você precisa ter um conectivo para ligar esses dois períodos, duas orações, frases curtas [...]. Uma receita. *Ainda assim com toda essa receita tem uma dificuldade muito grande, o que que é... a falta de repertório*. Aí que chega na redação. Porque *ele vai, escreve, ele monta, cadê o recheio, cadê a argumentação*? Aí fica só dissertativo [...]. Então é o que acontece.
SD4: Aí... quando chega a escrita, a escrita está muito defasada, muito difícil, assim... erros muito elementares, digamos assim, escrevem muito errado, gramaticalmente falando, não obedece pontuação. Então é um desafio... *A escrita hoje é um grande desafio*. Por isso, vem... entra a questão aí da redação do Enem, não é? Porque às vezes ele até vai bem lá na prova de múltipla escolha, chega na redação... *é um desastre, porque eles têm extrema dificuldade de colocar as ideias no papel*.

Por sua vez, a questão do apagamento de sentidos também tratada pela AD francesa e mobilizada por nós nesse instante do presente trabalho tem a ver com a tentativa de interdição, o movimento dos sentidos de ler/interpretar e escrever textos pela posição professor de LP em direção à história de cada uma dessas atividades de linguagem. Dito de outro modo, fala-se recorrentemente na voz de professores de LP da causa imaginária referente à dificuldade de se redigir textos por parte de alunos do ensino médio - *os alunos de hoje não seriam leitores obstinados* - para que seja apagada a ação/implicação (docente) seguinte, a quem sem dúvida caberia realizar em contextos variados da escola: ensinar a pensar a língua(gem), a sua conversão-transposição em discurso, o seu uso.

SD5: Concordo plenamente com a prof.1. E hoje nos aqui na escola... trabalhamos com ensino médio, é... *o nosso grande problema hoje é a escrita* [...]. Então eles não têm, eles não conseguem, é... elaborar um parágrafo coerente. Eles chegam aqui no ensino médio sem noção. Um texto dissertativo por exemplo, eles não sabem nem o que é dissertar. Então, isso é todo um conjunto, nós falamos de leitura, da interpretação... *E para se escrever bem, eu penso que primeiro ele tem que ler e interpretar*. *E hoje os alunos não conseguem fazer isso*. Vocabulário restrito, é... falta de leitura, é... conhecimento, eles conhecem só é... coisas básicas... modismos, eles falam de um jogo, de uma coisa, mas cultura é quase nenhuma, uma coisa, uma notícia... *eles não conhecem os temas que... são importantes, que são relevantes hoje dentro da sociedade*. Então se a gente não conhece, é cada vez mais difícil escrever. Além da dificuldade que eles têm com a gramática, a ortografia, e além de tudo isso [...].

As próximas SD recortam definições de leitura e de intepretação para pensarmos, enfim, a posição de docentes de LP diante do que consideram ser a causa de *déficits* de escrita em produções do alunado da escola atual (nível médio). Vejamos, por sua vez, deslizamentos de sentidos constitutivos do modo como a memória discursiva se diz - significando-se ou não - a partir de processos discursivos identitários os quais circunscrevem e determinam as práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem de leitura/interpretação e escrita na sala de aula. Conforme Orlandi (2017), parafraseando

aqui o pensamento da autora, trata-se de uma questão de "narratividade" [373] , isto é, a presença simbólica de traços/sentidos (re)contados pelo sujeito do dizer em função de recortes efetivados por ele no domínio da memória discursiva (ou interdiscurso).

> SD6: *Ler é tudo*, *é essencial na vida de qualquer um*, né... Eu acho que a gente não tem como é... fazer nada em vários setores, áreas, como se diz, sem a leitura. *A leitura é fundamental para o conhecimento em si*, né... para a gente... até a questão da interação, a questão não só o desenvolvimento como nós chamamos na escrita, interpretação, mas a... o hábito de ler é essencial, né... e agrega muitos valores, muitos acontecimentos. [...]. *Ler é desmembrar o mundo*. É através da leitura tanto crítica... quanto literária.
> SD7: *Ler é nortear a nossa vida*. Porque quem não lê não tem um norte.
> SD8: *É viajar, conhecer outros*..., *sem sair do lugar*.
> SD9: Para mim, *interpretar é... Desafio*. Em sala de aula, intepretação é desafio, porque muitos leem, mas poucos entendem o que estão lendo. É um caminho que não... *para chegar no senso, no interpretativo requer muito mais que uma simples leitura*.

Assim sendo, analisando as ênfases dadas por posições professor em cada uma das quatro SD acima mediante o que consideram ser papel da atividade de leitura na vida escolar e social do aluno, vemos quão frequente é a inscrição desses gestos de interpretação naquilo que a memória discursiva retém do interdiscurso: a ideia de leitura (traços disso) como tarefa da ordem de um fazer utilitário, uma aplicação com funcionalidade determinada historicamente. Termos qualificadores, cujo papel é o de predicar sobre uma dada imagem/ideia, conceito – *ler é...* "tudo", "essencial", "fundamental", "desmembrar...", "nortear...", "viajar..." - corroboram o fato, fazendo-nos perceber a totalidade do papel suposto às palavras em nossas práticas cotidianas e sociais, na imanência mesma de suas formas. Curioso aí, destacamos, é que a leitura interpretativa da posição professor diz de outra particularidade histórica do ato de ler (diz da experiência de imaginar-se na condição de um outro ser), especificamente quando desliza leitura teleológica (SD6 e SD7) - isto é, uma leitura atrelada a uma finalidade de se conhecer coisas/informações e em decorrência agir no mundo, na vida - para leitura imaginativa, criativa (SD8); e ainda pela referência à ideia de leitura à de interpretação (SD9), assumindo nesse último caso a percepção que tem da demanda de meios específicos (interpretar *requer muito mais que uma simples leitura*) para sua produção (mas não chega a dizer que meios seriam esses...).

Todos esses dizeres, retornando-nos sentidos familiares a todos nós - sublinhamos: sentidos bastante evidentes de leitura/interpretação no bojo social - pela via da imagem de atividades escolares reconhecidas como importantes na cultura da humanidade, servem, no entanto, de justificativa para que a posição professor de LP individualize a posição aluno frente ao que afirmam as demandas de ler/interpretar e escrever significativamente em contexto escolar: o aluno não lê, lê pouco, por isso não interpreta bem, não escreve bem. Em outras palavras, é o discurso autoritário quem fala ali, nas palavras/na avaliação dos professores de LP – fala pelo *excesso*, fala pela repetição de sentidos de leitura/interpretação enquanto um todo efeito de determinações históricas e ideológicas,

[373] Não se trata de uma simples contação de fatos, acontecimentos, associada à ideia de narração. Mas daquilo que é específico a esse fazer: produzir(-se) a partir de uma exterioridade. São, pois, gestos de intepretação que poderão se marcar no dizer, significando algo, alguma coisa para uma posição sujeito.

um modelo, que a todo aluno cabe sempre saber e legitimar, todavia desconectado do que efetivamente e politico-historicamente significa ler/interpretar escrever: ousar pensar e tentar dizer por que se fez/faz uma dada produção linguageira, com tanta recorrência, frequência.

Conclusão

Nossa análise empreendida permite-nos afirmar que a leitura social produzida ainda hoje a propósito das práticas de leitura/interpretação e escrita em contexto escolar é atravessada pela ideologia de linguagem como instrumento de comunicação. Ideologia essa, em outras palavras, que sustenta e (re)constitui os sentidos de leitura/interpretação escolar na condição de cálculo, para justamente tornar possível a avaliação do que daí venha a ser formulado por alunos. Tratando-se do Enem, diríamos que essa interpretação particular de língua(gem) torna provável a avaliação do que o Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), órgão do Ministério da Educação (MEC/BRASIL) - nomeia por *redação*. Algo muito diferente de escrita, no que tange a saberes históricos construído até o presente com e a partir dela.

Assim, ao que perguntarmos acima sobre quem estaria causando a recorrente justificação dada pelos professores entrevistados por nós - todos eles atuam na etapa ensino médio/escola pública e são de LP - ante ao que pensam sobre a demanda de escrita atual vinculada substancialmente ao Enem, foi possível compreender que materialização de tudo isso liga-se a um discurso particular, o autoritário; discurso esse marcado pela impossibilidade de discussão do referente, em função do desejo de se manter ali uma única voz, a de seu "criador": a ideologia que fica sempre retornando. O fato de linguagem dali analisado por nós, enfatizamos ainda uma vez, mostrou que a equivocidade produzida pela insistência (o *excesso*) em (re)afirmar o *déficit* de leitura/interpretação e escrita na escola - a insuficiência sinalizada na fala de professores LP positivando o fato de o alunado não alcançar boas notas na redação Enem por "não terem o hábito incessante da leitura" - solapa toda uma política social e cultural de pensamento, um processo crítico-reflexivo secular que caberia à posição professor de LP não prescindir: o valor da experiência da linguagem em nossas vidas. Mesmo que em contextos rigidamente institucionalizados como é o caso do Enem, há que se enfrentar cuidadosamente os meandros produzidos por políticas educacionais e consequentemente impostos para o dizer.

Com efeito, a questão ideológica do discurso autoritário (re)constituindo a posiçãoprofessor de língua portuguesa nas SD que analisamos aqui - uma questão que é (re)contada no/pelo funcionamento da justificação "*porque não leem*, os alunos não escrevem" - diz e reafirma o já sabido lugar imaginário da língua como portadora de sentidos, negando com isso a potencialidade de sua realização, a heterogeneidade da linguagem ao ser convertida em discurso. E, efetivamente, o pensamento, a interpretação, a historicidade da significação. Numa só palavra: o *processo* de produção/transformação/ressignificação do discurso.

Referências

Ferreira, Maria Cristina L. 2019. *Discurso, Corpo, Equívoco*. https://youtu.be/KdArqMOLJlg (15 de outubro, 2024).

Houaiss, Antônio. 2009. *Dicionário Houaiss Eletrônico* (1a ed.). Rio de Janeiro: Editora Objetiva.

Foucault, Michel. 1979. *Microfísica do poder* (4a ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Orlandi, Eni. P. 1996. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso* (2a ed.). São Paulo: Pontes.

Orlandi, Eni. 2017. "Era uma vez corpos e lendas: versões, transformações, memória". In Orlandi, Eni. (1.ª ed.), *Instituição, relatos e lendas: narratividade e individuação dos sujeitos*, 26-46. Pouso Alegre: RG, Univás.

Pêcheux, Michel. 1995. *Semântica e discurso - uma crítica à afirmação do óbvio* (2a ed.). São Paulo: Editora da UNICAMP.

NAVEGANDO À DERIVA: GRAMÁTICA REFLEXIVA NOS MANUAIS DE PLE/PLNM

SAILING ADRIFT: REFLEXIVE GRAMMAR IN PLE/PLNMTEXTBOOKS

Paula Isabel Querido
Universidade de Vigo, Galiza, Espanha
pique.quepi@gmail.com
ORCID: 0009-0006-8473-4045

Resumo

Conteste-se ou não se conteste, a verdade é que gramática é parte integrante do estudo da linguagem: participa na formação linguística do indivíduo e, *quapropter*, não pode ficar a montante do processo de ensino-aprendizagem.

Faz-se necessário lembrar que não existe uma única gramática e que, talvez, um dos motivos da grande dificuldade de se ensinar a reflexão gramatical seja a escolha do tipo de gramática. Na verdade, duas questões se levantam, e vemo-las conceituadas por Reyes Llopis-Garcia et alii: que gramática ensinar e que gramática aprender.

Por que razão, então, a dificuldade que se sente quando há que ensinar a gramática, não obstante o Marco Comum Europeu de Referência, em que há instruções concretas sobre o assunto?

A gramática reflexiva, ou gramática em explicitação, representa uma reflexão sobre o que está explícito na língua, ou seja, observações sobre o seu funcionamento de modo a poder entender o processo e interação das unidades e regras, uma gramática que parte das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que, no fundo, é a gramática da língua. Os géneros textuais são caracterizados não só pelos interlocutores, por situações comunicativas e por suportes de publicação, mas também por recursos linguísticos comuns. Cada recurso tem uma função determinadora, pois o discurso não é vazio e todos os operadores linguísticos colaboram para a produção de sentido desejada, portanto a gramática é parte integrante e determinante da intenção comunicativa. Deduz-se, pois, que a metodologia da gramática reflexiva consistirá em: perguntar quais serão as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados; comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa; e comparar os efeitos de sentido que um recurso, ou diferentes recursos, pode(m) produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

Palavras-chave: gramática(s); ensino-aprendizagem; linguística aplicada

Abstract

Whether you dispute it or not, the truth is that grammar is an integral part of the study of language: it participates in the linguistic formation of the individual and, *quapropter*, cannot be left out of the teaching-learning process.

We need to remember that there is no single grammar and that perhaps one of the reasons for the great difficulty in teaching grammatical thinking is the choice of the type of grammar. In fact, two questions arise, as conceptualised by Reyes Llopis-Garcia et al: which grammar to teach and which grammar to learn.

Why, then, is it so difficult to teach grammar, despite the Common European Framework of Reference, in which there are specific instructions on the subject?

Reflexive grammar, or grammar in explicitation, represents a reflection on what is explicit in the language, in other words, observations on how it works in order to be able to understand the process and interaction of units and rules, a grammar that starts from linguistic evidence to try to

tell what the speaker's implicit grammar is like, which, in essence, is the grammar of the language. Textual genres are characterised not only by interlocutors, communicative situations and publication media, but also by common linguistic resources. Each resource has a determining function, because discourse is not empty and all linguistic operators collaborate to produce the desired meaning, so grammar is an integral and determining part of the communicative intention. It follows, then, that the methodology of reflective grammar will consist of: asking what are the alternative linguistic resources to be used; comparing the effects of meaning that they can produce in a given situation of communicative interaction; and comparing the effects of meaning that a resource, or different resources, can produce in different situations of communicative interaction.

Keywords: grammar(s); teaching and learning; applied linguistics

Intróito

O português está entre as dez línguas mais faladas no mundo. No entanto, ainda há desafios no ensino do idioma para estrangeiros, que, nos primeiros contactos, o apelidam de difícil.

Tratando-se de uma língua clássica, o português é tido como um idioma cujo domínio é um fator de diferenciação, uma vez que possui uma enorme riqueza lexical; e é uma língua que ganha importância na escala global dos dias de hoje.

Porém, e porque se trata de um processo contínuo que exige horas e horas de estudo e dedicação para a obtenção de resultados satisfatórios, o seu ensino-aprendizagem é sempre um desafio enriquecedor.

Numa sociedade em constante mudança, ou renovação, em que o multiculturalismo e o pluriculturalismo são uma realidade incontornável, o indivíduo necessita, cada vez mais, de dominar, além da sua, outras línguas, atingindo uma competência, que não envolve apenas conhecimentos linguísticos, mas também conhecimentos a nível sociocultural e pragmático, que o preparem para o uso real da língua, ou seja, para a comunicação.

Os manuais, importantes suportes de aprendizagem que são, têm pretendido acompanhar o avanço, ou "rejuvenescimento", das metodologias que, desde tempos idos, nortearam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, veiculando díspares conceções metodológicas, ao mesmo tempo que se destaca o papel fundamental da intervenção pedagógica do ensinante em todo este processo.

Não raro, no ensino de uma língua, deparamo-nos com certas descontextualizações no estudo de temas gramaticais. Pese embora o professor ter, ou poder ter, conhecimentos de sociolinguística, escasseiam-lhe, em regra, recursos e materiais para aplicá-los, ou, dito de outro modo, o ensino apresenta-se-lhe limitado, visando, quase só, a exposição de estruturas normativas da língua e não dos usos linguísticos, isto é, de uma vasta sucessão de estruturas disponíveis, e não só uma, a prescrita, enquadramento em que – ou com que – a escola poderia cumprir a contento o seu papel de ampliadora de competências linguísticas.

A partir do momento em que se começa a ser escolarizado, a gramaticalidade e o caráter regular e estatuído da língua permitem diferençar as expressões corretas das

incorretas do uso da língua, pois o discernimento do oral e a sua expressão constituem o modo de ser primário da linguagem humana.

Quer no modo oral quer no escrito, conhecer uma língua é ter desenvolvido um saber regular e regulado, evidenciado na capacidade de emitir juízos de gramaticalidade, de atribuir significado às palavras novas construídas de acordo com padrões regulados, e de compreender e de produzir frases nunca antes ouvidas.

Dado o elevado número de gramáticas em uso nas escolas, os autores de manuais optam por seguir umas ou outras, de preferência que siga a terminologia adotada pelos ministérios de educação do país a que a língua pertence.

Não obstante hodiernamente se advogar que a tecnicidade linguística na sala de aula e nos manuais deva ser suplantada pela abertura ao outro e pelo desenvolvimento de uma competência pluricultural, a função da gramática continua a ser referida como objeto de ponderação necessário a todos os que estão envolvidos, ou vão envolver, com o ensinoaprendizagem de línguas – no caso presente, os ensinantes do português a falantes de outras línguas e autores de manuais – e têm de expor conhecimentos (e saber fazer) característicos de uma língua para determinado – talvez especial – público, saberes que, ao serem aprestados, simplificam a própria realidade e perdem a dinâmica que é dada pela interação social.

O ensino/aprendizagem da gramática hodiernamente: breve reflexão

De facto, a "atrapalhação" não menosprezável do ensino-aprendizagem de uma língua – no caso, português língua estrangeira – resulta, quiçá principalmente, da sobreposição das gramáticas de várias tendências em uso simultâneo nas escolas, algumas delas confusionistas. Andam, ainda, os estudiosos a tentar digerir as diferenças – ou modos de entender – das diversas gramáticas em uso, principalmente tradicional e generativa, e eis que surge já nos horizontes uma tentativa do estabelecimento de uma nova nomenclatura gramatical.

Não existe apenas uma gramática: significa isto que o ensinante-aprendente deveria saber qual é a gramática que está a usar nas suas aulas ou no conteúdo específico que está a lecionar. Por tal, é imprescindível saber escolher a mais adequada para determinado momento do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Travaglia (2009:30) alerta que é conveniente ter sempre em mente que há vários tipos de gramática e que o trabalho com cada um desses tipos pode resultar em trabalhos (atividades) completamente distintos em sala de aula para o atendimento de objetivos bem diversos.

Não são conformes, todavia, os critérios de seleção e divisão dos diversos tipos de gramática. Há, na verdade, uma certa dissemelhança entre os estudiosos da língua ao catalogarem os tipos de gramáticas existentes: propõem uns, um maior número; outros, menor; e assim por diante, quase podendo afirmar-se que "cada cabeça, cada sentença".

Entre as diferentes classificações analisadas, pode adiantar-se a proposta por Travaglia (2009, pp. 30-37), que apresentou onze tipos de gramática, divididos em quatro grupos distintos:

a - O primeiro, formado pelas três principais conceções de gramática: normativa, descritiva e internalizada.

A gramática normativa estuda a variedade padrão, a norma culta, seja, a norma oficial, centrando-se o objeto de estudo na língua escrita, dado entender-se que a língua falada obedece às mesmas regras:

> (...) a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua (Idem: 30 e 31).

Diferente da normativa, a gramática descritiva estuda a língua em cada uma de suas variedades. A partir de uma abordagem sincrónica, descreve a estrutura de cada variedade e o seu funcionamento, assim como as suas formas e funções. Prefere a forma oral à forma escrita, diferenciação também explicitada por Bechara (2009: 52):

> A gramática descritiva é uma disciplina científica que registra e descreve (daí o ser descritiva, por isso não lhe cabe definir) um sistema linguístico em todos os seus aspectos (fonético-fonológico, morfossintático e léxico). Cabe tão somente à gramática descritiva registrar como se diz numa língua funcional. (…) Cabe à gramática normativa, que não é uma disciplina com finalidade científica e sim pedagógica, elencar os fatos recomendados como modelares da exemplaridade idiomática para serem utilizados em circunstâncias especiais de convívio social. A gramática normativa recomenda como se deve falar e escrever segundo o uso e a autoridade dos escritores corretos e dos gramáticos e dicionaristas esclarecidos.

A gramática internalizada ou competência linguística internalizada do falante é a gramática interiorizada que o falante utiliza, de forma natural, durante ou ao longo do seu desenvolvimento. Antes mesmo de ser escolar, o falante já é capaz de dizer o que quer, quem é, o que pensa; é capaz de conversar sem quaisquer problemas de comunicação, obedecendo já, inclusive, os seus dizeres a uma lógica sequencial dos termos da oração, configurando, até, concordâncias verbais e nominais. Antunes (2009:26), por exemplo, afirma que nada na língua, em nenhuma língua, escapa a essa gramática. Por isso é que se diz que não existe gramática fora da língua. Ou, ninguém aprende uma língua para depois aprender gramática. Qualquer pessoa que fala uma língua fala essa língua porque sabe a sua gramática, mesmo que não tenha consciência disso.

Nesta gramática, o foco não acontece na identificação do "certo e o errado" do uso da língua, mas sim no "adequado e inadequado" aquando, considerando a situação comunicativa, do uso de determinada variedade linguística, ou seja, examinando quais os melhores recursos linguísticos em dada interação verbal.

b - O segundo grupo é formado pelas gramáticas implícita, explícita ou teórica e a reflexiva, representando uma distinção muito produtiva na questão do ensino de gramática.

A gramática implícita, ou seja, a competência linguística internalizada do falante, inclui, inconscientizada, os vários níveis de organização e funcionamento da língua, ou,

explicitando: implícita, porque o falante não tem consciência dela, não obstante ela se encontrar na sua mente e permitir que a utilize automaticamente, quando dela necessite para qualquer fim, em situações específicas de interação comunicativa.

No caso da gramática explícita ou teórica, o objetivo é estudar e aclarar a estrutura, a constituição e o funcionamento da língua, ou seja, explicitar e descrever a língua e o seu mecanismo, significando isto que todas as gramáticas normativas e descritivas são gramáticas explícitas ou teóricas.

A gramática reflexiva, ou gramática em explicitação, representa, como o nome pretende indicar, uma reflexão sobre o que está explícito na língua, ou seja, observações sobre o seu funcionamento de modo a poder entender o processo e interação das unidades e regras, uma gramática que parte das evidências linguísticas para tentar dizer como é a gramática implícita do falante, que, no fundo, é a gramática da língua.

Estes três últimos tipos de gramática (implícita, explícita e reflexiva) podem, segundo Travaglia, ser diretamente arrolados com a distinção entre atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas:

As atividades linguísticas efetivam-se nos processos de comunicação; permitem ao falante construir o seu texto, de modo adequado à situação comunicacional; são atividades de construção/reconstrução do texto que o usuário da língua realiza para comunicar.

As atividades epilinguísticas são aquelas que estão relacionadas com factos linguísticos, mas de forma inconsciente e não do ponto de vista estrutural, ou, dito de outra maneira, suspendem o desenvolvimento do tópico discursivo; são atividades que se fazem presentes nas hesitações, nas correções, em pausas longas, nas repetições, etc.

As atividades metalinguísticas são aquelas em que se usa a língua para analisar a própria língua; neste caso, a língua torna-se o conteúdo, o assunto, o tema, o tópico discursivo da situação de interação.

c - O terceiro grupo de gramáticas – contrastiva ou transferencial; geral e universal – possui um caráter sincrónico, pois, nos três tipos, o objetivo máximo é encontrar o que há de comum na gramática do maior número possível de línguas e assim identificar o que há de comum e de incomum nelas.

Por gramática contrastiva ou transferencial apreende-se ser aquela que descreve duas línguas em simultâneo, apontando os contrastes dos seus padrões, ou seja, os aspetos funcionais em comum. Pode, e não raras vezes é, ser também utilizada em estudos sobre variedades linguísticas do mesmo sistema, contrastando regionalismos, coloquialismos, registos escritos, etc. É, pois, a gramática das dissemelhanças e situações contrastantes, ou, dito de modo mais direto, aquela que analisa ou descreve as diferenças entre línguas ou variedades de uma língua.

A gramática geral investiga o plano universal da linguagem e, por isso, não tem como objeto uma língua particular; ou, dito de outro modo, é aquela que procura elaborar princípios a que todas as línguas obedecem. O seu caráter universal mostra que é uma gramática voltada para a observação do funcionamento do maior número possível de gramáticas. O objetivo desta gramática, segundo Todorov e Ducrot, citados por Travaglia

(2009:35), é: "formular certos princípios aos quais todas as línguas obedecem, e que fornecem a explicação profunda do emprego destas".

Convenhamos: não é simples encontrar uma distinção entre a gramática geral e a gramática universal, mas, para esta, Travaglia também cita Todorov e Ducrot: "gramática de base comparativa que procura descrever e classificar todos os factos observados e realizados universalmente", ficando claro que, do mesmo modo, para identificar o que há em comum entre as várias línguas. A gramática universal assenta em bases cognitiva e biológica sobre uma hipótese inatista (gerativista).

d - O último grupo, formado pelas gramáticas histórica e comparada, possui o cunho diacrónico de investigação, pois ambas investigam o processo histórico da linguagem, ou seja, estudam línguas históricas. A gramática histórica é a que estuda a origem e a evolução de uma língua, acompanhando-lhe as fases, desde o seu aparecimento até ao momento atual.

A gramática comparada é o estudo cotejável de línguas pertencentes a um tronco ou "família" procedente de uma fonte comum primitiva, visando estabelecer os factos manifestados pela relação de parentesco; ou, simplificando, analisa uma sequência de fases evolutivas de várias línguas, procurando encontrar pontos comuns entre elas.

Cada uma dessas gramáticas influencia o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa: algumas mudam de nome, é certo, mas o conceito é o mesmo; outras são utilizadas, inconscientemente, pelos ensinantes-aprendentes, além de, muitas vezes, se fundirem, ou moldarem, em vários dos aspetos. A verdade é que todas elas representam a eterna busca de muitos estudiosos para explicar o fenómeno linguístico, e isso faz de cada uma delas, ou do conjunto, um precioso recurso para se entender a linguagem. Ao tratar da origem da língua portuguesa, por exemplo, o ensinante-aprendente deverá lançar mão da gramática histórica; de igual modo, os conteúdos das variedades linguísticas (regionalismos, dialetos e outros) levá-lo-ão aos recursos da gramática contrastiva. Enfim, todas as gramáticas cooperam para o processo de ensino-aprendizagem, desde que sejam devidamente utilizadas.

Entenda-se, porém: a gramática, por si só, não é suficiente para a aprendizagem da língua, pois saber falar não é só ter competência gramatical, isto é, o domínio das regras. A gramática deve ser ensinada para que o aluno se aposse de uma técnica linguística com a qual consiga atuar, pela linguagem, na sociedade em que se insere.

Há, na verdade, duas maneiras de aprender qualquer coisa: uma, leve, suave, com informações corretas, mas superficiais, que, pela incompletude da lição, não indo aos assuntos que lhe são correlatos, acaba por ser insuficiente para permitir a fixação da aprendizagem, um método que pode agradar, e até divertir o aprendente, mas que, todavia, não lhe garante o sucesso do conhecimento; outra, que procura dar um passo à frente da resposta breve e imediata: estabelece relações entre a dúvida apresentada e outros assuntos afins, de modo que, aprofundando um pouco mais a lição, amplia o conhecimento e garante a sua permanência, porque não se contenta em ficar na superfície, ou superficialidade dos problemas e das dúvidas.

Entenda-se, ainda, que o ensino de, ou das, línguas pode e deve ser beneficiado com as informações obtidas pelas investigações linguísticas, com os métodos heurísticos que orientam essas investigações, e não só com o aparato formal das teorias e com a sua terminologia técnica. Mais ainda: o ensino não deve basear-se, exclusivamente, numa teoria, pois as várias teorias complementam-se quanto aos factos analisados. Deve, pois, promover-se um aproveitamento o mais eclético possível dos resultados alcançados pelas investigações teóricas. É esse o ponto ideal para o ensino do vernáculo.

No âmbito metodológico do ensino-aprendizagem, torna-se necessária uma atenção muito especial aos conteúdos gramaticais, um problema tão mais carente, ou expectável, quanto a heterogeneidade de gramáticas implícitas, devendo utilizar-se a terminologia usada nas aulas da língua mãe, e, outrossim, tentar acompanhar *pari passu* o ensino gramatical da língua-mãe.

Pouco falada, a gramática reflexiva já faz parte dos planos de ensino de vários ensinantes-aprendentes de língua, ainda que nem todos a conheçam por este nome. Na verdade, se uns a conhecem por esta designação, outros dizem-na de gramática do texto, de reflexão sobre a língua ou, ainda, estudo da língua. Seja lá como for o nome por que a conheçam, não há dúvida de que o seu uso/estudo deve fazer parte da educação linguística de qualquer aprendente.

Motivações e necessidades dos discentes

O papel da escola, no que toca ao ensino da língua, deve presumir que o aprendente é um falante da língua que precisa de aprender outras possibilidades de trato da sua própria língua ou mesmo linguagem; tem o direito de saber o que ele ainda não conhece ou, pelo menos, não interiorizou completamente.

A gramática reflexiva, tida como a gramática em explicitação, surge da reflexão com base no conhecimento intuitivo dos mecanismos da língua e é usada para o domínio consciente de uma língua que o aluno já domina inconscientemente. Parte, portanto, de evidências linguísticas, num processo de análise crítica do uso da língua, devendo a reflexão atuar, também, para o domínio de uma língua, ou seja, a gramática reflexiva representa um trabalho constituído por atividades que focalizam, essencialmente, os efeitos de sentido que os elementos linguísticos podem produzir na interlocução, uma vez que, fundamentalmente, se está a querer desenvolver as capacidades de compreensão e expressão: será, assim, uma reflexão mais voltada para a semântica e para a pragmática e que questiona: o que significa; em que situação pode e/ou deve ser usado e com que fim, produzindo que efeito de sentido.

Os géneros textuais são caracterizados, não só pelos interlocutores, por situações comunicativas e por suportes de publicação, mas também por recursos linguísticos comuns. Cada recurso tem uma função determinadora, pois, como já se disse, o discurso não é vazio e todos os operadores linguísticos colaboram para a produção de sentido desejada, portanto a gramática é parte integrante e determinante da intenção comunicativa.

Deduz-se, pois, que a metodologia da gramática reflexiva consistirá em perguntar quais serão as alternativas de recursos linguísticos a serem utilizados; comparar os efeitos de sentido que podem produzir em dada situação de interação comunicativa; e comparar os efeitos de sentido que um recurso, ou diferentes recursos, pode(m) produzir em diferentes situações de interação comunicativa.

Uma orientação básica para a elaboração de atividades de gramática reflexiva poderá ser a de comparar sempre as instruções de sentido contidas em recursos alternativos disponibilizados ao utilizador/praticante da língua para que ele possa escolher, ao constituir/construir o seu texto, em dada situação de interação comunicativa, para a consecução de uma dada intenção comunicativa: o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Os enunciados produzidos refletem as condições específicas e as finalidades de cada um dos referidos campos, não só pelo seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, pela sua construção composicional. Por isso se diz que os argumentos com que joga não têm de ser lógicos, bastando-lhe serem razoáveis.

Não há, de facto, uma definição única de língua, ou, por outras palavras, a língua não existe numa única perspetiva. Todavia, é como sistema que constitui o objeto de estudo dos linguistas, um estudo que se situa ao nível da relação entre os vários que o constituem, isto é, a sua forma (a semântica e vocabulário) – um elemento a que os autores dos manuais não prestam especial atenção –, e a sua substância (sistema gráfico e fónico).

Para além da língua como sistema, poder-se-á estudá-la como instrumento de conhecimento (psicologia), comportamento (sociologia) e arte (literatura).

Para além de se saber como se adquire a língua nas várias "cambiantes", ou subtilezas, aos professores de línguas estrangeiras, a questão fundamental não é tanto a de saber como é a língua, ou como se adquire, mas sim para que serve. A resposta é simples: para comunicar. O que levanta novas questões.

Numa perspetiva pragmática, a unidade mínima linguística com significado não é, salvo melhor opinião, a palavra nem a frase, mas o ato de fala, e, neste contexto, "língua" é um conjunto de atos de fala, visando a comunicação efetiva, o mesmo que dizer, a capacidade de utilizar uma língua estrangeira num processo de negociação com o outro, com o fim de receber e emitir mensagens nessa língua, entender e fazer-se entender.

O ensino das línguas estrangeiras, em inovação constante, tem privilegiado dois campos: o conhecimento do seu sistema gramatical, das regras e padrões literários e culturais dessa língua; ou o ensino da língua como veículo para outras áreas de conhecimento.

A questão que hoje se coloca não é tanto a da validade da escolha de um dos objetivos, antes a da decisão sobre o peso a atribuir a cada um deles: no cerne, na verdade, está a capacidade, ou competência de comunicação, seja, o sistema de conhecimentos e

capacidades necessário à comunicação efetiva. Ponderando bem o assunto, pode deduzirse – ou induzir-se? – que a competência não se resume à gramaticalidade, pois que, além do conhecimento da gramática e do vocabulário da língua, nela insere o

conhecimento das regras socioculturais que regem o comportamento verbal e, *ipso facto*, um conhecimento intuitivo do uso da língua em situações concretas (etnografia da fala).

Em publicação apresentada em janeiro de 2021, Eugênia Fernandes, além das abordagens estruturalista e comunicativa, descreve a abordagem sociointeracionista e abordagem complexa, rematado o assunto (2020:64):

> Diante das múltiplas variantes e estilos ao aprender e ensinar, um ecletismo por parte do professor é mais efetivo e inclusivo. Larsen-Freeman (2003) e Brown (2001) sugerem o Método Eclético para a condução de uma prática corrente, diversa e guiada por pressupostos teóricos. Somente a pluralidade de abordagens, métodos e técnicas, tendo em consideração variáveis como motivação, necessidades, cognição, fatores emocionais e socioculturais podem trazer protagonismo ao desenvolvimento linguístico dos aprendizes.

É, pois, inquestionável que nenhum método pode, nem deve, ser aplicado automaticamente como dogma: à medida que vai avançando em "tempos" de ensinoaprendizagem, cada professor vai criando os seus próprios métodos consoante os resultados obtidos nos anos de lecionação anterior: mais que a teorização, o que lhe importa, equacionando a competência e a personalidade com as necessidades, as capacidades a as motivações dos aprendentes, é, bem vistas as coisas, o objetivo último de todo o processo de ensino e de aprendizagem, o sucesso, e a versatilidade da abordagem comunicativa fornece-lhe as orientações necessárias para tal.

Os manuais, entenda-se, são ainda a ferramenta primordial de apoio ao professor e aos alunos, mormente nos primeiros anos de aprendizagem. Nesta conformidade, da parte dos autores, deverá haver o maior cuidado na produção, principalmente dos conceitos gramaticais.

Cenários de aprendizagem em manuais de PLE/PLNM

Atentemos: no ontem, o homem partiu à descoberta de novos caminhos; hoje, são os caminhos que vêm à procura do homem.

Entre os manuais analisados, e foram vários, centrámo-nos, sobretudo, nos "Novo Tu cá tu lá" (nível A2), "Português conVida" (nível B1), "Português XXI" (nível B1) e "Falas Português" (nível B2) da parte do, chamemos-lhe assim, português europeu, e "Gramática reflexiva" em relação ao português do Brasil.

Nos manuais assinalados, concernente aos conteúdos da área gramatical, dedicámo-nos à lecionação da "colocação pronominal" – item assaz interessante e de colocação difícil na Língua Portuguesa de que Coimbra é, de acordo com a Europa, repositório oficial – que escolhemos para análise e estudo comparativo com o ensinoaprendizagem com a gramática reflexiva.

As estruturas dos manuais tidos em conta, regra geral, assentam na sua planificação em unidades tendentes a ser decoradas e não pensadas. Assim, a aprendizagem da gramática faz-se aceitando, sem contestar, o que os manuais, *in simplici* modo ou *modus amet*, não raras vezes impõem.

Notamos um ensino muito mais dirigido à memória do que à inteligência, com simples exercícios de leitura de frases e análises dos seus componentes, ou exercícios de completamento de espaços, substituição de expressões assinaladas por pronomes, antecedidos de explicações teóricas referentes à colocação pronominal e indicação para consulta do "apêndice" gramatical – antes da resolução dos exercícios –, encaminhados para a memorização de conceitos, com terminologia isenta de reflexão e com aprendizagem repetitiva, itens tratados, e convém relembrá-lo, de forma seca e pouco apelativa.

Coloca-se a questão: afinal, que "gramática" se tem trazido para dentro das salas de aula, e que "gramática" se há de oferecer ao aluno, se necessariamente a sistematização tem de passar pela reflexão?

O tratamento do significado das formas gramaticais parece ser, atualmente, a maneira mais inovadora e acertada de se reflexionar sobre como se comunicar em termos linguísticos. Porque ensinar gramática é muito mais do que explicar regras e padrões linguísticos, com vista a levar a uma aquisição das mesmas. O ensino da regra pela regra não oferece condições aos estudantes para fortalecerem a sua capacidade linguística e se tornarem competentes na língua alvo. A gramática tem de ser contextualizada; tem de possuir significado para os aprendentes; caso contrário, torna-se inoperante, pois o aluno não consegue aplicar o seu conhecimento gramatical em discursos próprios.

Os professores precisam de ensinar uma gramática que ajude o aluno a usar a língua com mais eficácia e adequação, muito mais do que o simples estimular de aulas de gramática enquanto pura aprendizagem de categorias e tipos de unidades em diferentes níveis, e a metalinguagem de análise dos mesmos: a gramática reflexiva.

Assim e dentro desta perspetiva optámos pela sua defesa.

Tendo por "tutor" Ignacio Bosque (2020), um dos maiores conhecedores e defensores da matéria, apresentamos alguns mal-entendidos, e também estratégias, partindo do princípio de que, no ensino da gramática, os discentes hão de aprender a ler e a escrever com certa fluidez; aprender progressivamente o vocabulário; adequar os usos linguísticos aos registos que lhe correspondam; distinguir os usos corretos dos incorretos na gramática e no léxico.

Para isso, tal como Ignacio Bosque e por questão didática, centrar-nos-emos, quiçá escudar-nos-emos, na forma como se ensina/explica a gramática descritiva (morfologia e sintaxe), apontando o que falha e a aplicação de possíveis remédios para suprir os pontos fracos.

Como alude Bosque (2020) – a citação é sua e a tradução nossa –, Ivonne Bordelois, escritora e linguista argentina, afirma que "Não usamos a respiração, não usamos a circulação do sangue. Também não usamos a linguagem. A linguagem existe para ser incorporada, para ser vivida para ser escutada, para ser entendida". Daí o dever de transmitir aos estudantes que não somos usuários da nossa própria natureza tal como a linguagem não é um serviço, logo não tem usuários.

Note-se, e reforce-se, que quando se insiste em apresentar a linguagem como um instrumento ou uma ferramenta, dá-se a entender que já não há nada a descobrir, já não há nada que possa surpreender: a nossa atitude deve ser a de uma "chave de fendas" que se deve aprender a usar sem tentar descobrir nada com ela.

Os aprendentes assimilam a visão externa da linguagem, de modo que não se sentem preocupados com o que lhes ensinaram ou tentaram ensinar.

Continuando numa espécie de poço sem fundo criado, ou sustentado, pelas gramáticas descritivas, nota-se que a educação (linguística e não linguística) que se tem vindo a receber tem sido muito nominalista. O estádio identificativo, ou seja, o conhecimento das nomenclaturas, tem sido o mais elementar em todas as disciplinas. Parece, na nossa disciplina, ser tido como o último estádio da análise em vez de ser o primeiro. Na verdade, tal como alguém que sabe identificar as peças do jogo de xadrez, adquire o conhecimento do jogo, ou alguém sabe identificar os ossos, músculos e tecidos começa os caminhos da medicina, também alguém capaz de identificar os materiais de construção tem o caminho aberto para a arquitetura; ao invés, contudo, alguém que sabe identificar os elementos que integram uma oração, termina a sua análise dessa oração. Trata-se, na verdade, de uma situação insólita no mundo do conhecimento.

Convenhamos ou opinemos: a análise gramatical, nos manuais supracitados, converteu-se num exercício meramente rotulador ou identificativo, o que, mero equívoco, dá a entender que os problemas suscitados na e pela gramática são problemas meramente terminológicos. Os discentes não são levados a distinguir o essencial do acessório, detetando redundâncias ou contradições, nem a observar o surpreendente e o relevante; muito menos a emitir juízos, propor explicações ou construir hipóteses.

Convém fazer notar que os alunos mais jovens possuem uma inclinação natural para indagar, aprender, experimentar e questionar; fazem, constantemente, perguntas interessantes que não são identificativas.

Deste modo, torna-se premente adotar estratégias similares às que observamos no compêndio "Gramática reflexiva" (da autoria de William Cereja e Theresa Cochar), em que se educa para a capacidade de observação; para que os estudantes proponham exemplos, procurem contextos e sugiram explicações – fomentando a participação e a criatividade –; o favorecimento de uma atitude indagadora, que assimila a análise sintática à descoberta e à procura da compreensão, em detrimento de uma atitude regulatória. Na capa inferior do livro, os autores referem que "sem abandonar os conteúdos consagrados da gramática descritiva, a obra procura abordá-los por uma perspetiva que une reflexão sobre a língua e desenvolvimento da competência leitora do estudante", notando-se que a obra estabelece relações entre os conteúdos gramaticais e as situações cotidianas de comunicação, tornando o estudo da língua mais atraente, dinâmico e enriquecedor. Como exemplificação, observamos exercícios de análise inversa, pares mínimos, sequências ambíguas, entre tantas outras práticas, sempre centradas na capacidade de reflexão metalinguística.

Tal como Ignacio Bosque, defendemos que se deve potenciar os docentes para a observação, para a relação entre as formas e os significados, para a formulação de "perguntas novas", para que se surpreendam ante o quotidiano, e, assim, saberão transmitir tais capacidades aos seus alunos que, por sua vez, conseguirão manter viva a atitude curiosa e inquisitiva que tinham aquando da sua infância.

À deriva nos manuais de PLE/PLNM deste canto do mundo, a gramática reflexiva necessita de encontrar um porto seguro.

Referências

Bechara, Evanildo. 2009. *Moderna Gramática Portuguesa.* 37ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Bosque, Ignacio. 2020. Seminario de actualización gramatical para el aula no universitaria. Curso *Estrategias y malentendidos en la enseñanza de la gramática*, Universidad de Zaragoza, 13 de febrero de 2020.

Cereja, William & Cochar, Thereza. 2016. *Gramática reflexiva*. São Paulo: Atual Editora. Dias, Ana & Militão, Paulo. 2001. *Falas Português?* QECR Nível B2. Porto: Porto Editora.

Fernandes, Eugênia. 2020. *A Língua Portuguesa em Contexto Internacional. Um guia para Professores.* Roosevelt: Boavista Press.

Llopis-Garcia, R., Real Espinosa, J. M. & Ruíz Campillo, J. P. 2012. *Qué Gramática Enseñar, Qué Gramática Aprender*. Madrid: Editorial Edinumen.

Mascarenhas, Lúcia & Santos, Ana. 2023. *Novo Tu cá tu lá*, QECR Nível A2. Porto: Porto Editora.

Pinheiro, Eva, Hofman, Isabel & Melo, Sónia. 2023. *Português conVida!* QECR Nível B1. Porto: Porto Editora.

Tavares, Ana. 2016. *Português XXI,* QECR Nível B1. Lisboa: Lidel.

Travaglia, Luís C. 2009. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática nos 1.º e 2.º graus*. (8º ed). São Paulo: Cortez.

NEOLOGISMOS E INFLUENCIADORES DIGITAIS: IMPACTOS E REFLEXÕES NA EDUCAÇÃO

NEOLOGISMS AND DIGITAL INFLUENCERS: IMPACTS AND REFLECTIONS ON EDUCATION

Ariane Cavalcanti Amora
PPG-UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil
arianeamora@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7140-5293

Resumo

A proposta de estudo em questão representa uma abordagem inovadora e relevante no contexto educacional contemporâneo, buscando compreender e analisar os neologismos presentes nos textos de influenciadores e youtubers presentes em plataformas online e redes sociais. O enfoque do estudo é direcionado ao vocabulário da língua portuguesa, visando especialmente sua aplicação e relevância no ambiente escolar e em sala de aula. O objetivo principal deste estudo é identificar e analisar os neologismos que emergem nas publicações que abordam a rotina e conteúdo dos influenciadores e youtubers, os quais têm uma grande influência sobre a linguagem utilizada por jovens e adolescentes. A análise se concentra em neologismos formais, semânticos e emprestados, os quais são criados a partir de diferentes processos linguísticos e apresentam diferentes níveis de integração no vocabulário cotidiano. Para identificar esses neologismos nos textos analisados, dicionários escolares são utilizados como ferramentas fundamentais, juntamente com procedimentos metodológicos adequados que auxiliam na identificação e compreensão dos novos termos linguísticos. Entre os exemplos de neologismos presentes no corpus de análise destacamse termos como "megafesta" (neologismo formal), "catar" (neologismo semântico) e "shippar" e "date" (neologismos emprestados). A fundamentação teórica deste estudo baseia-se nas contribuições de Alves e Ferraz, que trabalham com a definição de unidade lexical neológica, e na análise do desenvolvimento da competência lexical dos falantes de língua portuguesa. A análise desses neologismos contribui não apenas para a compreensão da evolução e dinâmica do vocabulário da língua, mas também para a reflexão sobre a influência da linguagem dos influenciadores e youtubers no contexto educacional e cultural atual.

Palavras-chave: Neologismos. Redes sociais. Influenciadores. Youtubers.

Abstract

The study proposal in question represents an innovative and relevant approach in the contemporary educational context, seeking to understand and analyse the neologisms present in the texts of influencers and youtubers on online platforms and social networks. The focus of the Studio is directed towards the vocabulary of the Portuguese language aiming especially at Its application and relevance in the school environment and in the classroom. The main objective of this study is to identify and analyse the neologisms that emerge in publications that address the routine and content of Influencers and youtubers, who have a significant influence on the language used by young people and adolescents. The analysis focuses on formal, semantic and borrowed neologisms, which are created from different linguistic processes and present different levels of integration in everyday vocabulary. To identify thesaurus neologisms in analysed texts, school dictionaries are used as fundamental tools, along with appropriate methodological procedures that assist in the identification and understanding of the new linguistic terms. Among the examples of neologisms present in the analysis corpus, terms such as “Mega festa” (formal neologism), “catar”(semantic neologism), and “shippar” and “date” (borrowed neologism) stand out. The theoretical foundation of this study is based on the contributions of Alves and Ferraz, who work

with the definition of lexical units by Portuguese speakers. The analysis of these neologisms contributes not only to the understanding of the evolution and dynamics of the language vocabulary but also to the reflection on the influence of the language used by influencers and youtubers in the current educational and cultural context.

Keywords: Neologisms. Social Network. Influencers. Youtubers.

1. Introdução

Estudar o vocabulário de uma língua significa também mergulhar na história e na identidade dos seus falantes, já que as palavras refletem as experiências sociais, culturais e históricas de um grupo. O léxico é um reflexo da evolução da comunidade linguística, incorporando novos termos e descartando aqueles que já não são mais utilizados de acordo com as mudanças vivenciadas ao longo do tempo.

Sendo assim, de maneira a atender às transformações socioeconômicas e culturais, surgem na língua novas unidades lexicais ou novos significados para palavras já existentes. É um processo que se dá a partir da necessidade de se comunicar e expressar algo novo experienciado, como bem salientou Ferraz:

> Uma das características universais mais marcantes das línguas naturais é a mudança. Dada a dinamicidade da linguagem humana, podemos verificar o fenômeno da mudança se manifestando em todos os níveis linguísticos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático), mas de forma mais evidente no nível lexical. [...] À medida que ocorrem mudanças sociais, a língua se adapta a essas mudanças e produz novas unidades léxicas. Um dos recursos de que se utilizam as línguas para a sua continuidade é a inovação lexical (Ferraz 2006: 219):

Os neologismos são resultantes de três diferentes processos: a neologia formal, a semântica e a de empréstimos. A neologia formal consiste na criação de novas palavras seguindo as regras do sistema linguístico, seja no aspecto fonológico, morfológico ou sintático. No segundo processo, o semântico, ocorre a atribuição de um novo significado a uma palavra já existente, resultando na criação de um novo elemento: o neologismo semântico ou conceitual. O terceiro diz respeito às unidades léxicas que vêm de outro sistema linguístico, que passam a ter uso em outra língua. Esses são os três tipos de neologismos produzidos no português contemporâneo que pretendemos abordar. Segundo Carvalho:

> A maneira mais simples e econômica de surgimento de uma palavra não é através de construção e sim de mudança de sentido. Ainda segundo a autora, são conceitos novos, introduzindo novos hábitos, ou velhos hábitos vistos por um prisma diferente (Carvalho 1987:23).

Este estudo tem como foco a relevância do estudo do vocabulário do português na educação, analisando os neologismos encontrados em textos de *youtubers* e *influencers* no *Instagram* e propondo atividades relacionadas a esses termos inovadores para serem realizadas em sala de aula.

2. *Instagram* e as Redes Sociais

A influência das mídias sociais sobre os jovens é indiscutível, e os influenciadores são habilidosos em utilizar estratégias persuasivas para moldar o comportamento dos adolescentes. Com intenção de apresentar e discutir novas formações lexicais, para este trabalho selecionamos um conjunto de itens léxicos retirados de perfis do Instagram que têm como público-alvo, majoritariamente, jovens e adolescentes.

Tal escolha, se justifica, não só pela presença maciça dessa faixa etária no número de seguidores dos perfis escolhidos, mas, principalmente, porque suas publicações apresentam grande identificação com esse público, uma vez que, com certa frequência, os conteúdos postados são utilizados como fonte de informação e entretenimento entre os jovens.

Criado por Kevin Systrom e pelo brasileiro Mike Krieger em 2010, o Instagram, em poucos meses, teve o seu aplicativo entre os mais utilizados no espaço digital. Em um período de apenas um ano, o Instagram já contava com uma base de usuários de dez milhões. Inicialmente, a popularidade do seu aplicativo foi impulsionada por um design simples, que possibilitava a postagem de fotos em formato quadrado com filtros artísticos disponíveis.

No ano de 2016, influenciado pelo aumento da popularidade do Snapchat, o Instagram introduziu os Stories, um tipo de postagem temporária que permite vídeos de até quinze segundos e que desaparecem após vinte e quatro horas. No território brasileiro, o Instagram se destaca como uma das redes sociais mais utilizadas, com os brasileiros ocupando uma posição de destaque nas estatísticas de uso do aplicativo desde 2015. Analisando os exemplos retirados de conteúdos criados por *youtubers* e influenciadores em plataformas de mídia conhecidas como "Sites/*Instagram* de boatos" direcionados ao mesmo público, é possível observar uma alteração no significado de algumas palavras comuns, bem como a introdução de novas palavras com uma abordagem formal e a utilização de termos estrangeiros.

Embora haja uma grande quantidade de textos produzidos nas redes sociais, essa fonte de conteúdo é pouco aproveitada de forma educativa. Com o uso desse material diversificado, que se relaciona intimamente com a realidade cotidiana dos jovens, pretendemos destacar a importância do ensino do vocabulário em sala de aula, enriquecendo as aulas de português, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento da competência lexical dos alunos.

Com isso, os neologismos foram coletados nos textos de quatro "sites/Instagram sobre o dia a dia dos *influencers e youtubers.* Esses são "*Portalpopline", "Subcelebrities", "Hugogloss" e "Gossipdodia".*

3. Fundamentação Teórica e Metodologia

A abordagem seguiu o critério lexicográfico, no qual um conjunto de dicionários foi utilizado como referência para identificar a inovação de uma palavra nova. Para isso, foram consultados os seguintes dicionários: Dicionário da língua portuguesa de Evanildo Bechara (2011), Dicionário Unesp do português contemporâneo (2011), Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa (2011) e Dicionário Houaiss Conciso (2011), além do dicionário online Caldas Aulete digital

A base teórica, dentro do campo da lexicologia, fundamenta-se em Alves (1990) e Ferraz (2020) para definição e delimitação da unidade lexical neológica, assim como em Ferraz (2010) para a análise do corpus com foco no desenvolvimento da competência lexical. Alves (1990) aborda os diferentes mecanismos de criação de palavras novas, exemplificando a partir de textos jornalísticos, tais como derivação, composição, truncamento, cruzamento lexical e neologia semântica.

Richards (1976) *apud* Ferraz (2008), que em importante estudo sobre o que significa conhecer uma palavra, enfatiza que implica conhecer melhor, muitos dos diferentes sentidos a ela associados. O significado de uma unidade léxica pode ser visto, em termos de um amplo conceito, muito mais rico do que parece, a refletir-se como base sobre a qual um conjunto de sentidos agregam-se.

De acordo com Ferraz (2012), a neologia de empréstimos acontece quando elementos de outros sistemas linguísticos são importados, podendo ou não haver adaptação da forma original. Portanto, os estrangeirismos exemplificam como a forma nova dos termos pode se tornar empréstimos lexicais ao serem incorporados ao sistema linguístico de uma língua específica.

4. Neologismo Formal[374]

Identificamos como neologismo formal a unidade léxica que foi criada a partir dos padrões de formação e estruturação lexicais disponíveis na língua. Existem diferentes tipos de neologismos formais, como, por exemplo, a derivação e a composição.

Podemos perceber suas presenças nos exemplos de derivação sufixal em “Com esses dois, só pode ser um **filmaço**, né? (HUGOGLOSS); e, também, em “Micareta SP: Só as **Fofuxas** online”. (PORTALPOPLINE). Composição sintagmática em “Hoje, Sérgio Malandro revelou o resultado de sua segunda **harmonização facial.”** (HUGOGLOSS) e em “A Riotur confirmou que haverá **pontos de hidratação.”** (PORTALPOPLINE).

[374] Nas citações de exemplos, são nossos os grifos para indicar os neologismos.

5. Neologismo Semântico

Nesse contexto, podemos considerar que uma forma (significante), parte constituinte de um signo linguístico, pode se unir a outro significado, formando então um novo signo linguístico. Esta operação, no âmbito lexical, ocorre quando, uma unidade do léxico, a forma (significante) se associa a outro significado, o que dá origem a outra unidade lexical.

Nesse processo, surge o neologismo semântico. Ou seja, um novo significado pode ser atribuído a uma base formal já existente. Em "Tremeu tudo! Taylor Swift provocou **atividade sísmica** durante performance". (PORTALPOPLINE). Percebe-se um novo significado para a forma "Tremeu tudo" ainda não dicionarizada.

Com isso "Tremeu tudo", surge como um neologismo semântico, trazendo como significado "Fez os espectadores pularem e dançarem fazendo com que o chão tremesse". O mesmo ocorre em "Puxando o **"Chá da Rainha"** (PORTALPOPLINE), que tem como significado "Fazendo uma referência ao Chá da Rainha, hábito inglês".

6. Empréstimos caracterizados por xenismos

Consideramos como possibilidade os Estrangeirismos adaptados ao português, palavras ou expressões que foram incorporadas à língua portuguesa a partir de outros idiomas, que passaram por adaptações para se ajustarem às regras e características do português. Isso é comum para preencher lacunas no vocabulário ou para expressar conceitos e ideias específicas que não têm uma tradução direta em português.

Como exemplo de estrangeirismos adaptados ao português incluem "A cantora Sandy esteve no festival **geek** CCPX23 a convite da Warner Bros". (PORTALPOPLINE), "Cachorro é dado como morto por **Pet Shop** no RS" (HUGOGLOSS), "Karina Karão na **Street":** Veja a nossa queen pintando todas na balada do Rio de Janeiro (PORTALPOPLINE).

7. Neologismos por Composição por Subordinação

Quando falamos em composição subordinativa, podemos fazer uma analogia com a relação entre determinado e determinante, substantivo e adjetivo.

Assim como o determinante determina a quem ou a que algo se refere no contexto da frase, a oração principal em uma composição subordinativa exerce um papel determinante em relação às orações subordinadas. A oração principal é a parte central da frase composta e influencia o sentido e a função das orações subordinadas. Como exemplo, temos "**Mulher Melão** nega ter fingido que se afogou para aparecer". (SUBCELEBRITIES).

8. Neologismo por Cruzamento Vocabular

O cruzamento vocabular trata-se de um processo em que novas palavras são formadas por meio de outras, ou seja, “mesclas lexicais são formas criadas pela junção de duas palavras já existentes na língua”, segundo Gonçalves (2006:224).

De acordo com essa definição, pode-se afirmar que uma mescla ocorre, segundo Andrade:

> Quando duas palavras, pertencentes ou não a mesma classe gramatical, se fundem num todo fonético, com um único acento, à semelhança de um composto formado por aglutinação, mas sem perder, contudo, os traços semânticos das formas de base que lhes deram origem. (Andrade 2008:17).

Como podemos notar em “**Ecossexual**! (GOSSIPDODIA).

9. Hibridismo

O hibridismo é uma prática habitual onde diferentes línguas e culturas se mesclam e conversam mutuamente. Ela não se restringe apenas ao coloquialismo, mas é comumente usado em textos formais, como na linguagem científica e acadêmica.

Esse fenômeno pode ocorrer em nível morfológico, sintático e semântico, criando palavras ou expressões que possuam características de mais de um idioma. Como exemplo, temos **Brazindia!** (PORTALPOPLINE), o qual pode se observar a junção da palavra Brazil (inglês) com a palavra Índia (português).

10. Proposta de Atividade em Sala de Aula

> Chamamos de atividade epilinguística a essa prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas linguísticas de novas significações (Franchi 2006: 97).

10.1. Proposta de Atividade Epilinguística

Os neologismos estão diretamente ligados às atividades epilinguísticas, que envolvem reflexões sobre a linguagem e a produção de textos de forma mais criativa e inovadora. Ao utilizar neologismos, os falantes exercitam a capacidade de reinventar a comunicação, adaptando-a às demandas contemporâneas e buscando sempre novas formas de expressão.

Assim, a relação entre neologismos e atividades epilinguísticas se estabelece como um processo dinâmico e enriquecedor para o desenvolvimento linguístico e criativo, considerando o protagonismo do aluno e, também, como centro das atenções.

10.2. Sugestões para elaboração de um texto de *Instagram*

Ao aluno, inicialmente é sugerido que ele conheça seu público-alvo para saber para quem ele irá escrever, qual faixa etária, interesses e estilo de vida do seu público. Usar uma linguagem adequada, pois dependendo do público que você deseja atingir, opte por uma linguagem formal ou informal. Integrar o neologismo de maneira estratégica, posicionando-o no seu texto para manter o interesse e a curiosidade dos leitores. Certificar-se de que o neologismo escolhido esteja alinhado com o tema e o estilo do texto, contribuindo para a coesão e a originalidade do conteúdo.

E, por fim, que ele seja autêntico, os seguidores valorizam conteúdo autêntico e genuíno. Seja verdadeiro em suas postagens e evite reproduzir conteúdos sem personalidade.

10.3. Apresentação da Situação

Introdução ao Conceito de Neologismo, destacando os diferentes tipos, como formal, Semântico e estrangeirismos. Orientação aos alunos acerca da consulta ao *corpus* de exclusão para confirmar se as palavras destacadas nos sites de *Instagram* podem ser consideradas neologismos. Em seguida, os alunos são convidados para realizar as atividades propostas.

10.4. Aplicação Didática

O trabalho pedagógico com os três *posts* de Instagram a seguir deve ser iniciado com a pré-leitura, cujo objetivo é direcionar a atenção do aluno para a atividade seguinte e a ativar, em sua memória, conhecimento de mundo, da realidade que o circunda e acerca do que o professor pretende refletir sobre os neologismos identificados em cada um.

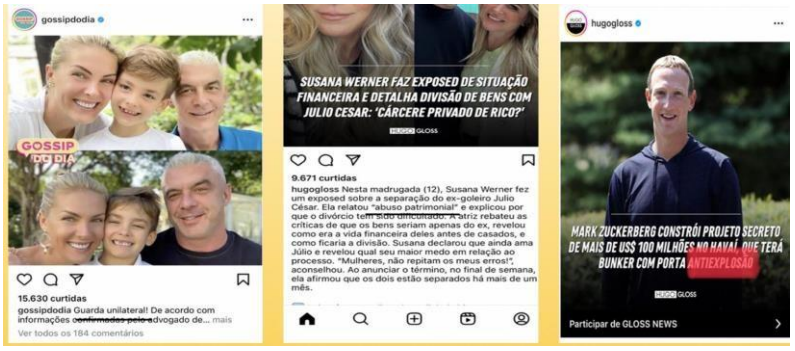


Figura 1

Como atividade de pré-leitura, o professor pode listar as palavras e expressões marcadas nos três *posts* de Instagram, fazendo perguntas motivadoras: “guarda unilateral”, “abuso patrimonial” e “antiexplosão”.

Você conhece e usa algumas dessas palavras ou expressões? Onde? Quando? (com essas perguntas esses questionamentos, o aluno é motivado a acionar seus conhecimentos

prévios e a refletir sobre o sentido pretendido para cada uma nos referidos *posts.* Após os comentários, o professor pode fazer indagações como a seguinte).

Em que tipos de textos tais expressões são utilizadas? (Espera-se que os alunos respondam que elas são muito utilizadas nas redes sociais, principalmente no Instagram.) Após a leitura dos três *posts* e comentadas as respostas dos alunos, o professor pode fazer perguntas interpretativas focadas no léxico.

Agora consulte um dicionário e verifique se as expressões "guarda unilateral", "abuso patrimonial" e "antiexplosão" se encontram registradas nele ou se foram inventadas pelos autores dos *posts.* (Espera-se que o aluno, após a consulta, verifique que as expressões não são dicionarizadas).

No primeiro *post,* a partir das imagens, é possível inferir o significado da expressão "guarda unilateral"? Como você pode saber isso? (Espera-se que o aluno reconheça o prefixo (UNI), que indica um; único. E, também, que se trata de um tipo de guarda atribuída a apenas um dos genitores, sendo que a outra parte mantém o direito de visitas e o de acompanhar e supervisionar as decisões quanto à criação do filho).

A imagem que ilustra esse *post* representa fielmente a expressão "guarda unilateral"? (Espera-se que o aluno observe que a imagem pode indicar o contrário do que representa, porque os pais estão sorridentes e ao lado da criança/filho).

No segundo *post,* as "pistas" deixadas no próprio texto permitem que você compreenda o significado da expressão "abuso patrimonial"? (Mostrar para os alunos que a frase "os bens seriam apenas do ex" indicam que um dos problemas da separação do casal envolvia o fato de não haver uma divisão homogênea dos bens, ficando estes apenas para o ex-marido.)

Já ouviu falar de Mark Zuckerberg? Por que ele aparece no *post*? (Espera-se que o aluno reconheça o magnata norte-americano cofundador do site de mídia social Facebook).

O que o termo "antiexplosão" tem a ver com ele? (Espera-se que o aluno associe o termo ao fato de Mark ser uma pessoa pública muito rica e que utiliza proteção especial para seus projetos, com receio de sofrer violências e retaliações por isso).

Segundo o contexto, qual o significado dessa expressão neológica? (Espera-se que o aluno associe o termo àquilo capaz de reprimir a explosão súbita, violenta e fragmentada do bunker de Mark Zuckerberg, se ele for atacado).

Você conhece o tipo de formação neológica da palavra "antiexplosão"? (Esperase que o aluno reconheça o prefixo (ANTI) e o substantivo (EXPLOSÃO), que deram origem a uma expressão neológica não dicionarizada).

Finalizando

Comentadas as respostas, pode ter início uma atividade de pós-leitura.

Atividade

Produza três *posts* de *Instagram*, mantendo o significado das três palavras em cada um.

11. Considerações Finais

Indubitavelmente, a importância do conteúdo das redes sociais no cenário social é notável, sobretudo quando se trata da população jovem. Os conteúdos compartilhados por *youtubers e influencers* têm uma atração e poder persuasivo consideráveis. Eles se destacam por suas estratégias destinadas a influenciar o comportamento dos adolescentes, moldando suas opiniões e escolhas. Tal influência pode ter um impacto profundo na forma como os jovens percebem o mundo e tomam decisões.

O exercício de reflexão sobre a linguagem pode auxiliar na melhoria da qualidade dos textos, tornando-os mais organizados, lógicos e adequados ao contexto de comunicação em que estão inseridos. Dessa forma, é possível perceber a influência das atividades epilinguísticas na produção textual. Essas por serem naturais, espontâneas e intuitivas permitem ao alunado refletir acerca dos sentidos no emprego das palavras, dos significados em determinado contexto, das intenções dos sujeitos com quem dialoga. Na sala de aula, essas atividades necessitam ser estimuladas pelo professor de forma sistêmica e recorrente.

Referências

Alves, Ieda Maria. 1988. *Empréstimos lexicais na imprensa política brasileira*. São Paulo: Alfa.

Alves, Ieda Maria. 1990. *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática.

Andrade, Katia Emmerick. 2008. *Uma análise otimalista unificada para mesclas lexicais do português do Brasil*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ.

Carvalho, Nelly. 1987. *O que é neologismo?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense.

Carvalho, Nelly. 1989. *Empréstimos linguísticos*. São Paulo: Ática.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2006. A inovação lexical e a dimensão social da língua. In Maria Cândida Costa de Seabra (org.), *O léxico em estudo*. Belo Horizonte: UFMG-FALE.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2008. Os neologismos no desenvolvimento da competência lexical. In C. C. Henriques & D. Simões (orgs.), *Língua portuguesa, educação e mudança*. Rio de Janeiro: Europa.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2010. A linguagem da inovação lexical. In Ieda Maria Alves (org.), *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana Editora.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2020. Do observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino do léxico. In Elis de A. Cardoso et al. (orgs.), *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*, vol. VIII. São Paulo: FFLCH/USP.

Franchi, Carlos. 2006. Criatividade e gramática. In Carlos Franchi, *Mas, o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola.

Gonçalves, Carlos Alexandre. 2006. Usos morfológicos: os processos marginais de formação de palavras em português. *Gragoatá* 21. 219–241. Niterói.

Gossip do Dia. Instagram. https://instagram.com/gossipdodia?igshid=NGVhN2U2NjQ0Yg== (27 maio 2024).

Hugo Gloss. Instagram. https://instagram.com/hugogloss?ingrid=YumMyMTA2M2Y= (27 maio 2024).

Portal Popline. Instagram. https://instagram.com/portalpopline?igshid=YmMyMTA2M2Y= (27 maio 2024).

Subcelebrities. Instagram. https://instagram.com/subcelebrities?igshid=YmMyMTA2M2Y= (27 maio 2024).

NEOLOGISMOS NA ÁREA DA INFORMÁTICA E NO AMBIENTE VIRTUAL: FORMAÇÃO DE PALAVRAS NO PORTUGUÊS A PARTIR DO INGLÊS

NEOLOGISMS IN THE AREA OF COMPUTING AND THE VIRTUAL ENVIRONMENT: FORMATION OF WORDS IN PORTUGUESE FROM ENGLISH

Arabie Bezri Hermont
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Minas Gerais, Brasil
arabie@uol.com.br
ORCID:0000-0003-2551-6145

Leandro Martins de Sousa
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
leandro.professorerevisor@gmail.com
ORCID:0000-0003-3405-902X

Resumo
Neste texto, analisamos neologismos na área da informática e no ambiente virtual a partir da língua inglesa, evidenciando a formação de palavras por estrangeirismo, empréstimo linguístico, hibridismo, xenoconstituintes (*splinters* não nativos), truncamento, reduplicação, siglagem e formação analógica. Este estudo se justifica pelo fato de que a língua portuguesa tem se apropriado expressivamente de elementos morfológicos do inglês, sobretudo, na área da informática e no ambiente virtual, por causa do poderio socioeconômico dos Estados Unidos. Para a realização deste trabalho, fundamentamo-nos em Ferreira (2021), Gonçalves (2016) e Rocha (2008), os quais discorrem acerca dos processos de formação de palavras no português. Como principal resultado, constata-se que a língua portuguesa se adapta à influência do inglês, especialmente na área da informática e no ambiente virtual, gerando neologismos, o que demonstra uma flexibilidade na interconexão cultural e linguística em um mundo globalizado, sendo essencial para uma comunicação eficaz e enriquecedora.

Palavras-chave: Neologismo; formação de palavras; anglicismo; informática; ambiente virtual.

Abstract
In this text, we analyze neologisms in the area of information technology and in the virtual environment from the English language, showing the formation of words by foreignness, linguistic borrowing, hybridity, xenoconstituents (non-native splinters), truncation, reduplication, abbreviation and analogical formation. This study is justified by the fact that the Portuguese language has expressively appropriated morphological elements from English, especially in the area of information technology and in the virtual environment, because of the socioeconomic power of the United States. To carry out this work, we base ourselves on Ferreira (2021), Gonçalves (2016) and Rocha (2008), which discuss the processes of word formation in Portuguese. As a main result, it appears that the Portuguese language adapts to the influence of English, especially in the area of information technology and in the virtual environment, generating neologisms, which demonstrates flexibility in cultural and linguistic interconnection in a globalized world, being essential for a effective and enriching communication.

Keywords: Neologism; word formation; anglicismo; computing; virtual environment.

1. Introdução

Sabe-se que a comunicação é essencial para a relação entre os seres humanos, assertiva que é incontestável. Além da fala e da escrita, o homem se apropria de multisemioses para que a interação seja efetiva, no entanto, aquelas ainda são os meios mais usados para estabelecer essa relação comunicativa. Ao longo da história humana, foram criadas diversas tecnologias para dar conta do "mundo concreto", do "mundo externo" – desde instrumentos manuais a instrumentos robotizados. Assim como novas experiências foram sendo estabelecidas, além de palavras sofrerem mudanças, novas palavras foram sendo criadas para dar conta desse mundo, levando sempre em consideração a necessidade de se estabelecer comunicação entre as pessoas – familiares, amigos, sociedade, Estado, etc.

A partir disso, evidencia-se que a formação de novas palavras contribui para a interação verbal não só entre pessoas de uma mesma comunidade linguística, mas também entre sujeitos de países diferentes, o que é possível devido ao processo de globalização. Sob esse viés, Gonçalves (2016) afirma que criamos palavras novas por diversos motivos, tais como para nomear novas experiências, para expressar uma ideia numa classe de palavras diferente, para fazer o texto progredir, para expressar ponto de vista, e para se identificar com um grupo. Tendo em vista essas razões, evidencia-se que,

> apesar da abundância do vocabulário, a língua necessita constantemente de criação de novas formas expressivas. Esses novos meios de expressão, inventados por quem fala e escreve um idioma, são chamados neologismos. O estrangeirismo [...] provém deste desejo, absolutamente legítimo e fecundo, de novas criações. Por necessidade, preguiça, comodidade ou gosto artístico, o escritor, não tendo em casa expressão idônea, vai buscála às línguas estrangeiras. Logo, os estrangeirismos não são mais do que uma das formas do neologismo (Lapa 1998: 45 *apud* Ferreira 2021: 42).

Dito isso, em razão do contato entre culturas de línguas diferentes,

> é natural que haja um comércio de palavras entre os diversos países. Do mesmo modo como se dá com o poderio sociocultural e econômico, na balança comercial do léxico as nações mais fortes são, via de regra, as que mais exportam palavras. A língua portuguesa está sendo invadida por palavras e expressões oriundas do inglês, por causa do poderio socioeconômico dos Estados Unidos (Rocha 2008: 70-71)

Nessa mesma linha de raciocínio, Gonçalves (2016: 86) remonta Gonçalves e Almeida (2012), os quais "observam que vem sendo cada vez mais frequente, especialmente em áreas como a informática e o comércio eletrônico, o emprego de elementos morfológicos recém-criados em inglês".

Com base nisso, este trabalho se volta para a reflexão sobre o neologismo, isto é, a formação de novas palavras, a partir de duas entradas, a saber, (i) de palavras de origem inglesa (ii) na área da informática e no ambiente virtual, pelo fato de a língua inglesa ser considerada de maior supremacia no mundo, além de muitos termos da informática serem de origem inglesa. Além disso, em razão da globalização, potencializada, sobretudo, a partir da criação de aparatos computacionais e seus derivados, como a internet e as redes sociais, as fronteiras interculturais não apresentam uma limitação tão estática, uma vez

que a apropriação de termos de outras línguas, em especial do inglês, faz-se evidente principalmente no ambiente virtual.

Como se discute, nesta análise, acerca do neologismo, é imprescindível dizer que, conforme explana Ferreira (2021), ao retomar Alves (1994) e Rocha (1998), "o neologismo é um produto em um estado temporário, até que este perca sua evidência no meio em que circula ou que seja institucionalizado, perdendo o caráter de 'novidade'"

(Ferreira 2021: 38, grifo do autor). Apoiado nessa afirmação, as palavras de origem inglesa incorporadas ao português brasileiro analisadas a seguir serão consideradas neologismos "por não ter ocorrido em 'nenhum' estágio anterior da língua com as mesmas identidades fonológica, morfossintática e semântica" (Ferreira 2021: 37, grifo do autor), embora, atualmente, elas já não apresentem mais esse caráter de novidade. Além do mais, apresentamos nesta pesquisa "os processos de formação lexical [...] em diversas construções da atualidade, muitas delas ainda não lexicografadas e recorrentes em contextos midiáticos da comunidade digital" (Gonçalves 2016a, 2016b, 2019 *apud* Ferreira 2021: 38).

Em suma, a discussão aqui se restringe, como dito anteriormente, aos neologismos na área da informática e no ambiente virtual a partir da língua inglesa, evidenciando a formação de palavras mediante não só o estrangeirismo, o empréstimo linguístico e o hibridismo – processos que são predominantemente discutidos em gramáticas e livros didáticos no que concerne à apropriação de língua estrangeira para formação de palavras do português –, mas também xenoconstituintes (*splinters* não nativos), truncamento, reduplicação, siglagem e formação analógica. É importante frisar também que será dado foco às palavras que se encontram em mais uso na perspectiva dos autores, sem tratar de palavras que se incorporam na nomenclatura de aspectos mais técnicos da informática, em razão do ilimitado repertório vocabular dessa área. Em outras palavras, aqui nos interessa a "criação de palavras motivada pela necessidade cultural, científica ou comunicativa de um modo geral" (Bechara 2009 *apud* Ferreira 2021: 38), e não a formação de palavras que se restringem mais a um grupo específico, neste caso, os cientistas da computação, técnicos da computação e seus semelhantes.

Dito isso, faz-se essencial explicitar como este trabalho está organizado, tendo em vista que ele se divide em quatro partes. Na segunda seção, discute-se a incorporação de palavras do inglês no português, especialmente na área da informática e no ambiente virtual, destacando a diferença entre estrangeirismo e empréstimo linguístico, bem como adaptações fonológicas e semânticas. Na terceira seção, discorremos sobre a criação de novas palavras em português, influenciadas pelo inglês, por meio de hibridismo – combinação de elementos de línguas diferentes) – e xenoconstituintes (*splinters* não nativos) – partes morfológicas criadas a partir de palavras do inglês. A quarta seção aborda como o português incorpora palavras do inglês a partir de outros processos, como truncamento, reduplicação, siglagem e formações analógicas. Na conclusão, última seção desta pesquisa, são feitas algumas considerações acerca dos processos explorados ao longo deste trabalho, ressaltando a importância de estudar esses processos para compreender a evolução da língua e as influências tecnológica, linguística e cultural do inglês no português.

2 Neologismos a partir do estrangeirismo e do empréstimo linguístico

Com o surgimento dos primeiros computadores e da internet, houve a necessidade de se criarem palavras para nomenclaturar objetos, sistemas e processos que se referem à área da informática e ao ambiente virtual. Quando esses recursos chegam ao Brasil, a língua portuguesa se apropria de palavras da língua inglesa para suprir tal necessidade, o que se configura como estrangeirismo. Embora sejam, muitas vezes, tomados como sinônimos, o estrangeirismo e o empréstimo linguístico são processos diferentes. Ao retomar Alves (1994), Ferreira (2021) assevera que

> o estrangeirismo constitui a primeira etapa do empréstimo, no qual a palavra é utilizada e grafada conforme características da língua de origem, não compondo ainda o acervo lexical da língua tomadora. O empréstimo seria uma próxima etapa, na qual o uso do item lexical estrangeiro é adaptado a parâmetros ortográficos, semânticos ou morfossintáticos da língua destino, quando constituir-se-á um neologismo genuíno (Ferreira 2021: 64).

Com base nessa distinção, em relação ao estrangeirismo, em que as novas palavras assumidas na língua portuguesa mantêm sua grafia como as da língua inglesa, apresentamos alguns dados coletados que evidenciam tal processo, a saber: *internet, email, chat, notebook*, *laptop*, *online, off-line, download, tablet, hater, hacker, like*[375], *login, link, software, site, backup, desktop, network, mouse, drive*[376], *blog, byte, net, add, tag, hashtag, hyperlink, webcam, spam, post, story*[377], *troll, upload, print*, *bot, direct, influencer, YouTube, yoububer, WhatsApp, Instagram e Facebook*.[378] Apesar de se manter a mesma escrita da língua origem, é pertinente dizer que tais palavras apresentam uma adaptação fonológica no português, como podemos evidenciar no quadro a seguir:

[375] Aqui, *like*, mais precisamente, 'dar *like*' significa curtir uma foto, um vídeo ou um post publicado nas redes sociais, como *Facebook* e *Instagram*, ou no *YouTube*.
[376] Aqui, *drive* significa unidade de armazenamento ou leitor de discos ou de cartões de memória. [3]
[377] Aqui, *story* se refere a um recurso da rede social, sobretudo *Instagram*, que permite a publicação de fotos ou de vídeos curtos.
[378] Além de *Whatsapp*, *Instagram* e *Facebook*, há outros aplicativos de mensagens e outras redes sociais, no entanto, destacamos apenas esses três, pois, como veremos mais a frente, eles contribuem para formação de outras palavras.

Quadro 1 - Pronúncia de palavras em inglês (transcrição fonológica) e em português (transcrição fonética)

Palavras	**Pronúncia em inglês (transcrição fonológica)**	**Pronúncia em português (transcrição fonética)**
internet	/ˈɪntərnɛt/	[ĩtɛrˈnɛtʃɪ]
e-mail	/i-meɪl/	[i-ˈmeɪʊ]
chat	/ʧæt/	[ˈʃatʃɪ]
notebook	/ˈnoʊtbʊk/	[nɔtʃɪ'bukɪ]
laptop	/ˈlæptɑp/	[lɛpɪ'tɔpɪ]
online	/ˈɔnlaɪn/	[õˈlaɪnɪ]
off-line	/ɔf-laɪn/	[ɔfɪˈlaɪnɪ]
download	/ˈdaʊnloʊd/	[daũˈloʊdɪ]
tablet	/ˈtæblət/	[ˈtableʧɪ]
hater	/ˈheɪtər/	[ˈheɪteh]
hacker	/ˈhækər/	[ˈhakeh]
like	/laɪk/	[ˈlaɪkɪ]
login	/'loʊdʒɪn/	[lo'gĩ]
link	/lɪŋk/	[ˈlĩkɪ]
software	/ˈsɔftwɛr/	[sɔfɪˈʧɪwɛ]
site	/saɪt/	[ˈsaɪtʃɪ]
backup	/ˈbæˌkʌp/	[bɛˈkapɪ]
desktop	/ˈdɛsktɑp/	[dɛskɪˈtɔpɪ]
network	/ˈnɛtwɜrk/	[nɛtʃɪˈwohkɪ]
mouse	/maʊs/	[ˈmaʊsɪ]
drive	/draɪv/	[ˈdɾaɪvɪ]
blog	/blɔg/	[ˈblɔgɪ]
byte	/baɪt/	[ˈbaɪtʃɪ]
net	/nɛt/	[ˈnɛʧɪ]
add	/æd/	[ade'de]
tag	/tæg/	[ˈtɛgɪ]
hashtag	/ˈhæʃtæg/	[heʃɪ'tɛgɪ]
hyperlink	/ˈhaɪpərlɪŋk/	[hɪpəhˈlĩkɪ]
webcam	/ˈwebkæm/	[wɛbɪˈkẽ]
spam	/spæm/	[ɪsˈpẽ]
post	/poʊst/	[poʊstʃɪ]
story	/ˈstɔri/	[ɪsˈtɔrɪ]
troll	/troʊl/	[trɔw]
upload	/ˈʌploʊd/	[o'pɪloʊdɪ]
print	/prɪnt/	['prĩʧɪ]
bot	/bɑt/	[ˈbɔʧɪ]
direct	/dəˈrɛkt/	[ʤɪˈrɛkɪtʃɪ]
influencer	/ˈɪnfluənsər/	[ĩfluẽˈseh]
YouYube	/ˈjuːtʃuːb/	[juˈtʊbɪ]
yoububer	/juːtʃuːbər/	[jutʊbeh]
WhatsApp	/ˈwʌtsæp/	[watʃɪˈzapɪ]
Instagram	/ˈɪnstəgræm/	[ĩstɐˈgrẽ]
Facebook	/ˈfɛɪsbʊk/	[fɛɪsɪˈbʊkɪ]

Fonte: Elaborado pelos autores.

Analisando o quadro anterior, percebe-se que a maioria das palavras, quando incorporadas ao português, apresenta parte com pronúncia da língua origem e parte com

pronúncia da língua destino, tais como *e-mail*, *laptop*, *online*, *off-line*, *download*, *hater*, *hacker*, *like*, *software*, *site*, *backup*, *desktop*, *network*, *mouse*, *drive*, *blog*, *byte*, *net*, *tag*, *hashtag*, *webcam*, *post*, *upload*, *influencer*, *YouTube*, *yoububer* e *Facebook*. Nesses casos, evidencia-se uma adaptação ao português, sobretudo, no final de sílabas[379] terminadas em vogal "e" átona ou em consoante (exceto "r"), sendo que, na pronúncia, prevalece o alofone [ɪ], configurando-se como fenômeno de epítese.

Já as palavras *internet*, *chat*, *notebook*, *tablet*, *login*, *link*, *add*, *hyperlink*, *spam*, *story*, *troll*, *print*, *bot*, *direct*, *WhatsApp* e *Instagram* apresentam pronúncia diferente do inglês. Além do mais, dentre essas palavras, vale ressaltar a palavra *add*, produzida de forma soletrada, assemelhando-se ao processo de formação de palavra por siglagem, o qual será retomado mais à frente

Além desses aspectos evidenciados, percebe-se também alteração na sílaba tônica quando algumas palavras do inglês são incorporadas ao português. Isso pode ser evidenciado nas palavras *internet*, *notebook*, *laptop*, *online*, *offline*, *download*, *login*, *backup*, *desktop*, *network*, *hashtag*, *webcam*, *story*, *upload*, *YouTube*, *WhatsApp* e *Facebook*, as quais, quando se integram à língua portuguesa, tornam-se paroxítonas (exceto *login*, que, em português, é oxítona). Além disso, entre as palavras que se tornam paroxítonas, nota-se que todas são palavras compostas, exceto *story*.

Segundo Ferreira (2021: 40), "quando o uso de uma nova palavra assume graus de difusão diferenciados em uma grande comunidade linguística, a ponto de tornar-se de uso frequente e geral, o neologismo pode ser institucionalizado, com consequente dicionarização". Pensando nisso, é válido dizer, primeiramente, que muitas palavras que se encontram, efetivamente, em uso ainda não foram dicionarizadas, enquanto outras que caíram em desuso ainda se encontram dicionarizadas. Dito isso, foi feito um levantamento das palavras analisadas até o momento que se encontram registradas no Volp[380] e no Priberam[381]. Assim, dentre essas palavras, constata-se que *internet*, *e-mail*, *chat*, *notebook*, *laptop*, *online*, *off-line*, *download*, *tablet*, *hacker*, *login*, *link*, *software*, *site*, *backup*, *desktop*, *mouse*, *drive*, *blog*, *byte*, *net*, *tag*, *hashtag*, *hyperlink*, *spam*, *post*, *upload* e *print* se encontram registradas em ambos os sites. Além dessas palavras, o Volp também registra *hater*, *network*, *webcam*, *youtuber*; enquanto o Priberam registra *story*, *troll* e *bot*. Os sites explicitam que todas essas palavras são de palavra de origem inglesa.

Outro aspecto relevante de se analisar é com relação ao significado de tais palavras aqui analisadas. Exceptuando *YouTube*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook* – que são

[379] É importante dizer que, diferentemente do português, a divisão silábica no inglês é feita com base na pronúncia, porém, esse não é nosso foco de discussão.

[380] O sistema de pesquisa do Vocabulário Ortográfico da Língua Portuguesa (Volp), versão 2021-2022, contém mais de 382.000 entradas, as respectivas classes gramaticais e informações suplementares precisas e breves.

O Volp, que faz o registro oficial das palavras da Língua Portuguesa, com especial atenção a sua vertente brasileira, é continuamente atualizado por especialistas do idioma com base no uso extensivo de corpora e nos avanços da análise e processamento de informações (Volp).

[381] O Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP) é um dicionário de português contemporâneo com cerca de 133 000 entradas lexicais, incluindo locuções e fraseologias, cuja nomenclatura compreende o vocabulário geral e os termos mais comuns das principais áreas científicas e técnicas. O dicionário contém sinônimos e antônimos por acepção e permite ainda a conjugação verbal. É também possível consultar informação sobre a origem da maioria das palavras e indicações de pronúncia (Priberam) [8] a book of plain paper or paper with lines, for writing on.

nomes de plataforma online, de aplicativo de mensagem e de redes sociais, respectivamente –, todas apresentam o mesmo significado que o da língua inglesa, salvo *notebook*, palavra que se pode contrapor com *laptop*. De acordo com Cambridge

Dictionary, *notebook* é "um livro de papel comum ou papel com linhas, para se escrever" (Cambridge, tradução nossa[8]) e *laptop* é "um computador que é pequeno o suficiente para ser transportado facilmente e plano quando fechado" (Cambridge, tradução nossa[382]). Em contrapartida, segundo o Priberam, *notebook* é "computador portátil de pequenas dimensões" (Priberam) e *laptop* é "computador leve e de pequenas dimensões, dotado de bateria recarregável, que é de fácil transporte e que pode ser usado no colo de um utilizador" (Priberam). Com se percebe no Priberam, *notebook* e *laptop* apresentam praticamente o mesmo significado, isto é, um computador pequeno portátil, e, por isso, a escolha por usar um ou outro termo depende da preferência do falante. No entanto, diferentemente de *notebook*, a palavra *laptop*, em português, também é usada para referir-se a um computador portátil de brinquedo, o que demonstra a apropriação de tais palavras de modo singular na língua portuguesa.

Além de *notebook*, outra palavra que também apresenta significado diferente do inglês quando incorporado ao português é *print*. Segundo Cambridge dictionary, (*to*) *print* significa "produzir escrita ou imagens em papel ou outro material com uma máquina" (Cambridge, tradução nossa[383]), ou seja, "imprimir", significado que vai de encontro ao significado considerado em português, que é "fazer captura de tela de um computador ou dispositivo móvel". Já esse significado se assemelha ao significado de (*to*) *screenshot*, que é "fazer uma imagem do que é mostrado na tela do computador para que possa ser copiada ou salva" (Cambridge, tradução nossa[384]).

Segundo Rocha (2008: 71), "às vezes o estrangeirismo é apenas gráfico, uma vez que a palavra já é pronunciada de acordo com o sistema fonológico do português" e, por isso, as palavras *notebook* e *print*, assim como as demais palavras analisadas, foram consideradas como estrangeirismo. Não obstante, o autor acrescenta ainda que algumas palavras poderiam ser consideradas empréstimos linguísticos, conforme outros critérios. Assim, se levarmos em consideração o aspecto semântico, as palavras *notebook* e *print* deveriam, na verdade, ser consideradas empréstimos linguísticos pelo fato de apresentarem em português (língua destino) significado distinto do inglês (língua origem).

Vale fazer também uma ressalva acerca da palavra *direct*, que apresenta uma pequena diferença do português não em relação ao significado, mas, sim, ao seu uso.

Em português, as pessoas tendem a dizer "Me manda um *direct*.", enquanto, no inglês, seria, a princípio, "Send me a direct massage". Nesta língua, entretanto, as pessoas dizem "Send me a DM.", em que *DM* configura-se como processo de siglagem na língua inglesa.

Retomando a formação de palavras por empréstimo linguístico, se levarmos em consideração a adaptação das palavras da língua de origem a parâmetros ortográficos da língua destino, somente as palavras *blog* e *backup* sofrem uma mudança ortográfica,

[382] a computer that is small enough to be carried around easily and is flat when closed.
[383] to produce writing or images on paper or other material with a machine.
[384] to make an image of what is shown on a computer screen so it can be copied or saved.

assumindo, respectivamente, as formas *blogue* e *becape*, as quais, vale dizer, encontram-se registradas no Volp e no Priberam. Nota-se que tais neologismos surgem como estrangeirismos, tornam-se peregrinismos à medida que sua recorrência aumenta, até serem considerados empréstimos, quando seu uso atinge a lexicografia (Ferreira 2021: 45).

A palavra *blogue* sofre epítese (ou paragode) na escrita, fenômeno em que há o surgimento de um fonema no final do vocábulo (*blog* > *blogue*), sendo que a letra "u" forma um dígrafo com "g", representando o fonema /g/. A palavra *becape*, proveniente de *backup*, além da epítese, também passa por outros processos, tais como a permuta de "a" por "e" na primeira sílaba, já que ela é pronunciada como [bɛ], havendo uma adaptação ortográfica, e a síncope, em que há o desaparecimento de "k" no interior do vocábulo, posto que "ck" é pronunciada apenas pelo fonema [k]. Além dessas duas palavras presentes já em nossa análise, também foi identificada a palavra *scanner*, que, em português, apresenta a ortografia *escâner*. Esta palavra sofre prótese, que é o surgimento de um fonema no início do vocábulo (s>es), e síncope, uma vez que há o desaparecimento de fonema no interior do vocábulo (nn>n). Além disso, tal palavra é marcada com o acento circunflexo (^), obedecendo a regra de acentuação das paroxítonas em português: *scanner* > *escâner*. Além desses vocábulos, também foi encontrada a forma aportuguesada de *site*, isto é, *saite*, porém não é tão usual.

Um dos motivos da apropriação de palavras estrangeiras se justifica pelo fato de a língua destino apresentar lacuna vocabular e, por isso, recorre-se a palavras estrangeiras que supram determinadas necessidades. Isso pode ser verificado, por exemplo, com as palavras *internet*, *hacker*, *link*, *backup*, *mouse*, *network*, *drive*, *blog*, *byte*, *hyperlink*, *spam*, *story*, *troll* e *direct*. Em contrapartida, outras palavras apresentam um vocábulo correspondente no português[385], como podemos verificar no quadro abaixo.

[385] É importante ressaltar que palavra correspondente em português, em nossa análise, refere-se a uma palavra que apresenta o mesmo sentido na área da informática e no ambiente virtual. Por isso, as palavras *hater*, *drive* e *mouse* não se encontram presentes no quadro, embora sejam traduzidas como *odiador*, *dirigir* e *rato*, respectivamente. O mesmo vale para as palavras *like* e *print*, que, apesar de estarem presentes no quadro, têm como correspondentes, neste contexto, *curtida* e c*aptura de tela*, e não *gostar* e *imprimir*, nessa ordem.

Quadro 2 - Relação de correspondência entre palavras do inglês e do português

Palavras inglês do	**Palavras correspondentes em português**
e-mail	correio eletrônico
chat	bate papo
notebook	computador portátil
laptop	computador portátil
online	ligado/conectado
off-line	desligado/desconectado
download	baixar/descarregamento de dados
like	curtida (gíria)
login	conectar
software	programa
site	sítio eletrônico
desktop	área de trabalho
networrk	conexão
net	rede
add	adicionar
tag	marcação
webcam	câmera de vídeo
post	postagem/publicação
upload	envio de dados/carregamento
print	captura de tela
bot	robô
influencer	influenciador (digital)

Fonte: Elaborado pelos autores.

De acordo com Ferreira (2021),

> nem sempre a motivação para criatividade neológica seja uma "lacuna", pois, muitas vezes, há alternativas não necessariamente inovadoras de itens lexicais para suprir a comunicação efetiva, e a escolha por um neologismo efetiva-se mais por estilização que por necessidade nomenclatural ou terminológica (Ferreira 2021: 43, grifo do autor).

A partir dessa citação e do quadro anterior, evidencia-se que o uso de algumas palavras do inglês não se justifica por uma lacuna do português, mas, sim, por uma escolha estilística. Assim, apesar de haver correspondência de algumas palavras entre o português e o inglês, a preferência pelo uso de palavras da língua origem está atrelada à estilização por parte de determinado falante, que está influenciado pela força hegemônica que a língua inglesa apresenta, principalmente, na área da informática e no ambiente virtual.

3 Neologismos a partir do hibridismo e dos xenoconstituintes (*splinters* não nativos)

O estrangeirismo e o empréstimo linguístico não são os únicos processos para se formar palavras em uma língua a partir de outra língua. Um neologismo pode ser formado também por hibridismo. Para Cunha e Cintra (1985: 113 *apud* Rocha 2008: 72), "são palavras híbridas ou hibridismos aquelas que se formam de elementos tirados de línguas diferentes". Nesse processo, foram identificadas as palavras *computador*, *blogueiro*,

internauta e *internetês*, em que os morfemas da língua inglesa, ou parte deles, unem-se aos sufixos do português "-dor", "-eiro", "-auta" e "-ês"[386], nessa ordem, para formar nomes. Entretanto, vale dizer que *blogueiro*, na verdade, não deriva diretamente de *blog*, mas, sim, de *blogue*, forma já aportuguesada e, além disso, dessas palavras, somente *internetês* não foi dicionarizado.

Além das palavras supracitadas, alguns verbos também foram encontrados, tais como *deletar*, *escanear*, *printar*, *bugar*, *linkar*, *zipar*, *compactar*, *resertar*, *internetar*, que são formados pela junção das palavras *delete*, *scanner*, *print*, *bug*, *link*, *zip*, *compact*, *resert*, *internet*, respectivamente, mais "-ar", sufixo formador de verbo da primeira conjugação. Dos verbos mencionados, apenas *deletar*, *escanear*, *zipar* e *compactar* foram encontrados no Volp e no Priberam. É pertinente dizer também que o verbo *bugar* diz respeito a uma gíria e equivale, grosso modo, a "estar com defeito ou falha", como em "O computador bugou." ou "O sistema está bugado.". No entanto, vêse frequentemente tal verbo se referindo não só a aparatos eletrônicos, mas também a pessoas, como em "Buguei com essa matéria" ou "Meu cérebro bugou", dita, por exemplo, por um aluno que não entende um conteúdo dado pelo professor. Vale fazer também uma ressalva acerca do verbo *escanear*, que, assim como *blogueiro*, também não deriva diretamente do inglês, mas, sim, da forma aportuguesada *escâner*.

Ainda no panorama de formação de palavras por hibridismo, é relevante tratar sobre os xenoconstituintes (*splinters* não nativos). Para Gonçalves (2016: 85), citando Szymanek (2005: 435),

> a criação de constituintes morfológicos pode ser definida como um caso em que o novo afixo estabeleceu-se por si só porque falantes começaram a perceber em um grupo de palavras emprestadas ou porque interpretaram determinada palavra existente (que pode ser nativa ou estrangeira) (Szymanek 2005: 435 *apud* Gonçalvez 2016: 85).

Aqui, interessa-nos o primeiro caso, que constitui os chamados xenoconstituintes (*splinters* não nativos), em que há, segundo Gonçalves e Almeida (2012: 106), formativos que se unem a bases vernáculas, originando, desse modo, hibridismos e criando "esquemas de formação de palavras que acabam se conformando aos padrões de constitucionais existentes na língua" (Gonçalves & Almeida 2012: 106 *apud* Gonçalves 2016: 86). Abaixo apresentamos o quadro elaborado por Gonçalves, mas com adaptação que evidencia apenas palavras do ambiente virtual.

[386] Esses sufixos, apesar de se originarem do latim, são naturais aos falantes do português. "Negar a vernaculidade dessas formas é o mesmo que negar a nossa própria língua. Se essas formas não são português, então o português não existe" (Rocha 2008: 72).

Quadro 3 - Relação dos principais xenoconstituintes em uso no português

Elementos	Forma de origem	Significado	Exemplos
ciber-	*cybernetics*	'digital'	*ciber*ataque, *ciber*café, *ciber*crime, *ciber*cultura, *ciber*espião, *ciber*guerra
wiki-	*Wikipedia*	'enciclopédia virtual sobre'	*wiki*novela, *wiki*aves, *wiki*flora, *wiki*juris, *wiki*mapia, *wiki*-imagem
e-	*eletronic*	'pelo computador'	*e*-comunidade, *e*-vendas, *e*negociação, *e*-chantagem, *e*mediador, *e*-professor
i-	*iPod*	'pessoa'; 'meu'	*i*Phone, *i*Mac, *i*-Tablet, *i*namoro, *i*-amigo
-leaks	*Wikileaks*	'vazamento de informação'	Amazônia-*leaks*, Nikiti-*leaks*, Planalto-*leaks*, Lula-*leaks*, PT*leaks*, Orkut-*leaks*
-gram	*Instagram*	'foto digital de'	pobre*gram*, favela*gram*, futi*gram*
-cast	*podcast*	'transmissão pelo celular'	jornal*cast*, série*cast*, nerd*cast*
-Tube	*YouTube*	'pela internet'	UFF*Tube*, pornô*Tube*, IURD*Tube*, brasileirão*Tube*

Fonte: Adaptado de Gonçalves (2016: 87).

Além das palavras evidenciadas no quadro anterior, também foram encontradas *ciberespaço*, *cibernético*, *ciberarte*, *ciberterrorismo*, *ciborgue*. Os exemplos de xenoconstituintes evidenciam "o emprego de elementos morfológicos recém-criados em inglês a partir de processos como o truncamento e a abreviação, a exemplo, nessa ordem, de *ciber-* (encurtamento de *cybernetics*) e *e-* (abreviação de *eletronic*)" (Gonçalves 2016: 86, grifos do autor).

4 Neologismos a partir de outros processos de formação de palavras

Até aqui, abordamos sobre o estrangeirismo, o empréstimo linguístico, o hibridismo e os xenoconstituintes (*splinters* não nativos), entretanto, como veremos, os neologismos no português a partir do inglês não se limitam a tais processos, uma vez que é possível evidenciar formação de novas palavras por meio de truncamento, de reduplicação, de siglagem e de formação analógica.

O truncamento é "o processo em que a relação entre uma palavra derivada e sua base é expressa pela falta de material fonético na palavra derivada" (Plag 2003: 116 *apud* Gonçalves 2016: 79). Em outras palavras, trata-se do encurtamento de uma palavra sem que haja o distanciamento de significado. Esse processo pode ser percebido nos seguintes dados coletados: *on*, *off*, *net*[387], *note*, *app*, *Whats*, *Insta* e *Face*, que são o encurtamento,

[387] Embora *on*, *off* e *net* possam ser consideradas palavras não reduzidas em determinados contextos, aqui estamos levando em consideração que elas se tratam de truncamento, como se observa nos seguintes exemplos: "Eu estou *on*/*off*." e "Minha *net* caiu", em que *on* e *off* são redução de *online* (conectado) e *offline* (desconectado), respectivamente; enquanto *net* é a forma reduzida de *internet* na segunda sentença, para dizer que o sinal da *internet* ou da rede não funciona.

respectivamente, de *online*, *offline*, *notebook*, *internet*, *application*, *WhatsApp*, *Instagram* e *Facebook*.

Nota-se que a formação das palavras truncadas se dá a partir da parte mais à esquerda da palavra de origem, exceto *net* quando se trata da palavra *internet* reduzida. Além disso, embora a palavra *aplicativo* seja comumente usada em português para referir-se a um programa computacional, a palavra *app*, pronunciada como sigla – [a.pe.ˈpe] – deriva, como explicitado acima, do encurtamento de *application*, do inglês, e não propriamente do português. Além de *Whats*, o nome *WhatsApp* também apresenta outro processo de truncamento em português: *Zap*. Percebe-se que a formação desta palavra leva em consideração a parte mais à direita da palavra de origem (*-sApp*), havendo a mudança de "s" para "z" e a omissão de uma das letras "p".

A partir do encurtamento da palavra *WhatsApp,* isto é, *Zap*, chega-se também à palavra *Zap Zap*, processo de reduplicação, a qual, segundo Gonçalves (2016: 69), "é um processo de afixação não linear, uma vez que envolve a cópia de material fonológico de uma base, à qual se chega, algumas vezes, por meio de um encurtamento". Nesse processo, *Zap Zap* foi o único dado encontrado.

Outro processo de formação de palavras a partir do inglês e que são da área da informática e do ambiente virtual é a siglagem. Essa formação se dá por meio da letra inicial de uma palavra ou conjunto de letras iniciais de diversas palavras, compreendendo, de acordo com Gonçalves (2016), acrônimos e alfabetismos.

Os acrônimos "são siglas cuja combinação de letras possibilita pronunciar a nova forma como palavra comum da língua" (Gonçalves 2016: 73), em que a sequência de letras segue os padrões fonotáticos do português, a exemplo de *LAN* (*Local Area Network* = Rede de Perímetro Local), realizada como [lɐ̃]; *GIF* (*Graphic Interchange Format* = Formato de Intercâmbio Gráfico), realizada como ['gi.fi]; *RAM* (*Random Access Memory* = Memória de Acesso Aleatório), realizada como [hɐ̃]; e *Wi-Fi* (*Wireless Fidelity* = fidelidade sem fio), realizada como [waɪ.faɪ]. Já os alfabetismos "são siglas produzidas de forma soletrada" (Gonçalves 2016: 73), como *CPU* (*Central Processing Unit* = Unidade Central de Processamento), realizada como [ce.pe.'u]; *PC* (*Personal Computer* = computador pessoal), realizada como [pe.'ce]; *WWW* (*World Wide Web* = Rede mundial de computadores), realizada como [dˈablju dˈablju dˈablju]; *USB* (*Universal Serial Bus* = Barramento Serial Universal), realizada como [u.ɛsɪ.be]; *PDF* (*Portable Document Format* = Formato de Documento Portátil), realizada como [pe.de.'ɛ.fi]; *MSN* (*Microsoft Network* = Rede Microsoft), realizada como ['ẽ mɪ.'ɛsɪ. 'ẽ nɪ]; e *TBT* (*Throwback Thursday* = Retrocesso quinta-feira), realizada como [te.be.'te].[388]

Conforme Gonçalves (2016: 37), "uma palavra complexa é muitas vezes criada por espelhamento em outra. Tal é o caso das formações analógicas". Tendo isso em vista, pode-se inferir que palavras formadas a partir de *ciber*, *wiki-*, *-leaks*, *-gram*, *-cast* e *-Tube*, evidenciadas no Quadro 3, além de serem consideradas hibridismos – por serem formadas a partir de duas línguas –, também, podem ser consideradas formações analógicas – por haver relação de semelhança entre as novas palavras e as formas de origem (*cybernetics*, *Wikipedia*, *Wikileaks*, *Instagram*, *podcast* e *YouTube*). Além dessas, também foram

[388] O processo de siglagem na área da informática e no ambiente virtual é bastante amplo e, em razão disso, foram levados em consideração apenas alguns casos, os quais foram julgados mais recorrentes e relevantes para análise. Além disso, há quem discorde de que as siglas sejam, de fato, processo de formação de palavras.

identificadas as palavras *flog* (*fotolog*) e *vlog* (*videolog*/*videoblog* ou *videoblogue*, forma aportuguesada), que mantêm semelhança com *blog* (*weblog*), forma de origem.

5 Conclusão

Ao longo desta pesquisa, podemos destacar e examinar que, embora disponha de um vasto vocabulário, a língua necessita constantemente da criação de novas formas de expressão, o que se configura como neologismo. O estrangeirismo – incorporação de palavras, expressões ou conceitos de línguas estrangeiras em uma língua – é um dos processos para formação de palavras em uma língua, que pode ocorrer por diversos motivos, tais como por necessidade, conveniência, preguiça ou escolha estilística.

Dessa forma, constatamos que o estrangeirismo se faz predominantemente presente na área da informática e no ambiente virtual, em razão da influência da língua inglesa, sobretudo estadunidense, nesses campos. Todavia, como podemos verificar, também, ao longo deste estudo, a formação de novas palavras a partir de uma língua estrangeira, neste caso, o inglês, não se limita apenas a formação por estrangeirismo, mas engloba também a formação por empréstimo linguístico, hibridismo, xenoconstituintes (*splinters* não nativos), truncamento, reduplicação, siglagem e formação analógica, acerca dos quais, é pertinente retomar algumas observações.

Com relação ao estrangeirismo e ao empréstimo linguístico, vimos que se trata de processos diferentes, pois o segundo, diferentemente do primeiro, apresenta ortografia e/ou semântica diferente da língua de origem, tais como *becape*, que apresenta ortografia diferente do inglês (*backup*), e *notebook* (computador portátil), que apresenta significado diferente do inglês (caderno). Vale dizer também que as palavras analisadas no Quadro 1, que se configuram como estrangeirismo, apresentam no português pronúncia diferente do inglês e, se isso fosse um critério do empréstimo linguístico, essas palavras seriam consideradas como tal. Talvez, por isso, que esses dois processos são comumente considerados como sinônimos. Além disso, podemos perceber que a maioria dos neologismos por estrangeirismo já se encontra dicionarizada, última etapa que uma palavra atinge numa língua.

Em nossa pesquisa, também podemos averiguar que há em português palavras equivalentes com o inglês, evidenciando que o uso de algumas palavras do inglês não ocorre pelo fato de no português haver uma lacuna, mas por uma escolha estilística, isto é, uma preferência do falante, que, muitas vezes, opta pelo inglês em vez do português, em consequência da força hegemônica que a língua inglesa apresenta, principalmente, na área da informática e no ambiente virtual.

No que se refere aos outros processos de formação de palavras aqui analisados, percebemos que um processo pode levar a outro. Vimos, para exemplificar, que *WhatsApp* – que no inglês é uma formação por analogia a *What's up?*, traduzido como "e aí?" – forma, por truncamento, *Zap*, que, por sua vez, forma, por reduplicação, *Zap Zap*. Notou-se, além disso, uma relação de semelhança entre hibridismos, xenoconstituintes (*splinters* não nativos) e formações analógicas. Por exemplo, as palavras que apresentam os morfemas *ciber-*, *wiki-*, *-leaks*, *-gram*, *-cast*, *-Tube* ou *(b)log* podem ser consideradas hibridismos, uma vez que se formam de elementos tirados de línguas diferentes;

xenoconstituintes, posto que se formam a partir da união entre bases vernáculas, formando, assim, hibridismos e criando esquemas de formação de palavras que acabam se conformando aos padrões de constitucionais existentes na língua; e formações analógicas, haja vista que há relação de semelhança entre as novas palavras e as formas de origem (*cybernetics*, *Wikipedia*, *Wikileaks*, *Instagram*, *podcast*, *YouTube* e *blog*).

Desse modo, vemos que a apropriação de palavras do inglês no português na área da informática e no ambiente virtual busca suprir uma necessidade comunicativa, científica e, consequentemente, cultural, haja vista que a língua desempenha papel relevante, pois, além de integrar a cultura, também a expressa, possibilitando o intercâmbio cultural. Sendo assim, os processos de criação de palavras explorados neste trabalho – estrangeirismo, empréstimo linguístico, hibridismo, xenoconstituintes (*splinters* não nativos), truncamento, reduplicação, siglagem e formação analógica – não apenas demonstram a flexibilidade da língua, mas também ilustram a interconexão cultural e linguística em um mundo cada vez mais interligado. Consideramos, com isso, que o estudo aprofundado de neologismos e estrangeirismos é essencial para explorar a evolução da língua portuguesa, além de permitir a compreensão das influências culturais e tecnológicas em constante mudança, tornando-se uma ferramenta valiosa para uma comunicação eficaz e enriquecedora em um mundo em que as fronteiras linguísticas e culturais não possuem barreiras.

Referências

Ferreira, Paulo Ricardo Sousa. 2021. *Neologismos e processos lexicais criativos*: a produtividade lexical sob a ótica da linguística cognitiva e gerativa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, Minas Gerais.

Gonçalves, Carlos Alexandre. 2016. Os processos não concatenativos de formação de palavras. In Gonçalves, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*, 67-84. São Paulo: Contexto.

Gonçalves, Carlos Alexandre. 2016. Surgimento de novos formativos. In Gonçalves, Carlos Alexandre. *Atuais tendências em formação de palavras*, 85-92. São Paulo: Contexto.

Laptop. In *Cambridge dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/laptop (23 nov. 2022).

Laptop. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. https://dicionario.priberam.org/laptop (23 nov. 2022).

Notebook. In *Cambridge Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/notebook (23 nov. 2022).

Notebook. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa.: https://dicionario.priberam.org/notebook. (23 nov. 2022).

Priberam. https://dicionario.priberam.org/ (24 nov. 2022).

Print. In *Cambridge Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/print (23 nov. 2022).

Rocha, Luiz Carlos de Assis. 2008. O léxico. *In* ROCHA, Luiz Carlos de Assis. *Estruturas morfológicas do português*. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, p. 61-76.

Screenshot. In *Cambridge Dictionary*. https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/screenshot?q=Screenshot (23 nov. 2022).

Volp. https://www.academia.org.br/nossa-lingua/busca-no-vocabulario (24 nov. 2022).

NEOLOGISMOS SEMÂNTICOS EM USO PELO GRUPO SOCIAL LGBTQIA+: A PRODUÇÃO LEXICAL CONTEMPORÂNEA EM FOCO

SEMANTIC NEOLOGISMS IN USE BY THE LGBTQIA+ SOCIAL GROUP: CONTEMPORARY LEXICAL PRODUCTION IN FOCUS

Vinícius Sáez de Oliveira Coelho
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil
saezecoelho@gmai.com
ORCID: 0009-0009-9104-4271

Aderlande Pereira Ferraz
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, Brasil
aderferraz@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1874-7113

Resumo

Estudar o léxico de uma língua é, ao mesmo tempo, compreender a história dos indivíduos que a usam. Isso porque no léxico refletem diversos fenômenos sociais, entre os quais o uso linguístico específico de grupos sociais, o que o projeta como um importante símbolo de identidade de um grupo (Ferraz, 2006). Nesse sentido, sendo os neologismos as palavras novas que surgem em um determinado contexto e período, este trabalho pretende discutir algumas criações lexicais originadas no grupo social LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transsexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros). Dos produtos neológicos, este trabalho aborda os neologismos semânticos, em que há a transformação de significado em uma forma lexical já existente, não alterando a sua estrutura (Alves, 2007; Ferraz, 2019). O *corpus* de análise se constituiu de unidades lexicais coletadas nas redes sociais, como o Instagram, presentes em textos publicitários. Além disso, para a identificação do item neológico, recorreu-se ao critério de exclusão lexicográfica, isto é, uma unidade lexical foi considerada nova se não se encontrava ainda dicionarizada (Alves, 2007). Neste caso, como *corpus* de exclusão, foi utilizado o dicionário Aulete Digital. Desse modo, as formas das unidades léxicas coletadas podem estar dicionarizadas, no entanto, as acepções novas em uso não estão, como os exemplos aqui analisados: “bapho”, “biscoito”, “fervo”, “hino”, “rainha” e “vale”. Com este trabalho, procuramos oferecer uma amostra de produtos neológicos, ressaltando a inovação lexical no português brasileiro contemporâneo, com destaque para a manipulação lexical no âmbito do grupo social LGBTQIA+.

Palavras-Chave: Inovação lexical; Neologia; Neologismo semântico; Discurso publicitário; Grupo social LGBTQIA+.

Abstract

Studying the lexicon of a language is, at the same time, understanding the history of the individuals who use it. This is because the lexicon reflects various social phenomena, including the specific linguistic usage of social groups, which makes it an important symbol of a group's

identity (Ferraz, 2006). In this sense, since neologisms are the new words that arise in a specific context and period, this study aims to discuss some lexical creations originating from the LGBTQIA+ social group (Lesbians, Gays, Bisexuals, Transsexuals, Queer, Intersex, Asexual, and others). Among the neological products, this work addresses semantic neologisms, where the meaning of an already existing lexical form is transformed without altering its structure (Alves, 2007; Ferraz, 2019). The analysis *corpus* consisted of lexical units collected from social media platforms, such as Instagram, appearing in advertising texts. Additionally, to identify neological items, the lexicographic exclusion criterion was employed, meaning a lexical unit was considered new if it had not yet been listed in dictionaries (Alves, 2007). In this case, the Aulete Digital dictionary was used as the exclusion *corpus*. Thus, the forms of the collected lexical units may be present in dictionaries, but their new meanings in use are not, as exemplified by the terms analyzed here: "bapho," "biscoito," "fervo," "hino," "rainha," and "vale." With this study, we aim to provide a sample of neological products, highlighting lexical innovation in contemporary Brazilian Portuguese, with an emphasis on lexical manipulation within the LGBTQIA+ social group.

Keywords: Lexical Innovation; Neology; Semantic Neologism; Lexical Innovation; Advertising Discourse; LGBTQIA+ Social Group.

Introdução

A conexão entre o léxico de uma língua e a sua cultura é estudada por diversas áreas da linguagem, especialmente no campo das ciências do léxico, como a Lexicologia. Por meio dessa relação, é possível investigar aspectos culturais de certos grupos, observando, no léxico em uso, marcas que evidenciam costumes, idéias, ideologias e práticas sociais, entendendo, assim, um rico universo pertencente a uma comunidade. Isso porque, ao estudar o léxico de uma língua, podemos seguir uma perspectiva de observação que também busque compreender a história e a cultura de determinados grupos sociais que a utilizam.

De acordo com Ferraz (2006), o léxico é um fenômeno social e representa um símbolo relevante da identidade de um grupo, já que o vocabulário de uma língua reflete as vivências culturais, sociais e históricas de seus falantes. Nesse sentido, consideramos que o léxico, além de conter um conjunto de regras lexicais, é um repositório vivo de unidades em ampla tipologia lexical, as quais se transformam ao longo do tempo, adaptando-se às novas realidades, conforme as mudanças sentidas na comunidade linguística (Biderman, 1981).

Com isso, este trabalho, ao analisar neologismos semânticos em uso no português contemporâneo brasileiro, ressalta que é possível traçar paralelos com eventos históricos, práticas culturais e transformações sociais que moldaram a vida de indivíduos usam tal variedade do português. Este estudo, cujo foco está na produção neológica em textos publicitários direcionados à comunidade LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexuais, Assexuais e outros), também dá ênfase ao fato de que a língua serve não apenas como um meio de comunicação, mas também como um registro vivo das trajetórias históricas e identitárias de seus usuários.

Nessa perspectiva, por meio do léxico, é possível atestar o movimento de inovação recorrente na sociedade pelas palavras novas que entram no sistema linguístico resultantes

da criação lexical (Alves, 2007), sendo três os mecanismos concernentes a tal fenômeno: a neologia formal, a neologia semântica e a neologia de empréstimo.

Dos produtos neológicos, abordaremos o neologismo semântico, que resulta do surgimento de significado novo em uma forma lexical já existente, sem alteração mórfica. É o que se vê, por exemplo, com a unidade léxica "parada", sobre a qual, ao se consultarem os dicionários[389], encontram-se registros como:

> Ação ou resultado de parar;
> Ação de interromper algo, pausa;
> Ponto em que coletivos (ônibus, trens etc.) param para subida e descida de passageiros;
> Lance de jogo;
> Quantia que se aposta em cada lance;
> Desfile de tropas em datas comemorativas (parada militar);
> Lista dos discos, músicas, livros etc. mais vendidos a cada semana, mês, ano etc.;
> Bras. Gír. Diz-se de indivíduo, animal ou coisa difícil de lidar, de enfrentar: O novo time do Fluminese é uma parada;
> Bras. Gír. Pessoa atraente, ger. mulher: Essa garota é uma parada!
> Esg. Na esgrima, ato de se defender de um golpe;
> Bras. Cap. Certo golpe de capoeira [F.: Do lat. vulg. parata];

Nota-se que entre as acepções dicionarizadas de "parada"[2] não há nenhuma menção à série de eventos, como de shows e de ações afirmativas, que ocorrem normalmente no mês de junho, voltados para o reconhecimento e a luta das pessoas que integram a comunidade LGBTQIA+. Atualmente, é de grande destaque o evento popularmente conhecido como "parada do orgulho LGBT". Estamos, portanto, diante de um neologismo semântico, em que se tem a expansão de sentido em um lexema já em uso na língua (Alves, 2007; Ferraz, 2019).

Como veremos no decorrer deste trabalho, situação similar acontece com outras unidades lexicais, como "bapho", "biscoito", "fervo", "hino", "rainha" e "vale", que fazem parte do discurso do usuário da língua e pertencente ao grupo social LGBTQIA+, e hoje são facilmente encontrados nos textos publicitários, visto que é um gênero textual propício para a materialização da inovação lexical (Ferraz, 2010). Tal fenômeno suscita interesse no âmbito da Lexicologia, já que aponta para uma tendência de renovação lexical, além de serem observáveis aspectos culturais indissociáveis ao grupo, como no caso da unidade "parada", uma vez que o Brasil detém o título da maior Parada do Orgulho LGBT+ do mundo[390] e que nos últimos anos levou mais de 4 milhões de pessoas às ruas na cidade de São Paulo[391]. Sendo assim, percebe-se uma relação intrínseca entre

---

[389] Verbete **parada** no Dicionário Aulete Digital: www.aulete.com.br/parada (Acesso em 07 set. 2024). [2] No dicionário consultado há as definições também das seguintes unidades compostas formadas com a lexia **parada**: "aguentar a parada", "parada cardíaca", "parada de sucessos", "parada federal", "parada indigesta", "topar a parada".

[390] **Parada LGBT de SP vai para o 'Guinness'.** www.memorialdademocracia.com.br/card/parada-lgbt-de-sp-no-guiness-book (Acesso em 07 set. 2024)

[391] **Cerca de 4 milhões de pessoas participaram da parada do orgulho LGBT+ na av. Paulista.** Disponível em: www.cbn.globoradio.globo.com/media/audio/410956/cerca-de-4-milhoes-de-pessoas-participaram-da-para.htm (Acesso em 07 set. 2024)

esses neologismos e os aspectos concernentes à cultura dos grupos sociais em si, demandando um estudo minucioso.

Materiais e métodos

Ao tratar do sistema linguístico em sua relação com a cultura, Biderman (1981: 132) salienta que "se considerarmos a dimensão social da língua, podemos ver no léxico o patrimônio social da comunidade por excelência" e, nessa mesma linha de raciocínio, Seabra (2015: 79) assinala que "as unidades lexicais refletem os diferentes momentos da história de uma sociedade, enquanto recortam o universo em categorias que variam, exprimindo visões particulares de mundo". Partindo dessas considerações, adotamos a perspectiva segundo a qual, ao tratar da neologia semântica, procuramos enfatizar sua íntima relação com a sociedade e as transformações culturais que nela acontecem, como é o caso das manifestações de diversos grupos sociais, entre eles o da comunidade LGBTQIA+.

No que diz respeito ao processo de formação de novas palavras no português brasileiro, isto é, os neologismos, tomamos como referência alguns dos estudiosos da área, como Alves (2007), Basílio (2004, 2011), Carvalho (2011), Ferraz (2006, 2010, 2019), Sandmann (1989). Tais estudos abordam os três mecanismos para a incorporação das palavras novas no léxico de uma língua (a neologia formal, a neologia por empréstimo e a neologia semântica) e as respectivas operações mais frequentes, como: derivação, composição, cruzamento vocabular, hibridismo, siglagem, truncamento, para o que diz respeito à neologia formal; a importação de palavras estrangeiras, no caso da neologia por empréstimo; a metáfora, a metonímia, a polissemia e a homonímia no que diz respeito à neologia semântica – foco deste trabalho.

Entende-se que a neologia semântica concerne ao prolongamento de sentido de uma forma lexical já existente no idioma, ou seja, é atribuído um novo significado a um significante já pertencente ao léxico.

Ao se abordar esse tipo específico de neologia – a semântica – é inevitável reconhecer a intuição do falante tanto para produzir quanto para perceber um novo sentido em uma forma lexical existente, do que resulta um novo signo linguístico. Ferraz (2006) assinala que o sentimento de "novidade" que um grupo social apresenta em relação a uma determinada unidade lexical é um critério a ser considerado em tal análise.

Da mesma forma, não se pode desconsiderar a importância do dicionário de língua como filtro para atestar a neologicidade de uma formação lexical, ao revelar que tal significado ainda não se encontra registrado para tal unidade léxica. Dessa maneira, para constituir nosso *corpus* de análise, identificando neologismos semânticos, utilizamos o critério de exclusão lexicográfica, isto é, uma unidade lexical será neológica se não apresentar a acepção em uso dicionarizada (Alves, 2007). Neste trabalho, como *corpus* de exclusão, foi utilizado o dicionário Aulete Digital, já mencionado. Assim, a forma de uma unidade léxica pode estar dicionarizada, no entanto, quando a acepção nova em uso não está, tal como demonstrado no exemplo acima com a unidade lexical "parada", tem-se então um neologismo semântico.

Sobre a utilização dos dicionários em sua versão digital, cabe a ressalva relativa à periodicidade com que as obras lexicográficas impressas são atualizadas. Segundo os estudiosos, os dicionários impressos são atualizados, em média, a cada dez anos. Por outro lado, os dicionários digitais podem receber sugestões dos consulentes para expandir seu acervo lexical, e isso dinamiza as atualizações com mais frequência. Sendo assim, a opção pela versão digital como integrante do *corpus* de exclusão possibilita uma maior precisão na identificação de unidades neológicas com base no critério lexicográfico mencionado.

O *corpus* desta pesquisa consiste em unidades lexicais coletadas em textos publicitários que circulam nas redes sociais, como o Instagram. A motivação da escolha de tal gênero está pautada na função ideológica e cultural bem definida que o discurso publicitário tem: persuadir e influenciar o comportamento das pessoas, incentivando-as a adquirir certos produtos ou utilizar determinados serviços (Carvalho, 2014; Ferraz, 2019).

Ferraz (2019) ainda salienta que o discurso publicitário está alicerçado em duas características principais: o apelo ao desejo e a utilização de recursos tanto linguísticos quanto estilísticos. O primeiro diz respeito a despertar no consumidor o desejo de adquirir determinado produto ou serviço como solução para suas necessidades ou como forma de alcançar satisfação pessoal, sucesso ou status. Esse processo envolve a manipulação de desejos e emoções, criando uma conexão afetiva entre o produto e o consumidor. Por sua vez, a segunda característica – a utilização de recursos linguísticos e estilísticos – tem como base o uso de um vocabulário específico, voltado para criar uma conexão genuína e relevante com o consumidor.

Em se tratando do vocabulário em uso na comunidade LGBTQIA+, nota-se uma adoção de estratégias que combinam unidades lexicais da língua comum com neologismos e referências específicas dessa cultura, adaptando-se às suas necessidades, valores e experiências. Percebe-se que há uma tentativa por trás desse discurso, como veremos na análise a seguir, de estabelecer uma comunicação autêntica e inclusiva aliada a aspectos culturais desse grupo social.

Processo de formação dos neologismos semânticos

A neologia semântica refere-se ao processo que forma nova unidade lexical pelo reaproveitamento de um dado significante (estrutura morfofonólogica) já existente na língua, conferindo a este um novo significado ou, na maior parte das vezes, acepção neológica que pode estar relacionada ou não às acepções já existentes e vinculadas a tal significante.

O neologismo semântico é uma comprovação do dinamismo do significado lexical que, em qualquer palavra, não tem caráter absoluto, independente do contexto em que ocorra. Ao contrário, o significado lexical surge e se expande por meio de nossa interação física com o mundo (Lakoff & Johnson, 1999: 497), o que o torna flexível, variando de acordo como os contextos de uso na dimensão discursiva da linguagem. Com isso, corroborando o pensamento segundo o qual as significações léxicas são significações contextuais, que emergem do contexto situacional que a língua favorece, cabe considerar o seguinte enunciado de Hjelmslev (1975: 50).

> Nenhuma das grandezas mínimas, nem mesmo o radical, tem existência "independente" tal que se lhe possa atribuir significações lexicais [...] Não existem significações reconhecíveis outras que não as significações contextuais. Toda grandeza, e por conseguinte todo signo, se define de modo relativo e não absoluto, isto é, unicamente pelo lugar que ocupa no contexto. Portanto, torna-se absurdo distinguir entre as significações puramente contextuais e as que poderiam existir fora de todo contexto ou – no dizer dos velhos gramáticos chineses – entre palavras "vazias" e palavras "cheias" (Hielmslev, 1975: 50).

A relação semântica entre os significados de uma mesma forma lexical (ou significante) é a responsável pela polissemia. Isto é, em termos gerais, polissemia designa o fenômeno segundo o qual uma mesma unidade lexical representa mais de um significado. Tais significados ou acepções podem derivar da metáfora ou da metonímia. A metáfora é um processo cognitivo através do qual domínios mais abstratos da experiência podem ser conceptualizados em termos do que é mais concreto e objetivo. E na metonímia está presente a função referencial, a partir da qual uma entidade toma o lugar de outra, isto é, usamos uma entidade para nos referirmos a outra que é relacionada a ela. É o que podemos perceber em conceitos metonímicos como PARTE PELO TODO, PRODUTOR PELO PRODUTO, OBJETO PELO USUÁRIO, LUGAR PELA INSTITUIÇÃO, LUGAR PELO EVENTO etc., em que conceptualizamos uma coisa por sua relação com outra.

Guilbert (1975: 64) tratou da neologia semântica explicitando as noções de monossemia e polissemia. A primeira, para Guilbert (1975: 65), depende da estabilidade de um feixe de semas (traços de significação) associados a uma forma, enquanto a segunda depende da diversificação desses semas, que, comumente, é o que gera o neologismo semântico. Além da polissemia, ainda que menos comum, a homonímia também favorece o surgimento do neologismo semântico, à medida em que ocorre um distanciamento maior entre as acepções estabelecidas pelos traços de significação.

Resultados e discussão

Para Alves (2010), "descrever a unidade lexical neológica implica observar o desenvolvimento social de uma comunidade linguística durante um período de tempo", e essa ação demanda o conhecimento não só linguístico da unidade lexical a ser analisada, mas também os aspectos culturais e contextuais nos quais aquele neologismo foi utilizado. Isso porque, em se tratando de unidades lexicais presentes em textos publicitários que nos remetem a usos específicos da comunidade LGBTQIA+, é possível perceber como essas palavras novas, apropriadas e utilizadas pelas publicidades, servem como uma forma de comunicação identitária, construindo uma sensação de pertencimento àquela comunidade em relação aos produtos ou serviços que estão sendo anunciados ou vendidos.

Dispusemos dos exemplos em ordem alfabética para análise, sendo **bapho** o primeiro neologismo semântico. Coletado em um *post* da rede social Instagram, como anúncio publicitário da rede de fast-food Burger King Br, a unidade lexical aparece em um contexto carnavalesco, em que a empresa alimentícia participou da cobertura da

festividade em um sambódromo na cidade de São Paulo. Nas imagens, leem-se: “Teve samba no pé. Teve bloquinho **bapho**. Teve Combo da Ressaca pra salvar!”. Nesse sentido, com a forma lexical **bapho,** no âmbito da comunidade LGBTQIA+, tem-se uma variação gráfica da lexia **bafo**, trocando o grafema “f” para o dígrafo “ph”, que era usado até 1931, quando foi assinado o primeiro acordo ortográfico entre os países de língua portuguesa, Brasil e Portugal. A utilização intencional do dígrafo “ph” inclina-se para uma leitura de autenticidade, performatividade e expressividade dentro do grupo, visto que essas características são valorizadas e frequentemente utilizadas na linguagem dentro desse meio social.

Em se tratando do sentido, **bapho** distancia-se do sentido de **bafo**, dicionarizado no Aulete Digital. Esta obra lexicográfica registra oito acepções[392] para **bafo**, sendo a maioria delas assinalada como brasileirismo, gíria, popular ou sentido figurado:

> 1. Ar que sai dos pulmões pela boca; BAFEJO; HÁLITO; SOPRO; EXPIRAÇÃO 2. Bras. Gír. Hálito, ar que sai pela boca, impregnado de outro odor; esp. mau hálito.
> Bras. Gír. Palavreado com que se alardeiam qualidades que de fato não se tem; conversa fiada; BAZÓFIA; BRAVATA
> Bras. Pop. Afirmação ou relato falsos; MENTIRA; CASCATA
> Fig. Sopro, jato de ar ou de vapor; BAFORADA
> Fig. Ar, odor ou outra emanação que provém de algo, como num sopro:
> Pop. Cul. Vapor em que se cozem certos alimentos: camarões cozidos no bafo
> Imaginação criadora; ALENTO; INSPIRAÇÃO.

No que diz respeito à comunidade LGBTQIA+, o sentido de **bapho** não se relaciona ao ar, ao sopro ou ao hálito e nem às demais acepções registradas. **Bapho**, no vocabulário em uso no grupo social estudado, é um adjetivo cujo significado é valorativo e é o mesmo que, em contextos semelhantes, corresponde a incrível, surpreendente, inacreditável, tal como utilizado pela publicidade da empresa Burger King. Nesse caso, a diferenciação gráfica da unidade lexical parece ser necessária para distingui-la do significado já registrado no dicionário, além de sinalizar o grupo social que costuma fazer uso dessa palavra. Como se pode ver na peça abaixo, o uso de **bapho** juntamente com elementos associados à comunidade LGBTQIA+, como as cores da bandeira arco-íris do movimento, direcionam para a questão identitária e a construção de um discurso autêntico, direcionado ao grupo social.

Neste caso, em se tratando do aspecto semântico, pode-se dizer que este neologismo, apesar da distinção gráfica com **ph**, traz uma acepção nova, diferindo-se das dicionarizadas.

[392] **bafo** www.aulete.com.br/bafo (Acesso em 10 set. 2024)

Imagem 1 - Peça publicitária com o neologismo “bapho”



www.instagram.com/p/BvFFqdOBCdt (Acesso em 10 set. 2024)

A unidade lexical **biscoito**, amplamente utilizada para se referir ao “alimento assado ao forno, ou frito em óleo, geralmente em forma de pequenos quadrados, rodelas etc., que leva farinha, ovos, leite, sal ou açúcar e outros ingredientes”[393], ganha novo significado ao se analisar o uso que o grupo social LGBTQIA+ faz, podendo ser definido como: a atenção pretendida, elogio ou aprovação, especialmente em redes sociais, por meio de postagens que destacam a aparência física ou atributos pessoais.

Sobre esta lexia, cabe um apontamento das derivações originadas, como se pode ver na publicidade abaixo: **biscoiteira** (na imagem da peça publicitária) e **biscoitagem** (no texto ao lado que acompanha a publicação). O primeiro designa o indivíduo que busca atenção, elogios ou aprovação; por sua vez, o segundo – biscoitagem – é o ato de buscar esse reconhecimento. Tais produtos neológicos demonstram a fixação desta unidade (**biscoito**) no sistema linguístico, a ponto de formar palavras novas derivadas, assim como direcionam também para a criatividade lexical do grupo em questão, em que é possível ver a mobilização dos conhecimentos linguísticos e gramaticais para demonstrar expressividade no discurso. Em se tratando de aspectos culturais, a nomeação deste comportamento faz-se necessária, visto que **biscoitar** é uma prática recorrente entre membros na comunidade, sobretudo entre os indivíduos gays.

[393] **biscoito** no Dicionário Aulete Digital: www.aulete.com.br/biscoito (Acesso em 11 set. 2024).

Imagem 2 - Peça publicitária com o neologismo “biscoito”



www.instagram.com/p/CgPKrcTuL2x (Acesso em 11 set. 2024)

O neologismo **fervo** que, com a variação gráfica, ocorre com a forma **phervo**[394], em uso na comunidade LGBTQIA+, tem significado diferente das acepções encontradas no Aulete Digital. Enquanto o dicionário traz os significados “Situação de conflito; tumulto; desordem”[395]; ou seja, associa à forma uma carga depreciativa, no grupo social em questão, **fervo** assume valoração positiva, pois descreve um evento ou festividade voltado para a diversidade, como se pode ver representado no *post* da empresa de cosméticos Natura.

Pode-se dizer que **fervo**, como neologismo semântico, vai além de uma simples festa ao se pensar no contexto sociocultural em que ele ocorre, pois é também comumente utilizado para descrever espaços seguros e acolhedores de celebração da identidade e da expressão LGBTQIA+. **Fervo**, neste caso, reflete o papel desse tipo de espaço de festividade como local de liberdade, resistência e construção identitária, visto que esses eventos são, não raro, a única oportunidade de se expressarem abertamente suas identidades, viverem livremente suas orientações e conectarem-se com outras pessoas que compartilham experiências semelhantes. Como exemplos de **fervo**, podem-se citar as festas de drag queens, os festivais e as paradas LGBTQIA+, além de blocos de carnaval direcionados a esse grupo, tal como ilustrado na peça publicitária da nota de rodapé de número sete.

[394] A ocorrência da peça publicitária com a unidade lexical **phervo** pode ser conferida em: www.instagram.com/p/Ce1Wm0UuTgC. (Acesso em 12 set. 2024).
[395] **fervo**www.aulete.com.br/fervo (Acesso em 12 set. 2024).

Com isso, pela diversificação dos semas, a nova acepção para a forma lexical **fervo** gerou o neologismo semântico em uso no texto publicitário dirigido à comunidade LGBTQIA+, como consta da imagem 3.

Imagem 3 - Peça publicitária com o neologismo “fervo”



www.instagram.com/p/C8c-S4EzQ7I (Acesso em 11 set. 2024)

As unidades lexicais **rainha** e **hino** aparecem na mesma publicação de uma loja que comercializa produtos de *merchandising* de famosos, como discos de vinis, CDs e camisetas. No *post* é possível identificar os neologismos, no seguinte contexto, ao anunciar uma nova tiragem do CD da cantora Madonna: “Sextou com a coletânea de remixes Finally Enough Love da **rainha** #Madonna novamente em estoque! (...) Qual vai ser o **hino** do seu fim de semana?”.

Imagem 4 - Peça publicitária com os neologismos “rainha” e “hino”



www.instagram.com/p/CiBE28ZuEvY (Acesso em 13 set. 2024)

Estas duas ocorrências enquadram-se como palavras neológicas, pois o sentido atribuído à **rainha** no dicionário [396] não contempla o uso feito pela comunidade LGBTQIA+:

> Esposa do rei.
> Mulher que tem a função de governante em uma monarquia.
> Fig. Aquela que se destaca em algo: a *rainha* do vôlei; A águia é a *rainha* das aves; Ela é a rainha do mau-humor.
> Ent. Fêmea de alguns insetos, como as abelhas, as formigas e os cupins, que geralmente tem tamanho maior do que o das demais e gera os filhotes.
> Lud. Peça principal, depois do rei, no jogo de xadrez e que se movimenta em todas as direções.
> Lud. Dama .
> Variedade de pera e de maçã.

Inicialmente, pode-se fazer uma leitura em que a terceira acepção do dicionário seja condizente com a perspectiva adotada pelo grupo social em questão, visto que **rainha** é aquela pessoa que é destaque positivo em algo. Porém, levando-se em consideração o contexto LGBTQIA+ e a alcunha de **rainha** no âmbito da comunidade, uma explicação mais condizente seria: **rainha** descreve uma pessoa, geralmente uma mulher ou uma drag queen, que é amplamente admirada, respeitada e celebrada dentro da comunidade LGBTQIA+. A palavra pode ser usada de forma carinhosa ou exaltada para destacar

[396] Verbete **rainha** no Dicionário Aulete Digital: www.aulete.com.br/rainha (Acesso em 13 set. 2024).

alguém que representa a luta da comunidade. Por esta razão, pode-se entender que esta unidade lexical é polissêmica, apresentando então uma nova acepção.

A mesma relação pode ser vista com **hino** (que aparece no texto ao lado que acompanha a publicação), já que as acepções dicionaristas[397] direcionam para canções que exaltam pátrias, clubes, colégios; louvores relacionados a liturgias religiosas; ou poemas de admiração a alguém amado. O uso desta lexia feita pela comunidade é diferente do atestado no *corpus* de exclusão. Para o grupo, **hino** é música que se torna amplamente popular e significativa para a comunidade LGBTQIA+, frequentemente associada a temas de empoderamento, aceitação e resistência, e que é celebrada em eventos e manifestações de orgulho, tal como se pode ver na publicação ao se referir às músicas da cantora Madonna: "Qual vai ser o **hino** do seu fim de semana?". Diante disso, no que tange ao aspecto linguístico, essa unidade lexical neológica pode ser entendida como polissêmica, já que há um certo grau de proximidade de significados. Por último, a unidade lexical **vale** é utilizada na comunidade LGBTQIA+ diferentemente das acepções encontradas no Aulete Digital. No dicionário, há duas entradas distintas para a lexia[11], sendo que a primeira direciona para a denotação geográfica da palavra, como: "1. Depressão ou planície entre montanhas 2. Planície à beira de um rio; VÁRZEA 3. A extensão de terra banhada por um rio (vale do São Francisco/do Paraíba) 4. Depressão alongada cavada por rio ou geleira."; e a segunda entrada, por sua vez, direciona para o voucher que representa um valor ou direito de receber um determinado benefício ou serviço, comum em empresas: "1. Cupom que dá direito a algum serviço; TÍQUETE 2. Adiantamento de salário 3. Comprovante de dívida, despesa, retirada de dinheiro etc. 4. Recibo provisório 5. Ordem ou letra para transferência de dinheiro entre particulares através do correio, vale-postal".

Para o grupo social, **vale** tem o sentido de um lugar imaginário onde todos viveriam juntos e livres, felizes e alegres, como se pode ver pela estampa da caneca na peça publicitária abaixo: "Vem pro **vale**". A essa unidade lexical, em se tratando de seu processo de formação, cabe uma discussão mais aprofundada, uma vez que ela é originada por meio da redução da expressão idiomática "vale dos homossexuais", usada de forma pejorativa, inicialmente[398]. De acordo com Oliva (2018), a comunidade se apropriou dessa expressão "vale dos homossexuais", cunhada com o objetivo de depreciar os membros da comunidade LGBTQIA+ ao rotulá-los de "pecadores", e subverteu esse uso, criando-se uma conotação positiva. Ainda segundo o autor, "**vale** dos homossexuais" retrata uma 'nação LGBT' orgulhosa e assertiva (Oliva, 2018)".

[397] Verbete **hino** no Dicionário Aulete Digital: www.aulete.com.br/hino (Acesso em 13 set. 2024). [11] Verbete **vale** www.aulete.com.br/vale (Acesso em 14 set. 2024).

[398] "Pastora ex lésbica diz que foi ao Inferno 15 vezes e viu **Vale de Homossexuais**". revistaladoa.com.br/2013/10/noticias/pastora-ex-lesbica-diz-que-foi-ao-inferno-15-vezes-viu-vale-homossexuais (Acesso em 15 set. 2024)

Imagem 5 - Peça publicitária com o neologismo “vale”



www.instagram.com/p/CqqpNdavAoL (Acesso em 14 set. 2024)

Sob a perspectiva semântica, a acepção associada à forma lexical **vale** gerou o neologismo semântico presente no texto publicitário (imagem 5) dirigido à comunidade LGBTQIA+. Trata-se de um neologismo cuja extensão de sentido projetou o valor conotativo da primeira acepção apresentada pelo dicionário Aulete Digital.

Conclusões

Ao se investigar o fenômeno da neologia, é possível perceber o constante movimento da língua em direção à renovação lexical, não apenas como um reflexo de transformação linguística, mas também um indicador de evolução social e cultural. Ao promover a expansão do vocabulário da língua e a atualização dos sentidos das unidades lexicais, esse fenômeno assegura que a língua continue acompanhando as necessidades dos seus usuários, preservando sua capacidade de expressão e interação diante de um mundo em constante mudança.

No tocante aos neologismos e ao grupo social LGBTQIA+, percebe-se que a renovação lexical desempenha um papel central na construção identitária e em sua representação social. As novas palavras que surgem dentro desse contexto refletem, além das mudanças sociais e a luta por reconhecimento, a necessidade de expressar identidades, vivências e realidades específicas que muitas vezes não encontram correspondência nas palavras já lexicalizadas. As unidades lexicais “bapho”, “biscoito”, “fervo”, “hino”, “rainha” e “vale” são exemplos de como a linguagem se adapta para legitimar e visibilizar a diversidade, conferindo maior expressividade na comunicação, demarcando socialmente o grupo por meio do vocabulário.

Nesse sentido, a renovação lexical não só contribui para a pluralidade linguística, mas auxilia na manutenção para um avanço social, fortalecendo o protagonismo de grupos historicamente marginalizados e possibilitando novas formas de engajamento e diálogo inclusivo na sociedade contemporânea, sobretudo quando este vocabulário aparece em peças publicitárias de multinacionais, como a Burger King e a Natura, com os neologismos semânticos "bapho" e "fervo", respectivamente.

Ao se descrever essas unidades léxicas, como produtos da neologia, buscou-se reconhecer a importância dos grupos sociais para a expansão do léxico, considerando-se que este é constituído de unidades criadas a partir da necessidade, expressa pelos grupos sociais, de interação com o universo sociocultural, razão pela qual essas unidades, emanadas desses grupos, carreiam informações diretamente relacionadas às experiências humanas. Com efeito, a relação língua e sociedade está, intrinsecamente, constituída e reconstituída pela mediação discursiva. É nesse contexto que damos destaque ao vocabulário da comunidade LGBTQIA+, analisando ocorrências de neologismos em textos publicitários dirigidos a tal grupo social.

Sob esse prisma, ao descrevermos os aspectos semânticos dessas novas unidades lexicais, consequentemente disponibilizamos tais recursos para possível inserção em obras lexicográficas, a refletir a contemporaneidade do português brasileiro, principalmente, em se tratando da frequência com que o léxico tem se atualizado em virtude do fenômeno da internet e das redes sociais.

Nesse sentido, reconhecemos a relevância da criação de um glossário ou dicionário, descrevendo o vocabulário LGBTQIA+, oportunizando a consolidação de unidades lexicais novas em uma obra de consulta, à disposição do usuário da língua portuguesa. Indubitavelmente, a realização de um trabalho dessa natureza teria um viés pedagógico, a resultar em um instrumento didático voltado para o desenvolvimento da competência lexical.

Referências

Alves, Ieda Maria. 2007. *Neologismo: criação lexical*. 3ª ed. São Paulo: Ática.

Alves, Ieda Maria. 2010. A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança. In Ieda Maria Alves (org.), *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*, 63–82. São Paulo: Paulistana.

Basílio, Margarida. 2004. *Teoria lexical*. 7. ed. São Paulo: Ática.

Basílio, Margarida. 2011. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3. ed. São Paulo: Contexto.

Biderman, Maria Tereza Camargo. 1981. A estrutura mental do léxico. In Francisco Silva Borba (org.), *Estudos de filologia e linguística*. São Paulo: TAQ/EDUSP.

Carvalho, Nelly Medeiros. 2011. *Princípios básicos de lexicologia*. 2. ed. Recife: Ed. Universitária da UFPE.

Carvalho, Nelly Medeiros. 2014. *O texto publicitário na sala de aula*. São Paulo: Contexto.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2006. Inovação lexical e a dimensão social da língua. In Maria Cândida Trindade Costa de Seabra (org.), *O léxico em estudo*, 219–234. 1ª ed. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2010. Publicidade: a linguagem da inovação lexical. In Ieda Maria Alves (org.), *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*, 251–275. São Paulo: Paulistana Editora.

Ferraz, Aderlande Pereira. 2019. O discurso publicitário e a criação de palavras novas: o desenvolvimento da competência lexical. *Fólio – Revista de Letras* 11(2). https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/5575.

Guilbert, Louis. 1975. *La créativité lexicale*. Paris: Larousse.

Hjelmslev, Louis. 1975. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. Trad. J. Teixeira Coelho Netto. São Paulo: Perspectiva.

Lakoff, George & Mark Johnson. 1999. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to Western thought*. New York: Basic Books.

Oliva, Thiago Dias. 2018. Memes de natureza cômica como estratégia de resistência a discursos hegemônicos: análise das reações à campanha #gaysnomerecenmedallas no Twitter. *Linguagem em (Dis)curso* 18(3). 583–601.

Sandmann, Antônio José. 1989. *Formação de palavras no português brasileiro contemporâneo*. Curitiba: Scientia et Labor–Ícone.

Seabra, Maria Cândida Trindade Costa. 2015. Língua, cultura, léxico. In Gilberto Sobral, Normal Lopes & Jânia Ramos (orgs.), *Linguagem, sociedade e discurso*, 65–84. São Paulo: Blucher.

O CONCEITO DE SÍLABA NA GRAMÁTICA HUMANÍSTICA NA OBRA DE JOÃO DE BARROS (1540) E DE ANCHIETA (1595): UMA ANÁLISE FILOLÓGICA

THE CONCEPT OF SYLLABLE IN HUMANISTIC GRAMMAR IN THE WORKS OF JOÃO DE BARROS (1540) AND ANCHIETA (1595): A PHILOLOGICAL ANALYSIS

Leonardo Ferreira Kaltner
PPG em Estudos da Linguagem, Universidade Federal Fluminense, Niterói, Brasil
leonardokaltner@id.uff.br
ORCID: 0000-0003-3690-3132

Resumo

Temos, nessa comunicação, como objetivo principal debater duas fontes fundamentais para a história do pensamento linguístico em Portugal e no Brasil do século XVI: a Gramática da língua portuguesa (1540), do humanista João de Barros (c. 1496-1570) e a Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595), do missionário e humanista S. José de Anchieta (1534-1597). Nosso tema para o debate de ambas as fontes gramaticais é o conceito de sílaba, empregado pelos gramáticos quinhentistas. Oriundo da tradição gramatical e filosófica grega, desde as Categorias de Aristóteles, o conceito de sílaba teve uma recepção nos gramáticos latinos, tendo se tornado um dos principais metatermos para a descrição dos sons das línguas ocidentais, no processo de gramatização que ocorreu no período do Renascimento, tendo em vista que a gramática humanística universalizou esse conceito, antes vinculado apenas à língua grega e à latina. O humanista João de Barros definiu o conceito em língua portuguesa, e o aplicou na descrição gramatical da língua, já Anchieta aplicou o conceito humanístico de sílaba na descrição da língua tupinambá, língua indígena dos povos originários da América portuguesa, em que se desenvolveu a política missionária quinhentista. Analisaremos como o conceito teve a sua recepção no século XVI e a sua relação tanto com a tradição gramatical greco-latina, quanto com a filosofia aristotélica. A questão filológica se desenvolve pelo trabalho com as fontes quinhentistas, a Crítica Textual, e a hermenêutica no processo interpretativo das obras gramaticais, corpus da pesquisa. Ademais, nossa abordagem vincula-se ao modelo teórico da disciplina de Historiografia da Linguística (HL), conforme o método koerniano de análise (Koerner 2014, Swiggers 2019), a fim de evidenciar o processo de adaptação do conceito de sílaba da gramática da língua grega para as línguas portuguesa e tupinambá.

Palavras-chave: Gramaticografia. João de Barros. José de Anchieta.

Abstract

In this presentation, our main objective is to discuss two fundamental sources for the history of linguistic thought in 16th-century Portugal and Brazil: Gramática da língua portuguesa (1540) by the humanist João de Barros (c. 1496–1570) and Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil (1595) by the missionary and humanist St. José de Anchieta (1534–1597). Our topic for debating both grammatical sources is the concept of the syllable, as employed by 16thcentury grammarians. Originating from the Greek grammatical and philosophical tradition, since Aristotle's Categories, the concept of the syllable was received by Latin grammarians and became one of the main metaterms for the description of the sounds of Western languages, within the grammaticization process that took place during the Renaissance. The humanistic grammar

universalized this concept, which had previously been linked only to Greek and Latin. João de Barros defined the concept in Portuguese and applied it in the grammatical description of the language, while Anchieta applied the humanistic concept of the syllable to the description of the Tupinambá language, an indigenous language of the original peoples of Portuguese America, in which the 16th-century missionary policy was developed. I will analyze how the concept was received in the 16th century and its relationship both with the Greco-Latin grammatical tradition and Aristotelian philosophy. The philological issue is developed through the work with 16th-century sources, Textual Criticism, and hermeneutics in the interpretative process of the grammatical works, which form the research corpus. Furthermore, our approach is linked to the theoretical model of the discipline of Historiography of Linguistics (HL), according to Koerner's method of analysis (Koerner 2014, Swiggers 2019), in order to highlight the adaptation process of the syllable concept from Greek grammar to the Portuguese and Tupinambá languages.

Keywords: Grammaticography. João de Barros. José de Anchieta.

Introdução: os princípios da HL e a gramaticografia humanística

O presente capítulo é derivado de comunicação homônima que ocorreu no IX Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa (IX SIMELP) e VI Congresso da Associação Internacional de Linguística do Português, de 2 a 7 de setembro de 2024, na Ilha da Madeira, em Portugal. A comunicação a que o texto se refere foi uma das comunicações da Área temática: AT 61 Filologia Portuguesa e Transdisciplinaridade, que ocorreu de maneira remota no simpósio. A comunicação apresentada vincula-se ao projeto "Estudos anchietanos no século XXI e a Década Internacional das Línguas Indígenas (UNESCO 2022-2032): interfaces entre a política e a historiografia linguística", desenvolvido pelo grupo de pesquisas Filologia, línguas clássicas e línguas formadoras da cultura nacional (FILIC/CNPq/UFF), no contexto do PPG em Estudos da Linguagem da Universidade Federal Fluminense.

O capítulo tem como objetivo central o exame historiográfico de duas obras gramaticais fundamentais para a análise da história do pensamento linguístico no contexto luso-brasileiro do século XVI, referentes ao reino de Portugal e ao Brasil, então colônia ultramarina de Portugal. Os textos gramaticais quinhentistas são: a *Gramática da língua portuguesa*, de 1540, cujo autor foi o humanista e gramático português João de Barros (1496-1570), e a *Arte de gramática da língua mais usada na Costa do Brasil*, escrita entre 1554 e 1556, mas publicada em 1595, cujo autor foi o jesuíta José de Anchieta (1534-1597) (Kaltner & Santos 2023a). Ambas as gramáticas representam o desenvolvimento do pensamento linguístico em um contexto lusobrasileiro, tendo em vista serem vinculadas à desterritorialização da língua portuguesa no século XVI e ao contato linguístico com os povos indígenas no território do Brasil (Kaltner 2024, Kaltner & Santos 2024a-c).

A título de introdução, devemos situar nossa fundamentação teórico-metodológica de análise do texto gramatical de João de Barros e da arte gramatical escrita por José de Anchieta no âmbito de discussões e reflexões da História das Ciências da Linguagem, representadas no contexto brasileiro pelas disciplinas de Historiografia da Linguística (HL) e de História das Ideias Linguísticas (HIL) (Kaltner & Santos 2023b). A análise historiográfica que desenvolvemos se pauta nos princípios de análise koernianos (Koerner

2014), e por esse motivo, convém um debate introdutório teórico sobre a gramaticografia, como campo específico da HL (Swiggers 2019), conforme a sua recepção no Brasil. O princípio de contextualização koerniano foi definido da seguinte forma:

> 1.º O primeiro princípio para a apresentação das teorias linguísticas propostas em períodos mais antigos tem a ver com o estabelecimento do 'clima de opinião' geral do período em questão. As ideias linguísticas nunca se desenvolveram independentemente de outras correntes intelectuais do período em que surgiram. Na verdade, o que Goethe chamou de *Geist der Zeiten* sempre deixou as suas marcas no pensamento linguístico (Koerner 2014: 58).

O clima de opinião, em que as obras gramaticais de Barros e de Anchieta foram escritas, está vinculado ao reino de Portugal de meados do século XVI, sobretudo à corte do rei D. João III (1502-1557), que reinou entre 1521 e 1557. Ainda que a data de publicação da gramática de Anchieta seja o ano de 1595, em Coimbra, há registros de que a obra foi escrita nos primeiros anos de atividade do missionário entre 1554 e 1556, no contexto de sua atuação inicial na capitania de São Vicente, uma década antes de sua ordenação como padre, e do juramento de seus votos, o que ocorreu em 1566 em Salvador. Nesse sentido, a gramática é um texto que não apresenta viés teológico, se comparada às outras obras do missionário, como cartas, poemas, sermões e textos teatrais, já compostos após a sua ordenação sacerdotal.

Nesse mesmo contexto de sua formação intelectual, entre a sua chegada ao Brasil em 1553 e a sua ordenação sacerdotal em 1566, está o poema novilatino *De Gestis Mendi de Saa* (Os feitos militares de Mem de Sá, governador-geral), escrito provavelmente entre 1560 e 1562, e tipografado em 1563, um poema épico que apresenta temáticas profanas e seculares do humanismo renascentista português, com a emulação da poesia épica, apenas com alusões indiretas à doutrina cristã, um trabalho ainda de um noviço (*frater*) que buscava ingressar na *Societas Iesu* (Companhia de Jesus). Diferentemente, o poema elegíaco *De Beata Virgine Dei Matre Maria* (A Virgem Maria, Mãe de Deus), escrito provavelmente entre 1563 e 1565, marca justamente esse momento de mudança e passagem na biografia de Anchieta, às vésperas de sua ordenação sacerdotal, após o episódio histórico da Confederação dos Tamoios e do armistício de Iperoig, ocorridos entre 1554 e 1567, de que o missionário tomou parte a partir de 1563.

Dessa forma, a contextualização da obra gramatical de Anchieta é referente ao mesmo clima de opinião de que derivou a gramática de João de Barros, o humanismo renascentista português promovido pela política cultural de D. João III, o que foi institucionalizado na fundação do Colégio das Artes de Coimbra, instituição fundamental para a compreensão do pensamento linguístico de Anchieta. Assim, ambas as gramáticas possuem uma intertextualidade patente em seu clima de opinião.

O segundo princípio da análise koerniana, o princípio de imanência, nos leva invariavelmente ao trabalho com a metalinguagem, e este por sua vez com o estudo dos metatermos gramaticais, no caso de uma metodologia específica para a gramaticografia humanística da Renascença, que abarca a gramática de Anchieta. Como a metalinguagem anchietana é em grande parte escrita em língua portuguesa, uma intertextualidade com a

gramática de João de Barros é um método que tem se mostrado eficiente na interpretação do pensamento linguístico do missionário, imanente pela análise do seu texto gramatical.

Koerner assim define o princípio de imanência:

> 2.º O próximo passo que o historiógrafo da linguística deveria dar consiste em tentar estabelecer uma compreensão completa do texto linguístico em questão, tanto do ponto de vista histórico como crítico, talvez até mesmo filológico. É desnecessário dizer que se deve abstrair da sua própria formação linguística e dos compromissos atuais na linguística. O quadro geral da teoria a ser investigada, assim como a terminologia usada no texto, devem ser definidos internamente e não em referência à doutrina linguística moderna. Esta consideração pode ser chamada de 'princípio da imanência' (Koerner 2014: 58-59).

O quadro geral da teoria linguística da gramática de Anchieta é praticamente o mesmo da gramática de João de Barros, que está em seu "horizonte de retrospecção" (Auroux, 1992). O humanismo renascentista português, como corrente de pensamento, foi predominenta entre 1485 e 1596 (Tannus 2007), e a tradição terminológica das gramáticas da época estava vinculada ao modelo gramatical latino, que tinha como principal tecnologia a divisão de vocábulos pelas *partes orationis* (partes da oração), além da divisão sistemática da gramática em quatro partes: letra (ortografia), sílaba (prosódia), dição (etimologia) e oração (sintaxe, ou construção). A gramática de Anchieta adotou esse modelo teórico e a terminologia derivada da tradição gramatical latina, todavia, já adaptada ao vernáculo português.

O metatermo sílaba, específico desse estudo, pode ser também analisado pelo viés do terceiro princípio koerniano, que é o princípio de adequação teórica, pois até os dias de hoje, a sílaba ainda é uma unidade adotada na escrita, na educação linguística e até nas teorias linguísticas contemporâneas, sendo um fato linguístico de grande continuidade na gramatização das línguas. A reflexão sobre a adequação é a mais profunda, tendo em vista que as nuances descritivas é o que pode nos revelar as diferenças para conceitos como sílaba na descrição dos gramáticos do século XVI e o nosso emprego atual do metatermo. Sobre o princípio de adequação, Koerner argumenta:

> 3.º Só depois de terem sido concisamente seguidos os dois primeiros princípios, de forma a que uma dada manifestação linguística tenha sido compreendida no seu contexto histórico original, o historiógrafo pode aventurar-se a introduzir aproximações modernas do vocabulário técnico e do quadro conceptual apresentado na obra em questão. Talvez possamos chamar a este último passo de 'princípio da adequação' (Koerner 2014: 59).

Nesse aspecto, nas palavras introdutórias desse capítulo, podemos notar que o conceito de sílaba pouco variou ao longo dos séculos, devido ao fato de ser um elemento fundamental da escrita, e somente mais recentemente a fonologia contemporânea, no século XX, buscou incorporar o conceito na teoria fonológica, o que não será abordado em nosso estudo, tendo em vista que nos restringimos ao estudo da história da gramática.

A fonte primária aristotélica e o comentário agostiniano: o conceito de sílaba

Tendo em vista o escopo de nossa análise historiográfica ser o conceito de sílaba, tal como foi empregado por ambos os gramáticos renascentistas, convém tecermos um breve comentário sobre a história do conceito, principalmente em relação às suas fontes primáriasno contexto humanístico. O clima de opinião que possibilitou a criação da gramática humanística foi a retomada do pensamento gramtaical greco-latino na adaptação das teorias linguísticas para os vernáculos, o que de certa forma alterou as relações entre a escrita e a fala, por intermédio da criação de gramáticas e de dicionários, como pontuou Auroux (1992), ao comentar esse ponto de inflexão na gramatização de línguas no contexto ocidental do século XVI:

> O Renascimento europeu é o ponto de inflexão de um processo que conduz a produzir dicionários e gramáticas de todas as línguas do mundo (e não somente dos vernáculos europeus) na base da tradição greco-latina. Esse processo de "gramatização" mudou profundamente a ecologia da comunicação humana e deu ao Ocidente um meio de conhecimento / dominação sobre as outras culturas do planeta (Auroux 1992: 8-9).

A mudança da ecologia da comunicação humana se deu justamente pelo fato de gramáticas e dicionários passarem a intermediar o processo de interações linguísticas, com a adoção de uma escrita padronizada e normatizada, vinculada a uma fala também gramatizada que se tornaria um padrão linguístico para os vernáculos latinizados. Como supracitado, o conceito de sílaba era uma das quatro partes da gramática humanística, a que se vinculava a prosódia. Tendo sido proveniente da tradição gramatical e filosófica grega, foi registrado nas *Categorias* de Aristóteles. Incorporado pelos gramáticos latinos em sua obras gramaticais dos séculos XV e XVI se tornou um dos principais metatermos para a descrição dos sons da fala nas línguas ocidentais modernas à sua época, como uma das técnicas descritivas de sua tecnologia de gramatização, estando o conceito de sílaba da gramática humanística no "horizonte de retrospecção" (Auroux 1992: 11) dos humanistas devido à sua emulação da gramática latina como um "morfótipo de textos" (Swiggers 2019), isto é, todas as línguas gramatizadas por esse modelo de gramática humanística passou a adotar o conceito greco-latino. Durante o Renascimento, com o processo de gramatização, a gramática humanística buscou universalizar seus conceitos, expandindo-o para além das línguas clássicas, como o grego e o latim.

Vejamos a definição aristotélica de sílaba, na tradução de Pinharanda Gomes (1985):

> Por este motivo, o número é quantidade discreta, e não contínua, e o mesmo é predicável da oração, que também é uma quantidade discreta. Medida em sílabas longas e breves, a oração é uma quantidade, cujas partes não têm um comum limite. Não há um limite comum para união das sílabas e cada uma é, com efeito, uma quantidade discreta (Arist., *Cat*. 4b, trad. Pinharanda Gomes 1985: 61).

Aristóteles tratava a sílaba como a unidade mínima da oração, ou proposição, isto é, uma unidade discreta, ou numérica em que poderia ser dividida a unidade mínima do pensamento, ou discurso, isto é do *lógos*. Relacionada à expiração humana, a sílaba é

vinculada a um ato mecânico e orgânico do corpo humano, logo a produção de sons da língua invariavelmente era uma dimensão física, e por sua existência no plano físico poderia ser contabilizada, ou enumerada, materialmente como uma unidade discreta. Dessa forma, a sílaba era um ente material do pensamento, a sua unidade mínima na perspectiva aristotélica, pois equivalia ao ato de expirar na fala, uma atividade de cunho físico e mecânico.

O conceito de sílaba aristotélico possui uma noção que foi parcialmente descontinuada nas línguas modernas ocidentais: a quantidade das sílabas, assim como a sua categorização em longas e breves, que marcava as correlações que identificavam as sílabas na língua grega, e por extensão na língua latina. O ritmo silábico tornou-se um tema mais vinculado à teoria musical do que a teoria gramatical, e no tratado medieval *De Musica*, 2, 1 (A Música, 2,1), de 369 d.C., de Santo Agostinho de Hipona (354-430

d.C.) há um comentário acerca dessa interdisciplinaridade medieval entre a gramática e a música, em que a sílaba se mostra um conceito tanto gramatical quanto musical. A obra foi escrita em forma de diálogo.

Vejamos o texto agostiniano, seguido de tradução:

> *Magister - Atqui scias velim totam illam scientiam, quae grammatica graece, latine autem litteratura nominatur, historiae custodiam profiteri, vel solam, ut subtilior docet ratio; vel maxime, ut etiam pinguia corda concedunt. Itaque verbi gratia cum dixeris, cano, vel in versu forte posueris, ita ut vel tu pronuntians producas huius verbi syllabam primam, vel in versu eo loco ponas, ubi esse productam oportebat; reprehendet grammaticus, custos ille videlicet historiae, nihil aliud asserens cur hunc corripi oporteat, nisi quod hi qui ante nos fuerunt, et quorum libri exstant tractanturque a grammaticis, ea correpta, non producta usi fuerint. Quare hic quidquid valet, auctoritas valet. At vero musicae ratio, ad quam dimensio ipsa vocum rationabilis et numerositas pertinet, non curat nisi ut corripiatur vel producatur syllaba, quae illo vel illo loco est secundum rationem mensurarum suarum. Nam si eo loco ubi duas longas syllabas poni decet, hoc verbum posueris, et primam quae brevis est, pronuntiatione longam feceris, nihil musica omnino succenset: tempora enim vocum ea pervenere ad aures, quae illi numero debita fuerunt. Grammaticus autem iubet emendari, et illud te verbum ponere cuius prima syllaba producenda sit, secundum maiorum, ut dictum est, auctoritatem, quorum scripta custodit* (Augustinus 1836: 49-50).
>
> (Mestre – Mas primeiro quero que saiba que toda essa ciência chamada *grammatica* em grego, mas *litteratura* em latim, professa a conservação do precedente histórico — seja apenas isso, como a razão em seus momentos mais sutis ensina, ou na maioria das vezes, como até mentes ignorantes reconhecem. E assim, por exemplo, quando você diz *ca-no* (eu canto), ou o coloca em verso, de tal forma que prolongue sua primeira sílaba ao pronunciá-la, ou em tal lugar que a faça necessariamente longa, o gramático o censurará; ele, é claro, o guardião da história, não dando outra razão para que esta sílaba deva ser contraída senão o fato de que aqueles que viveram antes de nós e cujos livros sobrevivem e são discutidos pelos gramáticos a usavam como uma sílaba curta, não como uma longa. E assim, o que prevalece aqui, prevalece como autoridade. Pelo contrário, a razão da música, cuja província é a medida racional e numérica dos sons, cuida apenas para que a sílaba em tal ou tal lugar seja contraída ou prolongada de acordo com a lógica de suas medidas. Pois, se você colocar essa palavra onde duas sílabas longas deveriam estar, e fizer a primeira sílaba, que é curta, longa pela pronúncia, a ciência da música não ficará nem um pouco indignada com isso. Pois aqueles ritmos sonoros que eram necessários para esse número foram ouvidos. Mas o gramático ordena sua correção e manda que você

coloque uma palavra cuja primeira sílaba deva ser longa, de acordo com a autoridade, ele diz, de nossos antepassados, cujos escritos ele é o vigilante).

Segundo a descrição agostiniana o ritmo da língua latina, em sílabas longas e breves, era regulado pelo gramático, que utilizava a *auctoritas*, isto é, o *usus loquendi*, dos autores clássicos, sobretudo poetas, para determinar a quantidade das sílabas, algo que a música, por exemplo, não obedecia, pois essa disciplina seguia apenas a *musicae ratio*, isto é, a sua razão musical própria. Note-se que, nesse aspecto, a noção de quantidade das sílabas cedeu espaço à tonicidade das sílabas no acento das línguas românicas, tendo tornado a quantificação das sílabas um fato linguístico descontínuo, que ainda era recorrente nas gramáticas humanísticas, mas que não encontrava mais apoio na língua em uso. Ao explorar a relação entre sílabas e a métrica, evidenciando um conceito que envolve tanto a tradição gramatical quanto a musicalo teólogo da Antiguidade tardia examina a noção de sílaba a partir de duas perspectivas: a autoridade da gramática e a racionalidade da música.

A imanência do conceito de sílaba na gramática de Barros, fonte para Anchieta

Conforme a teoria linguística e gramatical greco-latina vigente no contexto do humanismo renascentista, a sílaba em língua portuguesa era também considerada a unidade elementar da prosódia, uma das quatro partes da oração, e na gramática de João de Barros, de 1540, há uma recepção desse metatermo, que é adaptado à língua portuguesa diretamente da tradição gramatical grega. Cumpre salientar, porém, que o conceito de sílaba era específico e diverso do nosso conceito de sílaba vigente, pois só era considerada uma sílaba a unidade que fosse constituída no mínimo por uma letra consoante. Dessa forma, a letra vogal não constituía uma sílaba, pois a vogal isolada era considerada uma letra.

Esse dado é de sumo interesse para compreendermos a nuance do pensamento linguístico dos humanistas, que teve uma recepção do pensamento de gramáticos gregos e latinos. Assim, cumpre salientar que a língua grega foi a primeira língua a adotar em sua escrita caracteres para diferenciar as letras vogais das consoantes, o que demarca que talvez tenha sido uma das primeiras línguas a normatizar os sons vocálicos, em sua gramatização.

A escrita da língua grega era derivada e adptada da escrita fenícia, que foi originalmetne desenvolvida para descrever os sons de uma língua fenícia. Todavia, na adaptação do sistema de escrita fenício para o grego, houve a sistematização dos sons vocálicos e o seu registro em letras. Note-se que os sistemas de escrita anteriores, como o sistemas silábicos derivados da Suméria, e mesmo a escrita hieroglífica no Egito antigo não registravam os sons vocálicos.

Ao fixar as vogais na escrita em letras específicas para caracterizar os sons vocálicos, os gregos da antiga Hélade permitiram uma representação da fala mais fidedigna em seu sistema de escrita, e mesmo uma gramatização da fala. Todavia, como a letra vogal formava uma unidade, a notação de sons consonantais dependia de outra unidade diretamente superior à letra, que era a sílaba, essa considerada por Aristóteles a

unidade mínima da oração, ou da proposição, que era além de uma unidade de sentido também uma unidade do pensamento.

João de Barros demonstra que o conceito de sílaba já oscilava em seu clima de opinião, em que uma vogal isolada já começava a ser classificada como uma sílaba, tendo em vista a perda do valor semântico e etimológico do metatermo, que em grego detém o prefixo *sym*, em *syl-labe*, que signfica junção. Nesse sentido, em sua gramática é possível perceber essa mudança de pensamento linguístico em que a vogal isolada era contabilizada já como sílaba na língua portuguesa. A sílaba era considerada também uma unidade não só da fala, mas da poesia e do canto, conforme teoriza Barros:

> Da syllaba e seus açidentes.
> Syllaba, é hũa das quátro pártes da nóssa Grammática que corresponde á Prosodia, que quér dizer açento e canto: aqual Syllaba é aiũtamẽto de hũa uogal, cõ hũa e duas e as uezes tres cõsoantes, que iũtamente fazẽ hũa só uóz. Digo hũa cõsoante, quãdo se aiũtã desta maneira, li, & cõ duas, uro, & com tres, uros, que iũtamẽte fazẽ este nome liuros. E por que ás uezes hũa só letera uogál sérue de syllaba, própriamẽte a esta tál nã chamaremos syllaba: mas àquella que for compósta de uogal e cõsoãte. Os latinos fazẽ ás uezes hũa só syllaba com çinquo consoantes: como nestas dições, *scrobs*, *stirps*. A nóssa syllaba nam pássa de tres, como uimos nesta diçã atras, liuros, as quáes ou séruem no prĩçipio, como. Prĩçipe, ou no fim, como, Raínhas. [...]
> O terçeíro açidente da Syllaba, é canto álto ou baixo: por que como os musicos aleuantam & abaixã a uoz cantando, assy nos temos a mesma órdem, como nesta diçã, le,mos, que na primeira Syllaba aleuãtamos, e na segunda abaixamos (Barros 1540: fol. 3v-4v).

O conceito de sílaba de João de Barros foi uma possível fonte para a obra gramatical de Anchieta, pelo fato de ambas as gramáticas quinhentistas apresentarem a sua metalinguagem em língua portuguesa, e a publicação da gramática de Barros, o ano de 1540, é próximo aos anos de redação da gramática de Anchieta, entre 1554 e 1556.

Anchieta e o conceito de sílaba na gramática e na poesia

Além da gramática, outras disciplinas no Renascimento trataram a teoria da fala e do canto, tendo a sílaba como unidade mínina, a própria musicologia dos séculos XV e XVI no contexto ibérico, as disciplinas de retórica e de dialética complementavam a gramática humanística no tocante à descrição da fala, da acentuação melódica e mesmo da ênfase discursiva. Essas fontes indiretas, ou secundárias, servem como apoio para se compreender o clima de opinião em que Anchieta foi educado e estava inserido, nos reinos de Portugal e Castela, e como empregou as teorias da época para gramatizar a língua tupinambá do Brasil do século XVI. Em seu contexto, a teoria musical estava fortemente associada a duas modalidades de canto: o cantochão, ou canto gregoriano, e ao desenvolvimento da polifonia, sendo muito provável que o "canário de Coimbra", como era conhecido Anchieta à época de sua estadia no Colégio das Artes, fosse instruído no cantochão.

O cantochão, e em menor grau a polifonia, foram muito empregados no processo de missionação no Brasil do século XVI, sendo comuns grupos de meninos indígenas cantores e corais com a finalidade de difusão da doutrina cristã. Não havia, então, um

manual único para o ensino de cantochão no contexto ibérico, mas alguns tratados se destacaram para a formação musical da época, como a *Arte de canto llano y contrapunto y canto de Organo con proporciones y modos breuemẽte compuesta y nueuamente añadida y glosada por Gonçalo Martinez de Bizcargui* (1535), do século XVI, por exemplo, que demonstra como a música era ensinada nesse contexto. Para o estudo da dialética e da retórica, disciplinas que também empregavam a fala em sua teoria, obras como a *Dialectica* do humanista espanhol Luis Vives e as obras do humanista francês Nicolas de Grouchy eram muito prestigiadas em círculos intelectuais europeus tanto do Colégio de Guiena, da Universidade de Salamanca e de Coimbra, o que poderia ter tido reverberações na educação humanística de Anchieta, além dos textos de Cícero e de Quintiliano.

Anchieta foi enviado ao Brasil, em 1553, inicialmente com a missão de alfabetizar crianças indígenas, de que redundou a redação de sua gramática entre 1554 e 1556. Tendo em vista que a maior dificuldade de compreensão da língua tupinambá era justamente por conta da segmentação da fala da língua, o silabário greco-latino foi um instrumento fundamental para iniciar a descrição linguística do tupinambá, pois a compreensão da cadeia da fala permitiu a sua transcrição. O conceito de sílaba não chega a ser teorizado por Anchieta, mas há o emprego do metatermo, com a mesma grafia empregada por Barros: *syllaba*. O metatermo aparece com variantes ao descrever as "dições": monossílabos, dissílabos e trissílabos, o que não é registrado em Barros, se concentrando seu registro no segundo capítulo da obra.

Vejamos um excerto do capítulo *Da Orthographia ou pronunciação. Cap. II*, em transrição semidiplomática, seguido de uma leitura interpretativa com a adequação teórica:

> ¶ B. P. in medio, vel fine dictionis, quaſi ſempre ſe muda em, m. ou, mb. quando precede na vltima ſyllaba, til, ou, m ou, n. ainda que eſte o n. no fim da penultima, vt Anga. [...] R. mudaſe em, n. onde præceder til. m. ou, n. in vltima ſyllaba, vt in futuro conjunctiui, nupaˆ , nupãneme, pro nupãreme, irumô, irumôneme, & ſic de cæteris vt ſuprâ. [...] Oa. Oe, ſempre ſão monoſyllabos, ou contractos ſe ſão ſimples precedente conſoante, vt coára, poéra diſſyllabos. Nos præteritos tambem ſe eſcreue, ve, como oe, compoſto, vt ocuéra timbuéra, &c. [...]
> Excipe, coema, moéma, que ſão triſyllabos, & ſi quæ ſunt alia. [...] (Anchieta 1595: Cap. 2: fol. 3f).
> (Os fonemas /b/ e /p/ no meio, ou no final do vocábulo quase sempre se mudam nos fones [m] ou [mb], quando precedem na última sílaba o til, marca de nasalização, ou /m/ ou /n/, ainda que esteja este /n/ no fim da penúltima sílaba, como *an-gá* [...]
> O fonema /r/ muda-se no fone [n], onde preceder o til, marca de nasalização, /m/ ou /n/, na última sílaba, como no futuro do conjuntivo *nu-pã*, *nupã-ne-me*, no lugar de *nupã-reme*, ou *iru-mô*, *irumô-ne-me*, e assim os restantes, como acima [...]
> Os ditongos *Oa* e *Oe* são monossílabos, ou contratos, se são simples, precedendo uma consoante, como *coâ-ra*, *poê-ra*, dissílabos. Nos pretéritos também se escreve *ue*, como *oe*, assim como nos compostos, como *o-cûe-ra*, *tim-bûe-ra* etc. [...]
> Excetuem-se *co-e-ma*, *mo-e-ma*, que são trissílabos, e se houver outros que o sejam)

Note-se que Anchieta busca descreve como se dava a divisão silábica e como se formavam os ditongos na língua tupinambá, uma tarefa que desenolveu observando o uso da língua, enquanto alfabetizava os meninos indígenas na capitania de São Vicente.

Conclusão

O conceito de sílaba empregado pelos humanistas era mais complexo do que a visão dos gramáticos greco-latinos, conforme pudemos notar pelo comentário agostiniano, pois a percepção de que a sílaba era uma unidade musical era vigente, e já estava nas reflexões das gramáticas humanísticas. Desde o pensamento ciceroniano de que as disciplinas de *humanitates* eram todas vinculadas, havia uma intersecção entre a dialética, a retórica, e mesmo a música com a gramática. Nesse sentido, João de Barros percebeu que havia mais elementos na fala em língua portuguesa do que a quantidade de longas e breves da gramática latina, e Anchieta empregou o conceito de sílaba para demonstrar ditongos específicos da língua tupinambá, diferentes de ditongos latinos e portugueses.

Na concepção agostiniana, se, para o gramático, a sílaba possuía uma prosódia fixa na língua, registrada pela *auctoritas* dos poetas gregos e latinos, já para os músicos, a sílaba poderia ser alterada de acordo com o ritmo e o acento que era empregado na criação artística. Havia, dessa forma, dois modos de se compreender a sílaba. A concepção musical da sílaba foi fundamental para a gramatização das línguas naturais empregando o silabário latino, pois nem sempre a realidade linguística era compatível com a prosódia do grego e do latim. Nesse sentido, podemos compreender João de Barros citar o canto junto ao acento da língua portuguesa, e mesmo compreender como Anchieta desenvolveu a alfabetização e a descrição da língua tupinambá, percebendo o que era ou não ditongo na fala da língua.

A percepção de que o som era a parte material da linguagem humana serviu não só à gramática e à música, mas também às disciplinas de dialética e retórica, que tratavam da arte de debater e discursar, e tinham na voz o seu instrumento. Enquanto a gramática corrigia a fala para a compreensão e declamação dos poetas, a música trabalhava o emprego da voz em uma perspectiva harmônica, já a dialética e a oratória empregavam a voz para o convencimento e para a educação, o que era necessário inclusive para a transmissão da doutrina cristã, o que era uma tarefa dos missionários jesuítas no Brasil do século XVI.

O conceito de sílaba foi fundamental no processo de gramatização, tendo servido aos humanistas para adaptar o silabário da língua latina para línguas diversas e sons da fala específicos. As gramáticas humanísticas buscavam contrastar os sons das falas por analogias como Anchieta desenvolveu ao descrever alguns ditongos próprios da língua tupinambá, demonstrando como a divisão silábica, um processo de segmentação dos sons da língua, se desenvolvia na língua indígena. Além da descrição gramatical, Anchieta empregou o conceito de sílaba na sua produção poética, tendo adaptado medidas rítmicas da poesia portuguesa e castelhana para poemas na língua tupi e tupinambá.

A associação do pensamento linguístico entre Agostinho e Anchieta pode ser estebalecida ao observarmos que, embora os autores partam de campos teóricos diversos, com reflexões com objetivos divergentes, enquanto Agostinho focou seu comentário na métrica e Anchieta na fonologia descritiva de uma língua indígena, ambos veem a sílaba como uma unidade central na organização da linguagem. Agostinho lida com a sílaba

como parte de uma tradição gramatical prescritiva já estabelecida, que obedece à autoridade (*auctoritas*) dos antigos, mas admite a flexibilidade da sílaba no contexto musical. Anchieta, por sua vez, ajusta a sílaba dentro de um sistema fonológico, adaptando as regras de escrita e pronúncia às necessidades de uma língua não europeia, mostrando que a autoridade da tradição gramatical pode ser desafiada pela lógica interna de uma língua que não seja propriamente derivada da tradição greco-latina.

Em ambos os casos, a sílaba está no centro da articulação das teorias linguísticas, seja como elemento mensurável e regulável em um sistema métrico, no caso de Agostinho, seja como uma unidade sujeita a regras fonéticas de mudança, como em Anchieta. A preocupação comum com a modificação e a adaptação da sílaba conforme os contextos mostra que a sílaba não é uma entidade fixa, mas uma estrutura que pode variar conforme as necessidades da língua e da sua representação, seja no âmbito histórico-linguístico, musical ou fonológico.

Referências

Anchieta, José de. 1990 [1595] *Artes de gramática da língua mais usada na costa do Brasil*. Edição crítica e comentada por Armando Cardoso. São Paulo: Loyola.

Aristóteles. 1985. *Órganon I Categorias; II Periérmeneias*. Tradução, prefácio e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães Editores Lda.

Augustinus. 1836. *De Musica libri sex*. Paris: Gaume Fratres.

Auroux, Sylvain. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução: Eni Puccinelli. Campinhas: Editora da Unicamp.

Barros, João. 1540. *Gramática da língua portuguesa*. http://ctlf.enslyon.fr/textes/3302_por_Barros_01_1540_T01.htm (23 de setembro, 2024).

Kaltner, Leonardo. 2024. A obra de Julius Platzmann (1832-1902) e a Linguística Missionária no Brasil: leitura crítica da descrição da mudança do fonema [r] a [n] na gramática de Anchieta. *Revista de Letras (UFPR)*, 107, 66-84. http://dx.doi.org/10.5380/rel.v108i0.89696.

Kaltner, Leonardo& Melyssa Santos. 2024a. Anchieta gramático: a ecologia do contato de línguas na América portuguesa e os fonemas [b] e [p] mediais e finais na língua tupinambá. *Confluência*, 66, 71-89. https://doi.org/10.18364/rc.2024n66.1343.

Kaltner, Leonardo & Melyssa Santos. 2024b. & o vso de diuersas partes do Brasil sera o milhor mestre: o conceito de uso no pensamento linguístico de Anchieta. *Revista da Abralin*, 23, 1-13. https://doi.org/10.25189/rabralin.v23i1.2254.

Kaltner, Leonardo & Melyssa Santos. 2024c. Folclore brasílico no segundo ato de Na festa de São Lourenço, de Anchieta (1587). *Revista Gragoatá (UFF)*, 29, e58856. https://doi.org/10.22409/gragoata.v29i63.58856.pt.

Kaltner, Leonardo & Melyssa Santos. 2023a. History of Linguistic Thought and Grammar Praxis in Brazil: It Possible to Periodize? *Cadernos de Linguística*, 4, e679. https://10.25189/2675-4916.2023.v4.n1.id679

Kaltner, Leonardo & Melyssa Santos. 2023b. O conceito de letra nas gramáticas de Fernão de Oliveira (1536), João de Barros (1540) e Anchieta (1595): Uma leitura historiográfica. *Fortunatae. Revista Canaria de Filología, Cultura y*
Humanidades Clásicas, Tenerife, 37, 29-48. https://doi.org/10.25145/j.fortunat.2023.37.02 .

Koerner, Konrad. 2014. *Quatro décadas de historiografia linguística: estudos selecionados*. Trad. Cristina Altman *et al*. Braga: Estúdio de Artes Gráficas.

Martínez de Bizcargui, Gonzalo. 1976 [1535] *Arte de canto llano y contrapunto y canto de órgano con proporciones y modos*. Madrid: Joyas Bibliográficas.

Swiggers, Pierre. 2019. Historiografia da Linguística: princípios, perspectivas e problemas. In Batista, Ronaldo (ed.). *Historiografia da Linguística*, 45-80. São Paulo: Contexto.

Tannus, Carlos Antônio Kalil. 2007. Um olhar sobre a literatura novilatina em Portugal. *Calíope, Presença Clássica*. 16, 13-31.

O CORPO E O SUJEITO NOS QUADRINHOS *DIASPORADOS*: LÍNGUA, RESISTÊNCIA E IMAGEM

THE BODY AND THE SUBJECT IN COMICS *DIASPORADOS*: LANGUAGE, RESISTANCE AND IMAGE

Fernanda Surubi Fernandes
Departamento de Letras, Instituto de Licenciaturas e Educação – IAEL, Universidade Estadual de Goiás – UEG/Unidade de Iporá. Iporá-GO-Brasil
fernanda.fernandes@ueg.br
ORCID: 0000-0002-5537-999X

Resumo

A pesquisa proposta situa-se no tema o corpo e o sujeito em histórias em quadrinhos, buscando compreender o corpo como lugar de resistência materializado pela imagem/ilustração/desenho dos marginalizados. Desse modo, as histórias em quadrinhos constituem um excelente lugar para compreender, a partir de diferentes materialidades, como os sentidos são produzidos de/sobre diferentes questões sociais, históricas e ideológicas. Assim, analisar como o corpo constitui sujeitos e sentidos a partir do traço, das cores, das imagens dos quadrinhos é também é refletir sobre o social e a resistência que constitui esses sujeitos e seus corpos. O objetivo deste estudo foi compreender o funcionamento discursivo do corpo e do sujeito na produção quadrinística: *Diasporados*, do brasileiro Norberto Liberator (2018). Desse modo, podemos analisar os processos de significação da/sobre sujeito-refugiados na relação com o corpo representado nos quadrinhos e compreender as condições de produção que envolvem esse corpo em quadrinhos. Busca-se compreender também como os processos de resistência desse sujeito se materializam pela arte produzida pelo quadrinista, que também materializa pelo/no quadrinho suas vivências e sentimentos sobre as entrevistas realizada para a produção do quadrinho. O delineamento metodológico adotado é a Análise de Discurso, que tem como precursores Michel Pêcheux, na França, e Eni Puccinelli Orlandi, no Brasil. Observamos, na obra analisada, que as posiçõessujeitos se colocam a partir da constituição de um corpo para os refugiados e também a partir de uma escuta sobre a voz do outro. Corpo, voz marcando a resistência dos sujeitos diante dos discursos sobre si, que materializam nos quadrinhos vivências, sentimentos enquanto efeitos que o constitui enquanto sujeito-refugiado e sujeito-quadrinista, artista que coloca na arte a sua experiência, o seu olhar em relação ao mundo, para assim encontrar outras vozes, outras formas de significar pela língua e pela arte.

Palavras-chave: Discurso, imagem, resistência.

Abstract

The proposed research focuses on the theme of the body and the subject in comic books, seeking to understand the body as a place of resistance materialized by the image/illustration/drawing of the marginalized. Thus, comic books constitute an excellent place to understand, based on different materialities, how meanings are produced from/about different social, historical and ideological issues. Thus, analyzing how the body constitutes subjects and meanings based on the lines, colors, and images of comic books is also a reflection on the social and resistance that constitute these subjects and their bodies. The objective of this study was to understand the discursive functioning of the body and the subject in the comic book production: Diasporados, by the Brazilian Norberto Liberator (2018). In this way, we can analyze the processes of signification of/about refugee subjects in relation to the body represented in comic books and understand the conditions of production that involve this body in comic books. We also seek to

understand how the resistance processes of this subject are materialized through the art produced by the cartoonist, who also materializes through/in the comic his experiences and feelings about the interviews conducted for the production of the comic. The methodological design adopted is Discourse Analysis, which has as its precursors Michel Pêcheux, in France, and Eni Puccinelli Orlandi, in Brazil. We observe, in the work analyzed, that the subject-positions are established based on the constitution of a body for refugees and also based on listening to the voice of the other. Body, voice marking the resistance of the subjects in the face of the discourses about themselves, which materialize in the comics experiences, feelings as effects that constitute him as a refugee-subject and a cartoonist-subject, an artist who puts his experience, his perspective on the world, into art, in order to thus find other voices, other ways of signifying through language and art.

Keywords: Discourse, image, resistance.

Introdução

As histórias em quadrinhos constituem um excelente lugar para compreender, a partir de diferentes materialidades, como os sentidos são produzidos em relação a diversas questões sociais, históricas e ideológicas. Por isso, a produção do que se tem denominado de "jornalismo em quadrinhos" também integra essa diversidade, apresentando-se como um espaço em que a reportagem, o artigo de opinião e a crítica social se entrelaçam com o traço e a escrita do quadrinista/jornalista.

Nessa perspectiva, esta pesquisa aborda o tema do corpo e do sujeito no "jornalismo em quadrinhos", buscando compreender o corpo como lugar de resistência, materializado pela imagem e ilustração dos marginalizados. Analisar como o corpo constitui sujeitos e sentidos por meio do traço, das cores e das imagens dos quadrinhos é, portanto, também refletir sobre o social e sobre a resistência que forma esses sujeitos e seus corpos.

O objetivo deste estudo foi compreender o funcionamento discursivo do corpo e do sujeito na produção quadrinística e reportagem: *Diasporados*, do brasileiro Norberto Liberator (2018). Desse modo, analisamos os processos de significação do sujeitorefugiado em relação ao corpo representado nos quadrinhos e buscamos compreender as condições de produção que envolvem esse corpo quadrinístico. Além disso, procuramos investigar como os processos de resistência desse sujeito se materializam por meio da arte do quadrinista, que incorpora ema obra as vivências e sentimentos registrados durante as entrevistas realizadas para a criação do quadrinho.

Na obra analisada, observamos que as posições-sujeitos se manifestam tanto constituição de um corpo para os refugiados quanto pela escuta da voz do outro. O corpo e a voz destacam-se como marcas de resistência dos sujeitos diante dos discursos sobre si mesmos, materializando nos quadrinhos vivências e sentimentos constituem o sujeitorefugiado e sujeito-quadrinista. Este último, como artista, imprime em sua arte a própria experiência e visão de mundo, encontrando assim outras vozes e formas de significar pela língua e pela arte.

No primeiro momento apresentamos os conceitos de discurso, corpo e sujeito com base na Análise de Discurso (Orlandi 2007a). Em seguida, abordamos a relação entre história, quadrinhos e resistência (Orlandi 2007a, Pêcheux 2007, Postema 2018) e discutimos o jornalismo em quadrinhos e a imagem. Por fim, analisamos a obra *Diasporados* (2018).

Materiais e Método: discurso, corpo e sujeito

O delineamento metodológico adotado foi a Análise de Discurso, cujos precursores são Michel Pêcheux, na França, e Eni Puccinelli Orlandi, no Brasil. A Análise de Discurso, baseada em Orlandi (2007a) e Pêcheux (2007), aborda o discurso como objeto de estudo. Dessa forma, essa disciplina de entremeio permite refletir sobre como os sentidos são constituídos em diferentes materialidades. Nesta análise, buscamos compreender os processos de significação materializados nos quadrinhos *Diasporados* (2018).

A Análise de Discurso se desenvolve a partir de questões levantadas pela teoria discursiva para as áreas de Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise, com objetivo de refletir sobre os sentidos e sujeitos como posições, relações e práticas sociais. Como destaca Orlandi (2007a: 21): "As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentidos entre locutores".

Nessa perspectiva, os sentidos se constituem na relação com os interlocutores, que compõem as condições de produção. Conforme Orlandi (2007a), essas condições envolvem os sujeitos, a situação e a memória discursiva, transitando entre o contexto imediato e o contexto socio-histórico. Isso implica compreender a língua como afetada pela história e o sujeito como "[...] um lugar de significação historicamente constituído" (Orlandi 2007a: 37).

A noção de corpo, por sua vez, é compreendida em sua constituição histórica e social, pois "[...] o corpo surge estreitamente relacionado a novas formas de assujeitamento e, portanto, associado à noção de ideologia. Mais do que objeto teórico o corpo comparece como dispositivo de visualização, como modo de ver o sujeito, suas circunstâncias, sua historicidade e a cultura que o constituem" (Ferreira 2013: 78). O corpo, assim, conecta-se ao sujeito e aos sentidos que se produzem a partir da exposição, ocultação ou revelação desse corpo.

Dessa forma, a noção de corpo simbólico é considerada enquanto "[...] corpo de um sujeito, [...] produzido em um processo que é um processo de significação, onde trabalha a ideologia, cuja materialidade específica é o discurso" (Orlandi 2012: 85). O corpo, portanto, não se limita uma evidência física, um corpo físico, mas carrega sentidos atribuídos por funcionamentos ideológicos. Esses funcionamentos derivam de uma historicidade que envolve a exterioridade, o sujeito e a ideologia.

História, memória, histórias em quadrinhos e resistência

Para Orlandi (2007a: 19), "[...] a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos". A história adquire significado a partir dos modos de dizer. Por exemplo, ao falar sobre o Brasil, podemos dizer "A descoberta do Brasil" ou "A invasão do Brasil". Esses diferentes modos de narrar um acontecimento marca diferentes posições do sujeito, por isso a história se dá a partir da linguagem, pois os fatos reclamam sentidos.

Nessa perspectiva, Ferreira (2001) afirma que a história é a produção de sentidos em relação com a linguagem. "A história organiza-se a partir das relações com o poder e está ligada não à cronologia, mas às práticas sociais" (Ferreira 2001: 17). A Análise de Discurso, nesse processo, trabalha com a noção de historicidade, pois é na relação entre história e linguagem que ambos se significam mutuamente.

Outro conceito fundamental nessa relação é a memória discursiva, essencial para refletirmos sobre os sentidos, especialmente aqueles produzidos pelos/nos quadrinhos. Para Orlandi (2007a: 31), a memória discursiva é "[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra". Assim, os sentidos emergem de discursos previamente construídos, que são retomados e atualizados no ato da formulação, seja ela oral, escrita ou visual.

Refletir sobre memória implica também considerar a resistência e seus efeitos. Como aponta Orlandi (2003), enquanto a memória remete a um já construído, a resistência ocorre pelo não "[...] apagamento e a consequente produção de outros sentidos [...]" (Orlandi 2003: 11). Pêcheux (2009) denomina esse processo como "ritual com falhas", destacando que estamos sempre sujeitos ao equívoco e à possibilidade de produzir novos sentidos e deslocamentos.

A resistência, portanto, emerge nesse entremeio, possibilitando que os sentidos não se cristalizem completamente, devido a abertura ao simbólico. Nessa perspectiva, a arte pode ser entendida como uma forma de resistência, sempre aberta a novas interpretações e significados. As histórias em quadrinhos, nesse viés, apresentam-se como: "[...] uma forma de arte e de narrativa, são um sistema em que o número de elementos ou fragmentos díspares trabalham juntos para criar um todo completo. Os elementos dos quadrinhos são parcialmente pictóricos, parcialmente textuais e, por vezes, um híbrido dos dois" (Postema 2018: 15).

Nesse aspecto híbrido, os quadrinhos exibem uma diversidade de materialidades que se imbricam para produzir efeitos, tanto em sua estrutura quanto na relação com o leitor durante o ato de leitura (Orlandi 2012).

McCloud (1995), depois de refletir sobre a definição de histórias em quadrinhos chega a seguinte concepção: "Imagens pictóricas e outras justapostas em sequência deliberada destinadas a transmitir informações e/ou a produzir uma resposta no espectador" (McCloud 1995: 9). Essa definição abrange desde os estilos tradicionais de super-heróis até narrativas visuais mais experimentais, evidenciando a diversidade do meio e as dificuldades em defini-lo. McCloud (1995) também destaca a relação com o sujeito leitor, que preenche as lacunas entre os quadros e conecta os elementos narrativos. Essa relação entre palavras e imagens amplia as possibilidades de significados, tornando os quadrinhos, segundo o autor, uma forma arte versátil e poderosa, capaz de explorar temas profundos e universais de maneira expressiva.

De forma semelhante, Eisner (1989) define os quadrinhos como uma linguagem visual própria, em que texto e imagem se imbricam para contar histórias. Ele apresenta o conceito de "arte sequencial" para descrever o processo narrativo dos quadrinhos, ressaltando sua capacidade de abordar temas complexos.

Considerando essa diversidade de produções e modos de definição das histórias em quadrinhos, apresentaremos a seguir o que se tem denominado "jornalismo em quadrinhos", refletindo sobre sua relação com o conceito de memória e imagem a partir da Análise de Discurso.

O jornalismo em quadrinhos e a imagem

As histórias em quadrinhos constituem produções diversas, com diferentes formatos, narrativas, temáticas. Entrementes, uma característica recorrente e à

configuração da relação entre imagem e escrita, conforme apontado por autores como Eisner (1989), McCloud (2005), Cagnin (1975) e Postema (2018). Mesmo em produções em que a palavra escrita não está escrita, como as obras de Ju Loyola, a maioria das produções se instalam a partir desta relação.

As noções de imagem e memória se apresentam como forma de refletir sobre o processo de produção das histórias em quadrinhos. Nesse contexto, a relação entre imagem e memória pode ser associada à produção do "jornalismo em quadrinhos", pois essa forma de produção não apenas fatos, mas também envolve o leitor em reflexões sobre diferentes temáticas, permitindo múltiplas interpretações.

A imagem e a memória estão profundamente interligadas na Análise de Discurso. No livro *Papel da Memória* (Achard *et. al*. 2007), diversos autores se reúnem para discutir a memória, sendo que a maioria aborda, de alguma forma, a imagem no processo de retomada da formulação, especialmente ao considerar como as formulações visuais podem evocar e reinterpretar memórias coletivas. A Análise de Discurso permite investigar como essas imagens não são transparentes, mas apresentam significados que dependem de perspectivas e do funcionamento ideológico que as constituem, além do ato de sua leitura.

Dessa forma, a memória pode ser compreendida como "[...] um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização...

Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (Pêcheux 2007: 56). Para a Análise de Discurso, o funcionamento discursivo ocorre a partir de um campo de tensões e conflitos, em que a memória discursiva se apresenta de forma complexa e dinâmica. Em cada retomada do dizer, há a atualização dos sentidos, o que significa que a memória também é constantemente ressignificada. Esse processo da retomada do dizer, na constituição da memória, permite compreender como os significados são construídos e deslocados.

Nos quadrinhos, isso ocorre a partir das relações com diferentes materialidades (a imagem, o signo verbal, a pintura). Para a Análise de Discurso, "[...] são diferentes relações com os sentidos que se instalam. São diferentes posições do sujeito, são diferentes sentidos que se produzem" (Orlandi 1995: 39).

Na relação entre memória e imagem, o "jornalismo em quadrinhos" emerge como uma forma híbrida, com várias possibilidades de leitura, mas sempre conectando eventos históricos, temas sociais e investigações jornalísticas, envolvendo o leitor nas experiências apresentadas pelos quadrinistas/jornalistas.

Quando falamos em "jornalismo em quadrinhos", estamos nos referindo a uma especificidade que amplia a estrutura do quadrinho na relação com a reportagem jornalística. Entende-se que:

> A arte sequencial permite ao jornalismo apresentar nuances que não seriam possíveis por meio da reportagem meramente escrita: a representação das cenas descritas pelas fontes, bem como formas de reproduzir emoções e diferentes situações (tensão, calmaria etc.) por meio de linguagem imagética. A ilustração traz consigo o olhar do ilustrador, podendo, de tal forma, registrar os sentimentos dos entrevistados, que são percebidos ao longo da entrevista (Liberator 2018: 8).

Obras como *Persépolis*, de Marjane Satrapi, e *Maus*, de Art Spiegelman, são frequentemente citadas por artistas brasileiros como exemplos e inspirações para as produções do jornalismo em quadrinhos (Fraiha, Liberator 2020). Embora não sejam totalmente classificadas como produções dessa temática, essas obras trazem em sua

narrativa e estrutura histórias de seus contextos, funcionando como autobiografias que permitem uma compreensão mais profunda da história enquanto acontecimento. Vale destacar que a obra de Spiegelman ganhou o Prêmio Pulistzer, o maior prêmio de jornalismo.

Atualmente, a obra mais citada que colocou em evidência a discussão do termo "jornalismo em quadrinhos" foi *Palestina*, de Joe Sacco (2021). Ao apresentar a realidade de *Palestina* por meio de sua investigação e experiências no país, Sacco (2021) expõe um outro lado, até então silenciado, ampliando as possiblidades de sentidos sobre o conflito com Israel e atualizando uma memória constitutiva sobre essa discursividade. Conforme Orlandi (2007b: 59): "Falando de história e de política, não há como não considerar de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos".

Ao discutir o silêncio, Orlandi (2007b) expõe como a disputa de sentidos está intimamente ligada à disputa da palavra. Ao apresentar o contexto da Palestina, Sacco (2021) revela como os discursos são silenciados para projetar outros sentidos, que reverberam no mundo, cristalizando sentidos e impedindo que outros sejam questionados. Ao fazer isso, ao expor outro olhar por meio dos quadrinhos, amplia seu escopo e alcança públicos diversos.

No caso de Sacco (2021), temos a relação entre jornalista e quadrinista, pois o autor se assume nessas duas funções, o que possibilita a produção da obra quadrinística e coloca em jogo a discussão sobre o "jornalismo em quadrinhos". Isso reflete a ampliação da relação com a imagem, que tem se intensificado devido às tecnologias digitais. Nessa direção, entendemos que:

> Se já não é possível, no mundo contemporâneo, separar a "notícia" da "imagem da notícia", isso coloca uma outra indagação, de certa forma angustiante: as imagens que vemos do mundo não são neutras, não são "objetivas", embora construam a ilusão de o serem com muito mais competência que o texto. Raramente paramos para pensar que aquilo que vemos na televisão ou impresso nas páginas do jornal não é "o" mundo, mas "um" mundo, entre muitos outros mundos possíveis. (José Arbex Jr. Apud Sacco 2021: VI).

Isso não significa que antes a relação com a imagem não existisse, mas o autor propõe que essa relação se ressignificou com o advento das redes sociais, em que a imagem é mais recorrente e repetida. Nesse contexto, é fundamental compreender que a imagem não é neutra, mas produz sentidos a partir de condições de produção específicas. É nesse aspecto que o "jornalismo em quadrinhos" permite um olhar híbrido entre a realidade e a ficção, possibilitando diferentes pontos de vistas. Ao narrar uma história, apresenta informações e contextos diversos, ampliando a interpretação sobre determinadas temáticas e assuntos.

Desse modo, este estudo procura compreender os sentidos estabelecidos nos quadrinhos *Diasporados* (Liberator, 2018), refletindo sobre a relação arte e história na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

Resultados e discussão: corpo e sujeito nos quadrinhos *Diasporados*

A produção de jornalismo em quadrinhos no Brasil tem se ampliado, principalmente sob a influência das obras de Joe Sacco. Entre as produções desenvolvidas, destacam-se: *Pixação: uma questão de classe???*, de Alexandre Maio e CarlosCarlos,

publicado na revista *Fórum* em 2013; *Estilhaço – uma jornada ao Vale de Jequitinhonha*, de Carolina Ito (2015); *Socorro!Polícia!,* de Amanda Ribeiro e Luiz Fernando Menezes (2018); e a reportagem em quadrinhos *Quatro Marias*, de Helô

D'Ângelo, Bianca Santana e Joyce Gomes (2016). Nesse contexto, apresentamos a obra *Diasporados,* de Norberto Liberator (2018).

A produção de Liberator (2018) aborda três diferentes populações que vivenciam o processo de fluxo migratório recente em relação ao Brasil.

> O termo "Diasporados", que dá nome ao trabalho, não existe na língua portuguesa. É um neologismo criado a partir da palavra "diáspora", derivada do grego διασπορά, cujo significado literal é "dispersão", e na conotação atual costuma ser definida como deslocamento de um povo para fora de sua terra natal. No título, diz respeito aos entrevistados, que se inserem nos contextos de diásporas contemporâneas, ao considerarmos que há migrações em massa de haitianos, sírios e venezuelanos" (Liberator 2018: 4).

Liberator (2018) explicita como é possível trabalhar a produção jornalística a partir dos quadrinhos. O fato do autor ter sido ilustrador antes de curso Jornalismo é significativo, pois evidencia como a produção de jornalismo em quadrinhos também reflete a constituição dual do próprio sujeito-autor, que transita entre essas áreas.

Assim como outros quadrinistas/jornalistas, Liberator (2018) encontrou nas produções de Joe Sacco (2021) uma oportunidade para elevar esse modo de fazer jornalismo investigativo a outro patamar. Por isso, seu trabalho é apresentado como "projeto experimental", em que "[...] a HQ não aparece como recurso complementar, mas como a base de todo o trabalho, a linguagem por meio da qual ele é realizado" (Liberator 2018: 6).

Para a produção do quadrinho jornalístico, Liberator (2018) entrevistou três imigrantes de diferentes regiões: um da Síria, outro da Venezuela e um terceiro do Haiti. "O primeiro entrevistado foi o haitiano Banel Pierre; a segunda entrevista foi com o venezuelano Ezequiel Alemán; a terceira, com o sírio Wasim Aldaly" (Liberator 2018: 10).

A narrativa aborda as questões relacionadas à língua, aos sujeitos, aos territórios, permitindo discutir as noções de pertencimento e exclusão. Isso evidencia tanto a vulnerabilidade desses sujeitos quanto os deslocamentos propiciados pelas oportunidades de vivência no Brasil.

Para compreendermos como o corpo e sujeito são constituídos na materialidade do quadrinho, selecionamos algumas imagens, com foco na relação entre sujeitos e sentidos, bem como nas regularidades que se repetem e retomam, mostrando o funcionamento da memória discursiva. "A regularização se apoia necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido. Esse reconhecimento é da ordem do formal, e constitui um jogo de força, este fundador" (Achard 2007: 16). Esse processo está na base da significação. Assim, destacamos a primeira entrevista, que já evidencia o quanto essa relação é constitutiva dos sujeitos e para os sujeitos.



Figura 1: Recorte de quadros da obra *Diasporados*, de Liberator (2018)
Fonte: Liberator, 2018.

Na Figura 1, observamos várias pessoas de diferentes características físicas, idades, vestimentas e nacionalidades. Apesar das diferenças, há semelhanças: a maioria apresenta olhares carregados de raiva, indignação e tristeza. Apenas a criança exibe um olhar perdido, sem compreensão da situação que enfrenta, mas ainda assim, trata-se de sentidos produzidos pelo contexto do fluxo migratório.

A imagem retrata essas pessoas atrás de uma cerca de arame farpado, que atravessa e fragmenta seus corpos. De acordo com Davallon (2008: p. 27): "[...] a imagem representa a realidade, certamente; mas ela pode também conservar a força das relações sociais (e fará então impressão sobre o espectador)". Dessa forma, a imagem do quadrinho transmite como efeito a solidão, mesmo em meio a um grupo de pessoas. Podemos dizer que a ausência de um espaço ou território definido como pertencente a essas pessoas as constitui como sujeitos sem uma identidade ou uma nacionalidade.

A cor utilizada no quadrinho também é significativa. A primeira associação que podemos fazer remete a estética do jornal impresso, com tons predominantemente pretos e imagens acinzentadas. Segundo Chevalier e Gheerbrant (2020), o preto simboliza oposição a todas as cores e tende a produzir sentidos majoritariamente negativos, sendo associado às trevas. Representa o luto, mas não como o luto branco, que sugere transição ou provisoriedade; o luto preto é marcado pela desesperança e pela ausência de possibilidades.

Assim, compreende-se que a cor no quadrinho reforça o significado dos indivíduos constituídos enquanto sujeitos que aguardam mudanças e transições, mas que também enfrentam a desesperança de que essas transformações ocorram. Por isso, o quadrinho significa esses sujeitos por meio de sua formulação visual como figuras sobre as quais se fala e se noticia, mas também como sujeitos desejantes, que anseiam ser ouvidos.

Ao refletirmos sobre a condição dessas personagens, a relação corpo e sujeito é posta. Entendemos, pela Análise de Discurso que:

> [...] é na formulação que a linguagem ganha vida, que a memória se atualiza, que os sentidos se decidem, que o sujeito se mostra (e se esconde). Momento de sua definição, materialização da voz em sentido, do gesto da mão em escrita, em traço, em signo; do olhar, do trejeito, da tomada do corpo pela significação, e, por seu lado, os sentidos tomando corpo (Orlandi 2017: 33).

Para Orlandi (2012), o corpo já vem carregados de significações atribuídas pelas formações imaginárias, que o definem como um corpo ocidental ou oriental, belo ou feio, como homem, mulher ou homossexual, a partir de sentidos cristalizados e estabelecidos. No caso específico, considera-se se a pessoa pertence a um lugar, se está em transição ou vivencia outro espaço ao sair de seu país de origem.

Relacionando esses efeitos aos traços dos quadrinhos, compreendemos que os risquinhos que atravessam os personagens também são significativos. Eles podem simbolizar roupas sujas, mas também representar a passagem do tempo, como ocorre nas tiras da quadrinista Laerte.

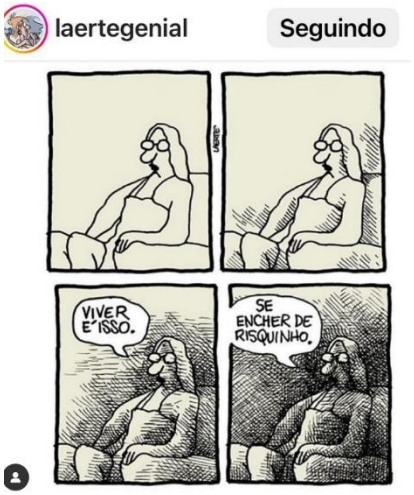


Figura 2: Tirinha de Laerte no Instagram
Fonte: Instagram: @lartegenial. Acesso em 26 de ago. 2024.

Utilizamos essa tira como exemplo para colocar em evidência como cada traço nos quadrinhos pode produzir diferentes efeitos, que emergem tantos dos processos de constituição quanto das formulações visuais. Assim, “se encher de risquinhos” também pode significar mudanças ao longo do tempo.

Na tira de Laerte, o quadro a quadro revela essa passagem, mostrando que, mesmo permanecendo no mesmo lugar, o tempo passa e as coisas mudam. Já no quadrinho *Diasporados*, os risquinhos visíveis na Figura 1, por exemplo, significam a passagem de tempo – um tempo perdido no processo migratório, um tempo que se vai e não retorna. Além disso, os risquinhos podem ser associados ao o olhar, às roupas e aos risquinhos, produzindo como efeito o cansaço a que todos estão condicionados.

Outro ponto relevante é o olhar dessas pessoas, que se dirige ao sujeito-leitor. Esses olhares projetam sentidos sobre nós, leitores e observadores. Podemos afirmar que os personagens nos olham e nos interpelam, exigindo nossa atenção, atenção para si e para sua condição. Assim, deixamos de ser meros observadores para nos tornarmos observados, confrontados por olhares suplicantes, indignados e exigentes.

Esse olhar, entretanto, difere do olhar dos entrevistados no contexto da narrativa. Abaixo apresentamos a imagem do personagem haitiano Banel Pierre, que veio da Síria, como exemplo para refletir como a relação corpo e sujeito produz efeitos no jornalismo em quadrinhos.



Figura 3: Depoimento de Banel a Liberator.
Fonte: Liberator, 2018

Na Figura 3, a primeira coisa que chama atenção é a presença do produtor do quadrinho. Assim, buscamos analisar tanto o personagem Banel Pierre quanto o próprio Liberator.

No primeiro quadro da figura, observamos Liberator narrando como foi seu encontro com Banel. O sujeito-quadrinista/jornalista também se insere em seu próprio quadrinho, sendo transposto para a narrativa. Ele não apenas narra a história do haitiano, mas também relata seu próprio processo investigativo, misturando jornalismo e quadrinhos para contar sobre a vida de Banel.

A diferença entre o entrevistador e entrevistado é marcada pelos traços, cores e pelos balões e recordatórios. Nos recordatórios de Liberator, as cores são dispostas com letras brancas em fundo preto, enquanto nos balões e recordatórios de Banel ocorre o oposto. Essa distinção visual na forma de falar de cada personagem estabelece um processo de identificação, assumindo as posições de sujeito entrevistador e entrevistado. Além disso, o fato de Liberator estar materializado no quadrinho produz outros efeitos: ele é ao mesmo tempo sujeito-autor, alguém que diz, mas que também é dito. Assim, ele assume uma identidade de investigador sem deixar de se identificar com o sujeito entrevistado.

Outro ponto relevante é a representação da voz, destacada pela presença do balão no quarto quadro. Vemos Banel com a boca aberta, colocando-o em evidência, enquanto a imagem do entrevistador aparece em silêncio, com a boa fechada. Esse contraste simboliza a ideia de dar voz ao outro, permitindo que ele se expresse e se signifique. Por outro lado, podemos questionar a necessidade de dar voz ao outro, pois ela se constitui a partir da própria situação de Banel, mostrando que mesmo para poder dizer sobre a sua condição, é necessário um lugar que legitime esse dizer.

Além disso, da mesma forma que a Figura 1, os risquinhos também estão presentes. Nota-se que na imagem de Liberator esses risquinhos quase não aparecem, enquanto na de Banel são mais constantes. Isso o coloca novamente na posição de migrante, alguém

ques está em transição, em processo de mudança, de movimento e luta. Esses traços rementem a um desgasteque não está apenas em suas roupas, mas em sua própria vivência e em seu corpo. Apesar disso, eles também simbolizam a resistência, indicando que Banel continua lutando.

Para a Análise de Discurso:

> Não há corpo que não seja investido de sentidos, e que não seja o corpo de um sujeito que se constitui por processos nos quais as instituições e suas práticas são fundamentais para a forma com que ele se individualiza, assim como o modo pelo qual, ideologicamente, somos interpelados em sujeitos, enquanto forma sujeito histórica (Orlandi 2012: 93).

Para a autora, a constituição dos sujeitos está intrinsecamente relacionada ao corpo, não apenas como algo empírico ou carnal, mas um corpo que se torna sujeito a partir do funcionamento ideológico. Desse modo, o corpo do migrante é constituído por meio de condições que estão em constante transição, ou seja, se constitui no entremeio de relações de força que vão determinar as diferentes posições dos sujeitos, que resvala na relação entre língua, resistência e imagem.

Conclusões

A análise do quadrinho *Diasporados* demonstra como o jornalismo em quadrinho vai além de uma narrativa visual. Ele se configura como um espaço de diálogo entre imagem, escrita e condições históricas e sociais, permitindo uma abordagem significativa, produzindo efeitos sobre migração, identidade e resistência.

Os processos de resistência do sujeito migrante se materializam pela arte produzida pelo quadrinista, que também materializa pelo/no quadrinho suas vivências e sentimentos sobre as entrevistas realizada para a produção do quadrinho. Por meio de elementos como traços, cores e construção de personagens, o quadrinho articula uma narrativa que dá visibilidade à vivências e condições dos sujeitos migrantes, colocando em evidência não apenas o desgaste físico e emocional, mas também a força e o desejo de mudança.

A presença do autor-quadrinista na obre é outro aspecto relevante, pois não apenas narra os acontecimentos, mas também se coloca como parte do processo investigativo, colocando-o numa dualidade, é sujeito que observa e é observado. Tal abordagem reforça o caráter híbrido do jornalismo em quadrinhos, que permite a convivência entre o relato jornalístico e a subjetividade de quem narra.

Assim, corpo e voz marcam a resistência dos sujeitos diante dos discursos sobre si, materializando nos quadrinhos vivências, sentimentos que os constituem enquanto sujeitos-refugiados em relação ao sujeito-quadrinista/sujeito-jornalista. Assim, apresentam-se outras vozes e formas de significar por meio da língua e pela arte.

Referências

Cagnin, Antonio Luiz. 1975. *Os quadrinhos*. São Paulo: Ática.

Davallon, Jean. 2007. A imagem, uma arte de memória. In Pierre Achard et al. (orgs.), *Papel da memória*, (2.ª ed.). José Horta Nunes (trad.), 23–32. Campinas: Pontes.

Eisner, Will. 1989. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes.

Ferreira, Maria Cristina Leandro. 2001. *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS.
Ferreira, Maria Cristina Leandro. 2013. O corpo como materialidade discursiva. *REDISCO* 2(1). 77–82. Vitória da Conquista.
Fraiha, Mylena & Norberto Liberator. 2020. Seis minas que fazem jornalismo em quadrinhos. *Revista Badaró*. https://www.revistabadaro.com.br/2020/04/15/seisminas-que-fazem-jornalismo-em-quadrinhos-no-brasil/. (28 novembro, 2024).
Liberator, Norberto. 2018a. *Diasporados: uma reportagem em quadrinhos sobre refugiados e imigrantes*. Campo Grande. https://issuu.com/tccs.jornalismo.ufms/docs/diasporados_versaofinalnumerado. (11 julho, 2024).
Liberator, Norberto. 2018b. Projeto Experimental: *Diasporados: uma reportagem em quadrinhos sobre refugiados e imigrantes*. Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. http://www.imigracaohistorica.info/uploads/1/3/0/0/130078887/diasporados_relatorio_projetoexperimental_comapendices.pdf (29 novembro, 2024).
Orlandi, Eni P. 1995. Efeitos do verbal e do não-verbal. *RUA* 1(1). 35–47. Campinas.
Orlandi, Eni P. 2003. *Discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional* (3.ª ed.). Campinas: Pontes.
Orlandi, Eni P. 2007a. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. (7.ª ed.) Campinas: Pontes.
Orlandi, Eni P. 2007b. Maio de 1968: os silêncios da memória. In Pierre Achard et al. (orgs.), *Papel da memória*, (2.ª ed.). José Horta Nunes (trad.), 59–67. Campinas: Pontes.
Orlandi, Eni P. 2012. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. (2.ª ed.) Campinas: Pontes.
Orlandi, Eni P. 2017. *Eu, tu e ele: discurso e real da história*. Campinas: Pontes.
Pêcheux, Michel. 2007. Papel da memória. In Pierre Achard et al. (orgs.), *Papel da memória*. (2.ª ed.) José Horta Nunes (trad.). 49–56. Campinas: Pontes.
Pêcheux, Michel. 2009. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*- (4.ª ed.) Eni Puccinelli Orlandi et al. (trad.). Campinas: Editora da Unicamp.
Postema, Barbara. 2018. *Estrutura narrativa nos quadrinhos: construindo sentido a partir de fragmentos*. Gisele Rosa (trad.). São Paulo: Peirópolis.
Sacco, Joe. 2021. *Palestina*. Cris Siqueira (trad.). São Paulo: Veneta.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NO ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA EM MACAU

THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE AND EDUCATION FOR CITIZENSHIP IN THE TEACHING OF PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN MACAU

Sara Isabel Silva Rodrigues
Macau Anglican College, Macau, China
sararodrigues@acm.edu.mo
ORCID: 0009-0002-7107-2506

Ana Raquel Carvalho Pereira Macau Anglican College, Macau, China
raquelpereira@acm.edu.mo
ORCID: 0000-0002-6151-8124

Resumo

Este artigo tem como principal objetivo a análise de propostas didáticas orientadas para temáticas subjacentes ao desenvolvimento da competência intercultural e à educação para a cidadania global. Estas atividades didáticas, aplicadas num contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira no Colégio Anglicano de Macau, integram um projeto de produção de materiais didáticos destinado a um público variado com algum conhecimento da língua portuguesa, entre os 11 e os 15 anos, abrangendo, por isso, os níveis de proficiência de língua A1, A2 e B1.

De uma forma lúdica e interativa, pretendeu-se, assim, que estas atividades pedagógicas contribuíssem para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa e intercultural em contexto de sala de aula, incorporando conceitos e aspetos de cidadania e empatia, cruciais para o desenvolvimento pessoal do indivíduo. Por conseguinte, estas propostas foram desenvolvidas a partir de temáticas concebidas não só tendo em conta os conteúdos inerentes aos níveis de língua mencionados, mas também visando a educação para a cidadania global.

Desta forma, devido à afinidade e relevância de ambas as temáticas, acreditamos ter sido pertinente enquadrar atividades didáticas que fossem além do ensino-aprendizagem da língua estrangeira tradicional, para que os aprendentes pudessem não só refletir criticamente sobre a cultura da língua-alvo, mas também sobre a sua própria cultura em comunhão com a da línguaalvo e a possibilidade de interação com outras culturas.

Palavras-Chave: Português Língua Estrangeira; competência intercultural; educação para a cidadania global

Abstract

This article primarily aims to analyze didactic proposals focused on themes related to the development of intercultural competence and education for global citizenship. These didactic activities, applied in a teaching-learning context of Portuguese as a Foreign Language at the Anglican College of Macau, are part of a project for producing educational materials targeted at a diverse audience with some knowledge of the Portuguese language, aged between 11 and 15 years, thus encompassing language proficiency levels A1, A2, and B1.

In a playful and interactive manner, the intention was for these pedagogical activities to contribute to the development of a communicative and intercultural approach in the classroom, incorporating concepts and aspects of citizenship and empathy, which are crucial for the individual's personal development. Consequently, these proposals were developed based on themes designed not only considering the content inherent to the mentioned language levels but also aiming at education for global citizenship.
Thus, due to the affinity and relevance of both themes, we believe it is pertinent to frame didactic activities that go beyond traditional foreign language teaching-learning, enabling learners to not only critically reflect on the culture of the target language but also on their own culture in communion with that of the target language and the potential for interaction with other cultures.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language; intercultural competence; education for global citizenship

Introdução

A Região Administrativa Especial de Macau (RAEM) serve de encontro de culturas de especial interesse, na medida em que, se por um lado a língua portuguesa oferece a possibilidade de conexão a culturas presentes noutros países que a integram, por outro lado, experiencia-se também um vínculo entre estas mesmas culturas e a cultura chinesa, o que inevitavelmente pauta a vertente multicultural deste território. Torna-se, por isso, relevante explorar no ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira de que modo a influência de duas culturas distintas pode nutrir o processo de aquisição da línguaalvo, neste caso, a língua portuguesa.

Neste sentido, a análise das interseções existentes entre o desenvolvimento da competência intercultural e cidadania em contexto de sala de aula através de atividades pedagógicas pertinentes tem como objetivo considerar de que modo a influência de ambas as culturas pode impactar o ensino-aprendizagem do Português Língua Estrangeira e quais são os desafios específicos enfrentados neste ambiente multicultural. É, assim, importante compreender de que forma se pode melhorar a integração das competências mencionadas neste contexto educativo.

As propostas didáticas criadas e analisadas neste artigo têm como principal objetivo promover uma abordagem comunicativa e intercultural no ambiente escolar, integrando conceitos de cidadania e empatia, que são essenciais ao crescimento pessoal do aluno. Assim, estas propostas foram elaboradas com base em temas que consideram não apenas os conteúdos dos níveis de A1, A2 e B1, mas também a educação para a cidadania global e o desenvolvimento da competência intercultural, dado partirem sempre da celebração de momentos/festividades culturais que abrangem quer a cultura-alvo quer a cultura dos aprendentes.

Assim, os objetivos deste estudo passam por:

fomentar a consciência intercultural através da exploração de diferentes culturas, permitindo aos alunos valorizar a diversidade e desenvolver empatia; - desenvolver a competência comunicativa, promovendo uma interação eficiente e com base no respeito mútuo;

estimular o pensamento crítico, incentivando os alunos a questionar estereótipos e preconceitos, fomentando um entendimento mais profundo das diferenças culturais;

Segundo Tavares e Alarcão (2002), a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial que contribui para a transformação do próprio sujeito. Da mesma forma, o desenvolvimento da competência intercultural é uma construção pessoal que advém de um processo experiencial. Esta atitude tem como finalidade "nortear as aprendizagens da pessoa humana: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos/aprender a viver com os outros, aprender a ser" (Bizarro e Braga 2004: 65). É neste processo de aprendizagem que se torna importante, tal como é referido no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), numa abordagem intercultural, o objetivo central da educação em língua ser a promoção do desenvolvimento da personalidade do aprendente no seu todo, bem como o seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura. Assim, pretende-se fomentar a criação de ambientes que propiciem uma aprendizagem motivadora e próxima de contextos reais de comunicação. Nesta perspetiva, a "evolução da Consciência Crítica Intercultural para uma preocupação mais internacional ou global, designada por Educação para a Cidadania Global, tem componentes reconhecíveis que consistem na adoção de uma perspetiva global, na comunicação intercultural e cidadania responsável" (Sequeira 2018: 130). Neste sentido, a abordagem de atividades culturais no Ensino de Português Língua Estrangeira em Macau assume um papel fundamental na promoção da interculturalidade e no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos.

Fundamentação teórica

Segundo Byram, Gribkova e Starkey (2002) existem competências, atitudes e valores que são fulcrais para a compreensão humana e intercultural das relações. Os autores defendem cinco pilares que fundamentam a competência intercultural. De entre eles, destacamos para a estrutura e execução das nossas propostas o "saber-ser" que se prende com a capacidade de relativizar os nossos próprios valores, crenças e comportamentos; e o "saber-envolver-se" que decorre da necessidade de tomar consciência dos nossos próprios valores e de como estes influenciam a nossa visão acerca dos valores do outro.

O saber "ser", ou "savoir être", está diretamente relacionado com as atitudes do falante intercultural e do mediador. As atitudes interculturais compreendem, por isso, a "curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own". Isto implica a capacidade de relativizar os nosso próprios valores, crenças e comportamentos, não assumindo que eles são os únicos totalmente aceitáveis. Do mesmo modo, implica também a idoneidade de compreendê-los colocando-nos numa perspetiva exterior, imaginando outros valores, crenças e comportamentos – "This can be called the ability to 'decentre'." (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 12)

O saber "saber", ou "savoirs", prende-se com o conhecimento, ou seja, o conhecimento associado ao modo de como grupos sociais e identidades funcionam e o que está envolvido nessa interação intercultural. Assim,

> knowledge can be defined as having two major components: knowledge of social processes, and knowledge of illustrations of those processes and products; the latter includes knowledge about how other people are likely to perceive you, as well as some knowledge about other people. (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 12).

Contudo, a antecipação do conhecimento de que os aprendentes possam precisar não está ao alcance do professor. De facto, muitos professores não têm a oportunidade de ter experiências com todas as culturas que os seus alunos possam encontrar, mas isto não é fundamental. Por isso, a capacidade de interpretar e relacionar tornam-se tão importantes como as atitudes e o conhecimento, pelo que os professores se devem focar tanto numas como noutras. Uma vez que os falantes interculturais e/ou mediadores precisam de estar aptos a reconhecer mal-entendidos, também precisam de ter a capacidade de descentralizar e de comparar, vendo as culturas de diferentes perspetivas. Ao fazer isto, os falantes interculturais ou mediadores conseguem ver como as pessoas podem não compreender o que é falado, escrito ou feito por alguém com uma identidade social diferente. É por isso que a capacidade de comparar, interpretar e relacionar, ou o saber "compreender" ("savoir comprendre"), são cruciais.

O saber "aprender/fazer", ou "savoir aprendre/faire", está diretamente relacionado com a idoneidade de descobrir ou interagir, ou seja, a "ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction." (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 12). Idem. 13. Este saber compreende que é tão importante adquirir capacidades de encontrar novos conhecimentos e integrá-los aos que já têm, como saber interagir com o outro, questionando-o sobre aspetos acerca das suas crenças, valores e comportamentos.

Finalmente, o saber "envolver-se", ou "savoir s'engager", corresponde à "ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" ." (Byram, Gribkova & Starkey 2002: 12).Ib. Este saber decorre da necessidade de tomar consciência dos nossos próprios valores e de como estes influenciam as suas visões acerca dos valores do outro. Deste modo, os falantes interculturais ou mediadores precisam de desenvolver uma consciência crítica sobre si mesmos e os seus valores para posteriormente poderem contemplar os valores dos outros do ponto de vista cultural.

Segundo Torres dos Santos e Nobre de Mello (2010) "o conceito de competência intercultural faz cada vez mais sentido, uma vez que essa competência possibilita uma compreensão crítica das culturas-identidades envolvidas em contactos interculturais.". Por isso, um dos objetivos do desenvolvimento dessa competência é sobretudo, segundo as mesmas autoras, "promover o diálogo com outras culturas, (…) abrindo espaço para que o aluno fale do seu país." sendo que "Esses intercâmbios culturais permitirão o surgimento de um ambiente de compreensão mútua, de tolerância para com o outro que traz um acervo cultural diferente.". O objetivo do professor de língua não é, desta forma,

alterar os valores que os seus aprendentes possuem, mas sim desenvolver a sua consciência de modo a tomarem uma posição "which acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction." (Byram, Gribkova e Starkey 2002: 13).

Também Bizarro e Braga referem que através desta abordagem "enfatiza-se o conhecimento de SI e do OUTRO, o próprio fenómeno da interacção, a capacidade e o saber compreender, o saber assumir-se e comprometer-se, bem como o saber a aprender e a fazer e, ainda, o saber ser, na relativização de SI e na valorização do OUTRO." (2004: 61). Por conseguinte, o desenvolvimento da competência intercultural é inevitavelmente indissociável de conceitos inerentes à formação cívica e à cidadania que mobilizam noções que se complementam com os valores de um indivíduo que pertence a um determinado grupo social. Estes valores fazem parte da(s) sua(s) identidade(s) social(ais).

Neste sentido, é necessário contemplar, de igual modo, as competências que o QECR considera como competências gerais, isto é, competências adquiridas ao longo da experiência anterior do utilizador ou aprendente e que são necessárias para lidar com situações comunicativas. A primeira, associada ao conhecimento declarativo (saber), prende-se com o conhecimento do mundo que está associado à visão que o aprendente ou utilizador possui da conformidade entre as imagens do mundo e a sua língua materna. Por isso, quando se ensina uma língua, estrangeira ou segunda, assume-se que o aprendente ou utilizador já adquiriu o seu próprio conhecimento do mundo.

Existe também o conhecimento sociocultural que está ligado ao conhecimento da sociedade e da cultura onde a língua é falada. Todavia, incorporando-se também no conhecimento do mundo, o conhecimento sociocultural pode ser distorcido por preconceitos ou estereótipos dado poder encontrar-se fora da experiência anterior do utilizador ou aprendente. Por sua vez, ainda inserida dentro do conhecimento declarativo, encontra-se a consciência intercultural, ou seja, aquilo que o QECR define como: "O conhecimento, a consciência e a compreensão da relação (semelhanças e diferenças distintivas) entre 'o mundo de onde se vem' e 'o mundo da comunidade-alvo'" (Conselho da Europa 2001: 150). Segundo o QECR, esta consciência intercultural visa também a consciência da diversidade regional e social de ambos os mundos. Desta forma, o entendimento mais profundo desta diversidade e da variedade de culturas existentes, que amplia o ponto de vista dos utilizadores e aprendentes, permite-lhes contextualizar as culturas das duas perspetivas.

A segunda competência geral prende-se com as capacidades e a competência de realização. As capacidades práticas e a competência de realização detêm: as capacidades sociais (comportamentos e princípios apropriados para realizar as rotinas esperadas); as capacidades da vida quotidiana (desempenho eficaz das ações quotidianas); as capacidades técnicas e profissionais (ações específicas para a realização dos deveres do assalariado ou trabalhador independente); e as capacidades dos tempos livres (ações que se prendem com atividades como artes, desportos e passatempos).

Associadas à competência de realização estão as capacidades interculturais, as mais pertinentes a este estudo específico. São elas as seguintes:

> a capacidade para estabelecer uma relação entre a cultura de origem e a cultura estrangeira;

a sensibilidade cultural e a capacidade para identificar e usar estratégias variadas para estabelecer o contacto com gentes de outras culturas;
a capacidade para desempenhar o papel de intermediário cultural entre a sua própria cultura e a cultura estrangeira e gerir eficazmente as situações de mal-entendidos e de conflitos interculturais;
a capacidade para ultrapassar as relações estereotipadas. (Conselho da Europa 2001: 150). Id. 151.

A terceira competência geral compreende a competência existencial. Esta competência engloba um conjunto de aspetos pessoais associados às personalidades individuais dos utilizadores ou aprendentes. Desta forma, a competência existencial contempla: as atitudes, as motivações, os valores, as crenças, os estilos cognitivos e os traços de personalidade. Todos estes fatores pessoais têm influência nos atos comunicativos dos utilizadores ou aprendentes, quer no que diz respeito à comunicação, quer no que diz respeito à aprendizagem. Portanto, para o desenvolvimento de uma "personalidade intercultural", como é pretendido, é necessário ter em conta estes aspetos na medida em que abrangem tanto as atitudes como a consciência.

Finalmente, a competência de aprendizagem, ou "capacidade para observar e participar em novas experiências e incorporar o conhecimento novo nos conhecimentos anteriores, modificando estes últimos onde for necessário." (Conselho da Europa 2001: 150. Id. 154), envolve um conjunto de consciências e capacidades que promovem o desenvolvimento, ao longo da experiência da aprendizagem dos utilizadores ou aprendentes de modo a poderem ultrapassar desafios inerentes à aprendizagem e a fazer as melhores escolhas de opções e oportunidades neste processo.

Em conclusão, a integração do desenvolvimento da competência intercultural e da cidadania global em propostas didáticas direcionadas aos níveis A1, A2 e B1 visa fundamentar uma aprendizagem da língua que vai além do simples domínio linguístico. Ao centrar a prática pedagógica na celebração da "Festa do Meio Outono", os alunos tiveram a oportunidade de explorar não apenas a língua, mas também os valores, as tradições e as histórias associadas. Esta festividade cultural serviu, por isso, como um ponto de partida para discussões sobre a diversidade, a troca cultural e a empatia, elementos essenciais para a formação de cidadãos globais.

Além disso, ao interagir com aspetos culturais da sua própria cultura, os aprendentes poderão desenvolver capacidades de sentido crítico, tais como a capacidade de observar e refletir sobre a sua própria cultura em comparação com a cultura da línguaalvo. Essa troca enriquece o ambiente de aprendizagem e promove um espaço onde a curiosidade e o respeito mútuos se tornam fundamentais. No final do processo, os estudantes não se tornam apenas mais proficientes na língua portuguesa, mas também mais conscientes de seu papel num mundo interconectado, preparando-se para contribuir de maneira significativa em contextos multiculturais. Dessa forma, as propostas didáticas analisadas de seguida não só atendem às demandas linguísticas, mas também abraçam a formação integral de indivíduos mais conscientes, integrados na sociedade global.

Propostas didáticas

As três propostas didáticas foram aplicadas a três grupos de aprendentes de níveis de língua distintos: A1, A2 e B1. Apesar de terem o mesmo foco, isto é, a exploração da "Festa do Meio Outono" a partir da língua-alvo, quer a nível do desenvolvimento das competências abordadas, quer no que diz respeito ao nível de língua, foi feita uma diferenciação nas tarefas preconizadas:


Nível A1

Festa do Meio Outono

1. Faz corresponder.

a. bolo lunar b. céu c. lanterna d. sol e. lua

2. Ouve a música *Oh Lua do Mercado Negro* e completa a letra com **sol** ou **lua**.

3. Escreve uma frase com a palavra **lua**.

4. Sabes quais são os países que celebram esta festividade?

Feliz Festa do Meio Outono

Imagem 1 "Proposta didática para o nível A1"


Nível A2

Festa do Meio Outono

1. Vê o vídeo e diz se as frases são verdadeiras (V) ou falsas (F).

	V	F
a.		
b.		
c.		
d.		
e.		

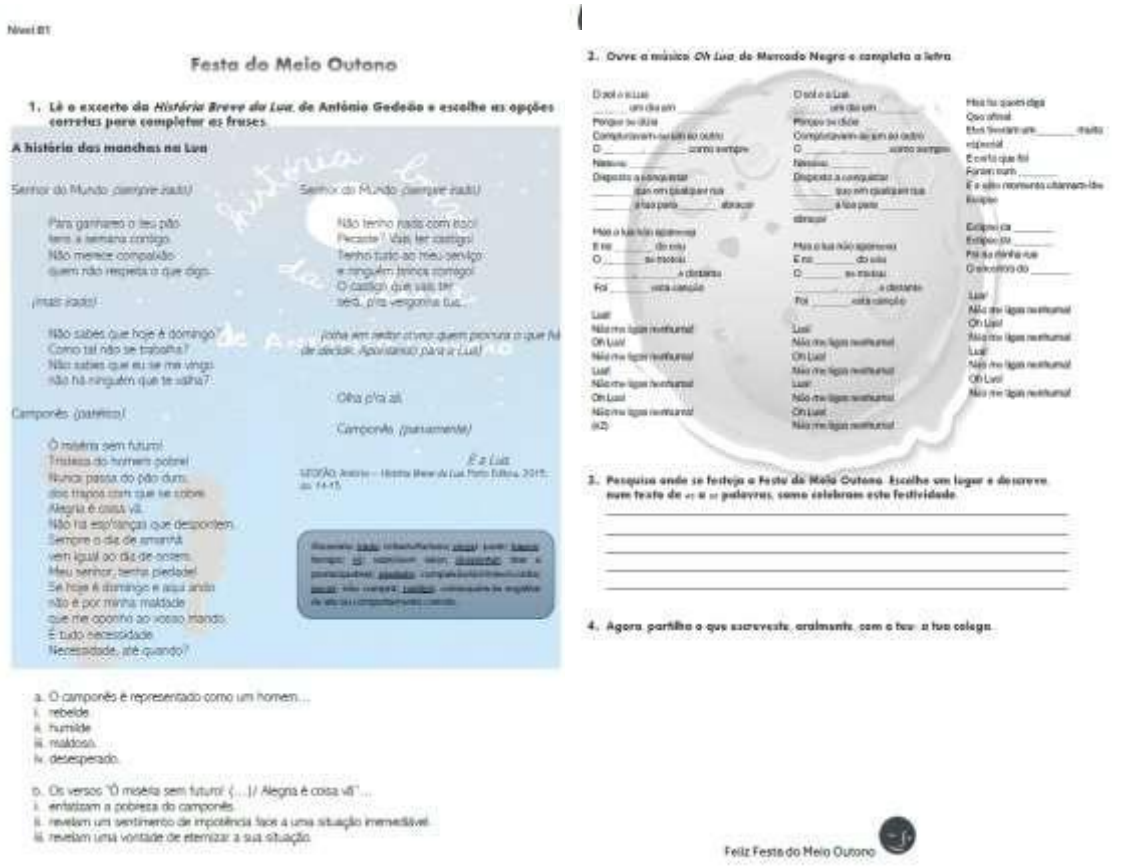
2. Ouve a música *Oh Lua do Mercado Negro* e completa a letra.

3. Sabes quais são os países que celebram esta festividade? Como o celebram?

4. Costumas celebrar esta festividade? Se sim, como foi a última vez que o celebraste? Conversa com o teu colega.

Feliz Festa do Meio Outono

Imagem 2 “Proposta didática para o nível A2”


Nível B1

Festa do Meio Outono

1. Lê o excerto da *História Breve da Lua*, de António Gedeão e escolhe as opções corretas para completar as frases.

A história das manchas na Lua

Senhor do Mundo (sempre irado)

Para ganhares o teu pão
tens a semana contigo.
Não merece compaixão
quem não respeita o que digo.

(mais irado)

Não sabes que hoje é domingo?
Como tal não se trabalha?
Não sabes que eu se me vingo
não há ninguém que te valha?

Camponês (patético)

Ó miséria sem futuro!
Tristeza do homem pobre!
Nunca passa do pão duro,
dos trapos com que se cobre.
Alegria é coisa vã.
Não há esperanças que despontem.
Sempre o dia de amanhã
vem igual ao dia de ontem.
Meu senhor, tenha piedade!
Se hoje é domingo e aqui ando
não é por minha maldade
que me oponho ao vosso mando.
É tudo necessidade.
Necessidade, até quando?

Senhor do Mundo (sempre irado)

Não tenho nada com isso!
Pecaste? Vais ter castigo!
Tenho tudo ao meu serviço
e ninguém tenho comigo!
O castigo que vais ter
será, pela vergonha tua...

(olha em redor a ver se alguém procura o que há de decidir. Aproximando-se a Lua)

Olha p'ra aí.

Camponês (pensativo)

É a Lua.

a. O camponês é representado como um homem...
i. rebelde
ii. humilde
iii. maldoso.
iv. desesperado.

b. Os versos "Ó miséria sem futuro! (...)/ Alegria é coisa vã"...
i. enfatizam a pobreza do camponês.
ii. revelam um sentimento de impotência face a uma situação irremediável.
iii. revelam uma vontade de eternizar a sua situação.

2. Ouve a música *Oh Lua*, de Mercado Negro e completa a letra.

3. Pesquisa onde se festeja a Festa do Meio Outono. Escolhe um lugar e descreve num texto de 40 a 50 palavras, como celebram esta festividade.

4. Agora partilha o que escreveste, oralmente, com o teu/a tua colega.

Feliz Festa do Meio Outono

Imagem 3 “Proposta didática para o nível B1”

A diferenciação pedagógica, neste caso de nível, possibilita a individualização do aluno de forma a reforçar a distinção dos processos de aprendizagem, dando maior relevância ao ritmo individual e assegurando a possibilidade de todos cumprirem as mesmas metas, apesar de seguirem caminhos e velocidades diferentes. Por conseguinte, revela-se bastante vantajosa devendo ser sempre que possível considerada em estratégias de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. A sua implementação significa “romper com muitas das rotinas diárias da sala de aula, isto é, implica uma forma de colocar em funcionamento uma organização de trabalho que integre procedimentos de ensino e aprendizagem, que disponibilize a cada aluno uma situação de aprendizagem desafiante e motivadora.” (Ferreira 2017: 70)

Como é visível, na primeira proposta didática, referente ao nível A1 (imagem 1), os alunos realizam como exercício de exploração lexical e de pré-audição a associação de elementos de importância cultural ao seu significado, posteriormente abordados na canção. De seguida, os aprendentes devem ouvir a canção “Oh Lua!” de Mercado Negro, realizando um exercício para completar espaços. Finalmente, são apresentados dois exercícios de produção escrita de modo a que os alunos possam criar uma frase com a palavra “lua”, dando-lhes, também, a oportunidade de pesquisar/refletir/identificar os países onde esta celebração cultural é importante.

Na segunda proposta didática (imagem 2), o exercício de pré-audição é substituído pela visualização de um vídeo que alude à celebração em destaque com um exercício de

compreensão do oral para identificar as afirmações verdadeiras ou falsas. Seguidamente, os aprendentes devem ouvir a canção "Oh Lua!" de Mercado Negro, realizando um exercício para completar espaços. No final, além dos alunos terem a oportunidade de identificar os países onde esta festividade se celebra, devem também pesquisar a forma de como a mesma é celebrada, criando uma oportunidade de discussão e partilha. De igual forma, de modo a poder integrar um tópico gramatical com o qual estarão mais familiarizados neste nível, os aprendentes podem descrever como e quando celebraram esta festividade "pela última vez", podendo aplicar assim formas e tempos verbais no passado, tal como é expectável neste nível de aprendizagem.

A terceira proposta didática, relativa ao nível B1 (imagem 3), tem como atividade introdutória o desenvolvimento da competência de compreensão da leitura com um excerto de *História Breve da Lua* de António Gedeão, seguida da audição da canção "Oh Lua!" de Mercado Negro, com um exercício para completar espaços. Posteriormente, os alunos têm a oportunidade de pesquisar os diferentes significados da lua em culturas distintas onde esta festividade possui importância, desenvolvendo a competência de produção escrita. No final, os aprendentes devem partilhar oralmente com o colega a conclusão das suas pesquisas, promovendo o desenvolvimento da produção e interação orais.

Em suma, a abordagem diferenciada nas propostas didáticas para os níveis A1, A2 e B1 não apenas respeita o ritmo individual de aprendizagem dos alunos, mas também possibilita o desenvolvimento de diversas competências linguísticas, tanto escritas quanto orais. Ao explorar a "Festa do Meio Outono" através de atividades que vão desde a exploração lexical até à pesquisa cultural, os estudantes têm a oportunidade de não só se identificar de maneira significativa com o conteúdo, mas também descobrir novos interesses. Cada proposta oferece uma experiência de aprendizagem rica, permitindo que os alunos pratiquem e aprimorem as suas competências linguísticas em contextos variados.

Através da combinação de exercícios de audição, compreensão de leitura e produção escrita e oral, os alunos tornam-se participantes ativos no processo de aprendizagem. A interação com a canção "Oh Lua!" e a discussão sobre a festividade cultural não apenas reforçam os conteúdos linguísticos, mas também estimulam a curiosidade e o respeito pela diversidade cultural. Assim, estas propostas abrangem os objetivos específicos de aprendizagem, além de também criarem um ambiente desafiador e motivador, promovendo uma aprendizagem abrangente e significativa que prepara melhor os alunos para a comunicação num mundo globalizado.

Metodologia

A análise do impacto das propostas didáticas foi realizada por meio de questionários aplicados a um grupo de 56 aprendentes, sendo 21 alunos de nível A1, 19 alunos de nível A2 e 16 alunos de nível B1. Foram realizados dois questionários com recurso ao *Google Forms*, um questionário pré-atividade da ''Festa do Meio Outono'' e outro questionário pós-atividade. Ambos os questionários foram conduzidos em língua inglesa para que a língua não condicionasse a compreensão das questões. Tanto o questionário de préatividade como o de pós-atividade foram realizados em sala de aula.

4.1.1. Questionário de pré-atividade

Na primeira questão "Como é que a educação para a cidadania global e o desenvolvimento da competência intercultural podem contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e tolerante?", das respostas dadas, destacamos as seguintes:

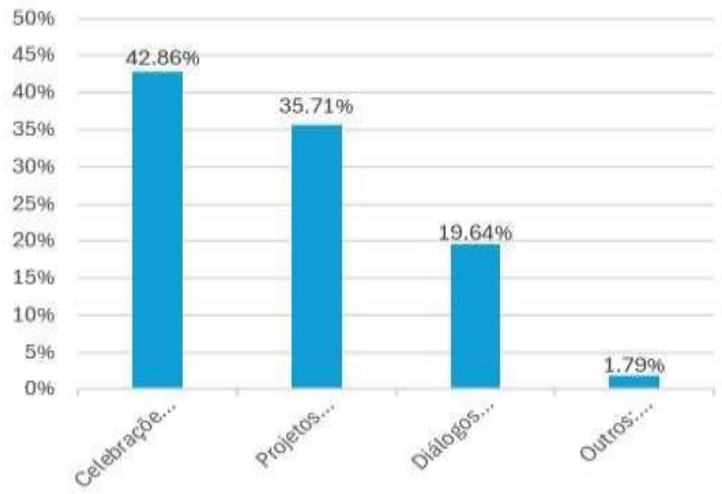
"Aprender sobre diferentes lugares no mundo."
"Acho que é um tópico importante para aprendermos, pois podemos aprender sobre as origens uns dos outros."
"Acredito que o conhecimento das culturas dos nossos colegas ajuda bastante a entender e a valorizar a singularidade de cada um. Além disso, ao conhecer melhor a própria cultura, aprendemos sobre os outros e como nossos assuntos podem expandir nossa relação e o que sabemos sobre nós mesmos."
"Acredito que esse tipo de educação nos ajuda a expandir e elevar as nossas visões sobre diferentes culturas, utilizando métodos diferentes. Assim, temos uma mentalidade mais ampla sobre como as coisas são."
"Acredito que a aprendizagem e o desenvolvimento da competência intercultural oferecem à sociedade uma forma de estar socialmente conectada com uma compreensão mais profunda das origens uns dos outros."
"Devemos saber mais sobre as crenças uns dos outros, para que as coisas sejam mais inclusivas. Além disso, trabalhar juntos pode-nos ajudar a alcançar um mundo mais harmonioso."
"Promove os direitos humanos e ensina a consciência cultural."
"Todos nós estamos expostos a diversas culturas, o que nos permite não apenas entender melhor uns aos outros, mas também aprender a aceitar e apreciar as nossas diferenças."
"Pode ensinar diferentes pessoas de diferentes culturas e as suas especialidades e singularidades, o que nos permite aceitar as nossas diferenças."
"Conhecer mais sobre diferentes culturas."

Através destas respostas, verifica-se que os aprendentes compreendem a importância da educação para a cidadania global e interculturalidade.

À pergunta "Como é que as atividades culturais podem expandir a tua compreensão de diferentes culturas e valores?" foram dadas as seguintes opções:

Diálogos (simulações de situações reais)
Celebrações e atividades culturais que promovem o conhecimento intercultural, consciência cultural e as comparações culturais.
Projetos interdisciplinares
Outros

Gráfico 1



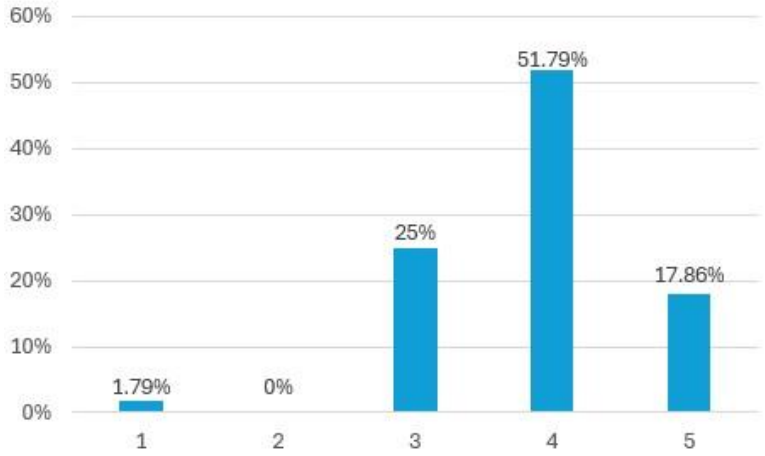
Fonte: Elaboração própria

Como se constata no Gráfico 1, cerca de 43% dos aprendentes inquiridos consideram as celebrações e atividades culturais como um mecanismo para a promoção do conhecimento, da consciência e comparações interculturais. Na opção dada "outros", um dos aprendentes respondeu "intercâmbios culturais".

4.1.2. Questionário pós-atividade

Após a realização da atividade de celebração da "Festa do Meio Outono", conduziuse a um questionário composto por duas questões. A primeira foi "Em que medida as atividades didáticas como a "Festa do Meio Outono" ampliam a tua compreensão de diferentes culturas e valores?" os alunos tinham de escolher de 1 a 5, em que 1 significa não expandem nada e 5 expandem significativamente. Verifica-se, como se pode observar no Gráfico 2**,** que a grande maioria dos aprendentes acredita que as abordagens culturais ampliam a compreensão de diferentes culturas e valores.

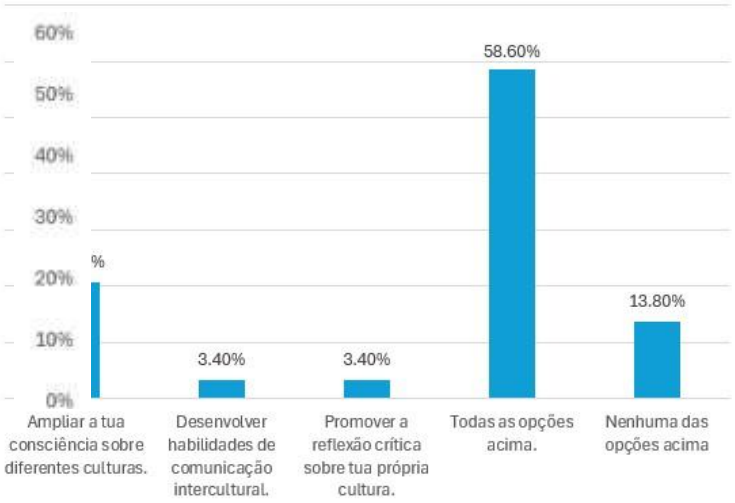
Gráfico 2



Fonte: Elaboração própria

Por fim, foram-lhes dadas algumas opções, como se observa no Gráfico 3, para completar a seguinte afirmação: “Acreditas que a atividade didática “Festa do Meio Outono” contribuiu para:...”:

Gráfico 3



Fonte: Elaboração própria

Embora no Gráfico 2, apenas 17.86% dos aprendentes tenham escolhido a opção 5, no Gráfico 3, como as opções dadas são mais específicas, verifica-se que a maioria dos aprendentes refere que a atividade didática teve um impacto bastante positivo na consciência sobre diferentes culturas, no desenvolvimento da comunicação intercultural, assim como na promoção da reflexão sobre a sua própria cultura.

Considerações finais

A análise dos dados recolhidos através dos questionários antes e depois da atividade revela que as propostas didáticas implementadas, centradas na “Festa do Meio Outono”, alcançaram de forma significativa os objetivos estabelecidos: a promoção da consciência intercultural. Os aprendentes mostraram uma clara valorização da diversidade cultural, evidenciada pelas suas respostas sobre a importância de aprender sobre diferentes culturas. A exploração da “Festa do Meio Outono” permitiu que os aprendentes não apenas reconhecessem mas também apreciassem as singularidades culturais, desenvolvendo assim uma maior empatia. Além disso, a interação promovida através das atividades, como a audição da canção “Oh Lua!” e as discussões em grupo, favoreceu a prática da comunicação entre os aprendentes, o que contribuiu para um ambiente de aprendizagem colaborativo e adaptado às individualidades dos aprendentes. Por sua vez, a reflexão crítica sobre a sua própria cultura, bem como a pesquisa sobre as tradições de outras culturas, fortaleceu a capacidade de os aprendentes analisarem e interpretarem as diferenças culturais de uma maneira mais profunda. Por fim, as atividades didáticas não

só forneceram conhecimentos culturais, mas também incentivaram os aprendentes a tornarem-se cidadãos ativos e responsáveis.

Referências

Bizarro, Rosa & Fernanda Braga. 2004. Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In Paulo Santos & Maria L. Ortíz (eds.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*, 57–69. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.

Byram, Michael, Bella Gribkova & Hugh Starkey. 2002. *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers.* Strasbourg: Council of Europe.

Conselho da Europa. 2001. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação.* Lisboa: Asa. http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf

Ferreira, Maria. 2017. *Guia para uma pedagogia diferenciada em contexto de sala de aula – Teorias, práticas e desafios.* Lisboa: Coisas de Ler.

Sequeira, Ricardo M. 2018. Da consciência crítica intercultural à educação para a cidadania global. *Revista Boletín Redipe* 7(7). 129–136. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/526

Sequeira, Ricardo M. & S. M. A. Cardoso. 2020. O professor de português e o ensino de crianças e jovens refugiados. *Lingvarvm Arena* 11. 57–68.

Torres dos Santos, Dulce & A. C. M. R. Nobre de Mello. 2010. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. In Paulo Santos & Maria L. Ortíz (eds.), *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*, 181–190. Campinas, SP: Pontes Editores.

O DESLIZAMENTO METONÍMICO DO SIGNIFICANTE *POESIA* NO POEMA *MATÉRIA DE POESIA*, DE MANOEL DE BARROS: REFLEXÕES LINGUÍSTICO-LITERÁRIAS SOBRE A POETICIDADE DAS COISAS SIMPLES DA VIDA

THE METONYMIC SLIDING OF THE SIGNIFIER *POETRY* IN THE POEM *MATÉRIA DE POESIA* BY MANOEL DE BARROS: LINGUISTIC-LITERARY REFLECTIONS ON THE POETICITY OF LIFE'S SIMPLE THINGS

Robson Anselmo Tavares de Melo
Universidade Católica de Pernambuco - (UNICAP), Recife/Pernambuco/Brasil
robsonportilit@gmail.com
ORCID: 0000-0002-3789-4250

Maria de Fátima Vilar de Melo
Universidade Católica de Pernambuco - (UNICAP), Recife/Pernambuco/Brasil
fatima.vilar@unicap.br
ORCID: 0000-0002-2187-9945

Resumo
Este estudo se propõe a discutir sobre o deslizamento *metonímico* do significante *poesia*, no poema *Matéria de poesia*, do livro *Meu quintal é maior do que o mundo*, do poeta brasileiro/sul-mato-grossense Manoel de Barros. Barros tece uma poesia em que a beleza da simplicidade das coisas da vida se exorta como ponto nevrálgico em sua lira. Assim, o poema nos impele a perceber que a poesia está ao nosso redor, e não distante, inacessível; mas, sim, no chão do dia a dia, na natureza ao nosso redor. Tal simplicidade é construída através da metáfora *poesia* em significantes do cotidiano. Como aporte teórico, recorreremos aos estudos sobre os polos metafóricos (similaridade) e metonímicos (contiguidade), do polímata da língua(gem) o russo Roman Jakobson, dispostos em seu artigo *Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia*. Tais polos foram desenvolvidos a partir das relações associativas e sintagmáticas, estudadas por Ferdinand de Saussure. Considerado pelo linguista Haroldo de Campos como *o poeta da linguística*, Jakobson se interessava pela relação do homem com a língua(gem) em todas as suas vertentes. Ademais, em *Linguística e poética*, ratifica seu interesse em reivindicar à linguística o direito e o dever de também perscrutar o texto poético (literatura). Não aceitando a tradicional dicotomia entre o interesse da linguística e o da poética, pois ambas são realidades da língua(gem). Para Jakobson, o texto literário também é submetido aos mesmos processos dos que os não literários. Em síntese, Manoel de Barros nos convida a sentir a poesia das pequenas coisas, em uma reflexão simples, mas profunda, em que a magia da *palavra* é elemento motriz.

Palavras-chave: *matéria de poesia*; significante; *dois aspectos da linguagem e dois tipos da afasia*; *linguística e poética*; polos metafóricos e metonímicos.

Abstract
This study aims to discuss the metonymic sliding of the signifier *poetry* in the poem *Matéria de Poesia*, from the book *Meu quintal é maior do que o mundo*, by the Brazilian poet from Mato Grosso do Sul, Manoel de Barros. Barros weaves a poetry in which the beauty of life's simplicity emerges as a pivotal element of his lyricism. This poem compels us to recognize that

poetry surrounds us—not distant, inaccessible, or confined to an ivory tower, but present in the everyday ground and the nature around us. Such simplicity is constructed through the sliding of the metaphor *poetry* into signifiers of daily life. The theoretical framework employs the studies on metaphorical (similarity) and metonymic (contiguity) poles, as outlined by Roman Jakobson, the polymath of language, in his article *Two Aspects of Language and Two Types of Aphasia*.
These poles were developed based on the associative and syntagmatic relations studied by Ferdinand de Saussure. Considered by the linguist Haroldo de Campos as the "poet of linguistics," Jakobson was particularly interested in the relationship between humans and language in all its facets. Furthermore, in *Linguistics and Poetics*, he reaffirms his commitment to claiming for linguistics the right and duty to examine poetic texts (literature) as well. He rejected the traditional dichotomy between the interests of linguistics and poetics, arguing that both are realities of language. For Jakobson, literary texts are subjected to the same processes as non-literary texts. In summary, Manoel de Barros invites us to feel the poetry of small things in a simple yet profound reflection, where the magic of words serves as the driving force.

Keywords: *matéria de poesia*; signifier; *two aspects of language and two types of aphasia*; *linguistics and poetics*; metaphorical and metonymic poles.

Introdução

"O poema é uma mediação entre uma experiência original e um conjunto de atos e experiências posteriores, que só adquirem coerência e sentido com referência a essa primeira experiência que o poema consagra" (Paz 1982: 227). Com essas palavras, iniciamos uma discussão sobre a poeticidade no poema *Matéria de poesia*, em que observaremos que o significante metafórico *poesia* desliza em metonímias as quais fazem emergir a poeticidade nas *coisas simples da vida*, acessível a todos, e não em algo distante do cotidiano. Poema inserto na antologia *Meu quintal é maior que o mundo* (2015), de Manoel de Barros. Nele, com originalidade ímpar, Barros soube como ninguém alçar à categoria de poesia a *palavra* do dia a dia. Nesse sentido, ele nos ensina que não há necessidade de si afastar da realidade circundante para perceber/sentir que ao nosso redor há poesia em potencial, ou seja, basta abrir o coração aos sentimentos e torná-los propícios às veredas da *literariedade*. Denominado por si mesmo e pela crítica como "poeta das insignificâncias" uma vez que sua obra conquistou o país e atravessou o Atlântico, tornando-se um dos principais nomes da atual literatura nacional. *Matéria de poesia* é um texto que pontua o valor das *insignificâncias* tão caras ao poeta, isto é, palavras do chão.

Convocamos, como aporte teórico, a fim de analisarmos o deslizamento do significante *poesia* e seus efeitos semânticos no poema de Barros, os estudos do russo Roman Jakobson, dispostos no artigo *Os dois aspectos linguagem e os dois tipos de afasia* (1988). Nesse artigo, com primazia, desenvolve a partir das relações associativas (em ausência) e sintagmáticas (em presença), estudadas por Ferdinand de Saussure, respectivamente, os polos metafórico (similaridade) e metonímico (contiguidade). Estudioso versátil no campo da língua(gem), dedicou-se a várias vertentes que se relacionam ao homem e a língua(gem), tanto de teor científico quanto artístico: *afasia, poética, narrativa, linguística, cinema, pintura, crítica literária*. Ademais, considerado pelo poeta e crítico literário Haroldo de Campos como *o poeta da linguística*, Jakobson

em seu artigo *Linguística e poética* ([1960] 1988) – artigo também presente em nossa discussão - ressalta que o texto literário é um legítimo evento linguístico e, como tal, é também do interesse do linguista estudá-lo. Sendo assim, o linguista e o crítico literário têm a língua como interesse comum, não se concebendo que fechem os olhos para esse virtuosismo linguístico, isto é, o campo da linguística e o da poética (Jakobson, 1988).

Revisão da literatura

Um dos maiores nomes da atual literatura brasileira, o nome de Manuel de Barros está, intrinsicamente, relacionado com as coisas simples do cotidiano *chão*, ou seja, onde a *palavra* busca uma realidade sensorial dos matos, insetos, flores, cuspe, campos, etc; longe do corre-corre da *urbis*, que, muitas vezes, nos *cega* para não vermos a beleza das coisas simples que nos circundam. Numa busca desenfreada pelo *ter*, sua poesia nos mostra a beleza do apenas *ser*, isto é, homem-terra. De acordo com Diana (2011), Manoel Wenceslau Leite Barros nasceu em Cuiabá, Mato Grosso, dia 19 de dezembro de 1916. Passou a infância em sua cidade natal onde seu pai, João Venceslau Barros, tinha uma fazenda no Pantanal. Já na adolescência, mudou-se para Campo Grande onde estudou num Colégio Interno. Formou-se em Direito no Rio de Janeiro. Lá se filiou ao partido Comunista e por conta do apoio de Luís Carlos Prestes a Getúlio Vargas, ficou desiludido com a política abandonando o partido. Embora desde pequeno escrevesse poemas, foi em 1937 que Manoel publicou sua primeira obra: Poemas concebidos sem pecado. Chegou a morar em outros países: Bolívia, Peru e Nova York. Nos Estados Unidos, destaca a autora (2011) fez um curso de artes plásticas e de cinema. Viveu um ano por lá e ao retornar conheceu sua futura esposa, Stella. Casaram-se em 1947 e com ela teve três filhos: Pedro, João e Marta. Manoel de Barros faleceu em Campo Grande, dia 13 de novembro de 2014, aos 97 anos. Obras Com uma linguagem simples, coloquial, vanguardista e poética, Manoel de Barros escreveu sobre temas como o cotidiano e a natureza. Muitos de seus poemas receberam um toque de surrealismo, onde o universo onírico rege. Além disso, criou diversos neologismos. Algumas de suas obras foram publicadas em Portugal, Espanha, França e Estados Unidos.

Revisão da literatura: Manuel de Barros e a magia da palavra

Didaticamente, convencionou-se o ano 1922, com a Semana de Arte Moderna (13, 15 e 17 de fevereiro), como o trampolim inicial do Modernismo no Brasil. Esse movimento procurou libertar a arte nacional dos grilhões do *beletrismo* europeu, ou seja, um Brasil de cores e tons acadêmicos de importação debruçasse agora na busca de uma identidade nacional. Procurou-se, assim, um teor genuinamente brasileiro com o jeito brasileiro de ser em todas as artes. Costuma-se, pedagogicamente, dividir Modernismo em três gerações distintas, a saber: a década de 1920, na qual se procurou uma identidade através do espírito demolidor e irreverente; muitos de seus partícipes figuraram na Semana de Arte (SAM); a segunda geração, década de 30 com duas realidades (prosa e poesia), de forma geral em sua totalidade é mais amadurecida e politicamente mais

engajada, empenhada em consolidar o movimento em terras nacionais. Nela, trocou-se o espírito de irreverência por uma atitude mais compenetrada com a realidade circundante no que concerne à ideologia social, isso na prosa.

Já na poesia buscou-se um teor intimista o qual parecia ter se esvaído com a "demolição" ideológica da geração anterior. Por fim, temos a geração de 1945, considerada por muitos críticos como pós-moderna (de 1945 em diante), nela tem-se uma atitude reflexiva com a existência e a *palavra* e o ser humano. Nessa última, entre tantos nomes, pontuamos os de Clarice Lispector e João Guimarães Rosa (ambos na prosa); na poesia, destaca-se o pernambucano João Cabral de Melo Neto.

Segundo Menezes (2007: 1), o movimento modernista operou uma transformação profunda na poesia brasileira, mudando-lhe a estrutura, alterando-lhe a temática e o sentido, imprimindo-lhe um caráter nacionalista e, acima de tudo, conferindo-lhe uma nova linguagem. Essa renovação estética e ideológica jamais vista na literatura se fez notar em Mato Grosso do Sul por meio dos poetas como Manoel de Barros. A autora (2007:1) afirma que, dessa forma, apesar de a *palavra* poética de Manoel de Barros não aceitar enquadramentos, cronologicamente. Ele pertence didaticamente ao grupo dos poetas modernistas brasileiros insertos didaticamente na geração de 1945. Barros, segundo a autora (2007:1), utiliza-se de uma linguagem simples, inovadora, o manejo da palavra de forma tal que o leitor mediano não está habituado: o universo do chão. Este universo é composto por coisas, caramujos, lesmas, formigas, trastes, jacarés, cigarras e outros seres insignificantes aos olhos do atarefado homem sociais, porém próximos à realidade pantaneira.

Menezes (2011: 1) afirma ainda que no que se refere ao estilo, a poética do "poeta de Cuiabá" a palavra distancia-se do padrão estético e estilístico da literatura moderna e contemporânea de maneira que o universo é transfigurado por intermédio de uma linguagem que se desvela em imagens inusitadas. Nesse contexto, a idealização dos elementos banais retirados do cotidiano mediante o uso da temática telúrico-pantaneira, permite que o poeta reinvente o mundo por ele contemplado através da palavra criadora. O estilo de Manoel de Barros sustenta-se na combinação dos vocábulos de maneira inédita, fato que acarreta numa linguagem inovadora com expressões insólitas e distantes ao lugar comum.

Essa linguagem, segundo Menezes (2011: 1), muitas vezes, aproveitada do dialeto pantaneiro, se junta a uma temática que ultrapassa o regionalismo e vai à busca da palavra em sua essência profunda e primitiva. Assim, a obra barreana caracteriza-se como um verdadeiro artesanato da palavra, ou, às vezes, como um grande laboratório vocabular em que o artista opera cada significado verbal e continua "re-buscando" novas dimensões linguísticas. Com efeito, o leitor depara-se com uma realidade fragmentada e marcada pela utilização de neologismos (invenção da linguagem). Conhecer a obra de Manoel de Barros é se deixar levar pela magia de um mundo novo, um mundo no qual as coisas possuem um sentido inusitado e deixam emanar a essência vital do universo.

Castello (2015) ressalta que o objetivo da poesia de Manoel de Barros não é explicar, mas "desexplicar", pois ela se desenrola além da razão e de seus bons argumentos. Por isso, segundo ele, provavelmente o poeta tenha construído uma poesia que se apega à infância, momento da vida em que todos os sentidos ainda estão por se

fazer. Assim, a criança tem a liberdade para cultivar uma visão torta das coisas. Ele ainda pontua que o olhar de Barros é sinuoso, e não reto, pois nesse retorno à infância, o poeta trabalha com inversões, deslocamentos, deformações. Seria, assim, toda uma realidade que se inverte, libertando-se das amarras do bom senso, não só dele, mas do valor solene e definitivo que os adultos, em geral, dão às *palavras*.

Ainda sobre essa subversão da linguagem na poesia do poeta de Cuiabá, Dias (2009) assevera que se trata de uma transgressão consciente quanto aos modos de agenciamento da linguagem, na qual é possível fazer coexistirem numa só palavra outras em plena (e fértil) contradição. A autora (2009) pontua que Manoel de Barros contém ocultos em seu corpo outros signos que a leitura deve recuperar: dissabor, saber, não saber, sabor. É aí, nessa conjugação entre familiaridade – afinal, o eu poético se instala "nos fundos do quintal" – e distanciamento crítico – a invenção de signos que desacomodam o conhecido – que essa poesia acontece, afirma-se enquanto linguagem. Prossegue afirmando que outro desafio que sua poesia desperta é o que concerne à metalinguagem, procedimento constantemente posto em cena pelo poeta.

Ademais, lembra Dias (2009) a fusão visceral entre o real e a linguagem, palavras e coisas, colocadas numa sintaxe especial, impulsiona a poesia à autorreflexividade, ou seja, a um espaço em que o dizer "re-afirma" sua própria feitura, explicitando-se como processo. Tornar a palavra uma coisa manipulável como um brinquedo e transformar as coisas existentes numa linguagem desconcertante se interpenetram no espaço da poesia. Assim, tanto em relação à língua enquanto instrumento do poético quanto em relação à realidade social retratada, o intuito é o mesmo: virar do avesso as convenções, criar o despropósito, que, para o poeta sul-mato-grossense.

Nesse sentido, pode-se considerar que Manoel de Barros é um dos mais singulares poetas da atualidade, sua poética possui um estilo ímpar de trabalhar o *signo linguístico* no que concerne o *significante* e o *significado* de uma simples/telúrica, não raro, fazendo alusões ao mundo pantaneiro em que viveu. Essa subversão que outrora foi citada – pelo trato singular da palavra - apresenta-se para recriar o universo dos quintais e da vida simples, que o poeta vivera na região centro-oeste. A magia do signo linguístico aqui faz presente nessa tentativa que ele busca em perpassar através da palavra-memória as reminiscências de sua vida de menino criado solto em contato com a natureza e suas coisas simples. Voltando a viver posteriormente no pantanal que tanto amara.

Aporte teórico

Haroldo de Campos (1929-2003), um dos maiores nomes dos estudos da língua(gem) no Brasil, denominou Roman Jakobson de "O poeta da linguística" justamente pelo interesse que este tinha sobretudo pelos estudos da *poética*, não circunscrevendo apenas ao estudo da linguística geral, num virtuosismo memorável daqueles que não se restringe a apenas um ponto do saber. O interesse de Jakobson pela linguagem o faz ser comparado a um *continente*, pois não é apenas um especialista, ao que destaca Barbosa (1990: XIV) poderia ser uma *ilha do saber*; entretanto, na verdade, interesse desse linguista é tão amplo no que concerne à linguagem em suas formas mais

variadas que poderia ser realmente tido como um *continente* em que se desdobram múltiplos interesses. Noutras palavras, um estudioso inquieto que não se limitou em sua sagacidade pesquisadora.

Blikstein (1988: 7) elenca os seguintes campos de interesse de Jakobson: linguística estrutural, fonética/fonologia, teoria da comunicação, antropologia, literatura (sobretudo poética), distúrbios da fala, gramática, arte da tradução. Acrescenta ainda que uma gama de assuntos que, pela amplitude, Jakobson alcançou, certamente, interesse não apenas aos estudiosos da linguística propriamente dita como também aos de outras disciplinas com as quais tem relações mais ou menos próximas.

Salienta Blikstein (1988: 10) que o germe do pensamento linguístico de Roman Jakobson pode ser rastreado na sua participação nas atividades do Círculo Linguístico de Moscou. Círculo esse que nasceu sobretudo da preocupação de jovens intelectuais russos da década de 1910-1920 interessados pelo aspecto simbólico do *som* na poesia. Voltavam-se, com essencial atenção, para a *substancialidade* do poema, para sua *arquitetura formal*, por assim dizer, razão pela qual foram chamados de "formalistas" pelos que defendiam um rígido *sociologismo* no campo dos estudos literários. O epíteto foi aceito, desafiadoramente, pelos integrantes do *Círculo*, que, todavia nada tinham de "formalistas" no sentido pejorativo do termo; malgrado sua preocupação com o *elemento sonoro* na *estrutura poética*. Seus membros jamais aceitaram a velha dicotomia entre *forma* e *conteúdo*: bem ao contrário, viam no poema uma hierarquia uma de funções, dentro da qual o *som* se vincula ao *sentido*.

Em seu artigo *Linguística e poética*, ([1960], 1988) Jakobson faz emergir o interesse pela poética (literatura) como intrínseca aos interesses linguísticos. Ainda, nesse texto, completa que a Poética trata fundamentalmente do problema: O que é que faz de uma mensagem verbal uma obra de arte? Sendo o objeto principal da Poética a *differentia specifica* entre a arte verbal e as outras e espécies de condutas verbais, cabe-lhe um lugar de preeminência nos estudos literários (Jakobson, 1988:119). Pontua que a Poética trata dos problemas da estrutura, assim com a análise de pintura se ocupa da estrutura pictorial. Dessa forma, Jakobson discute que se deve analisar, pormenorizadamente, os argumentos contrários a pretensão de encarar a Poética como uma legítima manifestação Linguística, havendo sim intercessão e não dicotomias entre elas.

Pontua Jakobson (1988: 120) que infelizmente a confusão terminológica de "estudos literários" com crítica induz o estudioso de literatura a substituir a descrição dos valores intrínsecos de uma obra literária por um veredito subjetivo, censório. A designação de "crítico literário", conforme o linguista russo (1988), aplicada a um investigador de literatura é tão errônea quanto o seria a de "crítico gramatical" (ou léxico) aplicada a um linguista. Dessa forma, a pesquisa morfológica e sintática não pode ser suplantada por uma gramática normativa, e de igual maneira, nenhum manifesto impingindo os gostos e opiniões próprios do crítico à literatura criativa, pode substituir uma análise científica e objetiva da arte verbal.

Em síntese, Jakobson (1988: 121) adverte que a insistência em manter a Poética separada da Linguística se justifica, somente, quando o campo da Linguística pareça estar abusivamente restringido, como por exemplo, quando a sentença é considerada, por certos linguistas a mais alta construção analisável, ou quando o escopo da Linguística se confina

à gramática ou, unicamente, a questões não-semânticas de forma externa ou ainda ao inventário dos recursos denotativos sem referências às variações livres.

Metodologia

No célebre artigo *Os dois polos da linguagem e os dois tipos de afasia* (1988), mais especificamente na seção V, Jakobson desenvolve as pesquisas relativas aos polos metafórico (similaridade/seleção) e metonímico (contiguidade/combinação) sobre o desenvolvimento semântico a que todo discurso é submetido, seja ela científico ou poético (literário). Tais polos foram desenvolvidos, respectivamente, a partir das relações associativas (em ausência) e sintagmáticas (em presença) expostas nos estudos de Ferdinand de Saussure (2012). As associativas, conforme Saussure (2012), formam o grupo caracterizado pela associação mental, criam séries quantas relações existam (2012: 174). Elas fazem parte do "tesouro interior que constitui a língua" (2012: 172). Já, as relações sintagmáticas repousam em dois ou mais termos igualmente presentes numa série efetiva. Elas se aplicam a unidades complexas de toda dimensão e de toda espécie: palavras complexas, derivadas, membros de frases etc (2012: 172). No caso de Jakobson (1988), o polo metafórico/metonímia/similaridade tem intrínseca relação com os estudos associativos de Saussure uma vez que; já, o polo metonímico/combinação/contiguidade tem relação com os estudos sintagmáticos, de Saussure. Jakobson (1988: 56) explica a singularidade semântica de cada polo através de um teste psicológico realizada com crianças em que foi apresentada a palavra *choupana*. Uma das respostas foi *queimou*; a outra é *uma pobre casinha*. As duas reações são predicativas; mas a primeira cria um contexto puramente narrativo, ao passo que na segunda há uma dupla conexão com o sujeito *choupana*: de um lado, uma contiguidade posicional; de outro, uma similaridade. Enfim, termina o linguista afirmando que manipulando esses dois tipos de conexão – similaridade e contiguidade – em seus aspectos posicional e semântico – um indivíduo revela seu estilo pessoal, seus gostos e preferências verbais.

Análise e discussão dos dados

"Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância servem para poesia" (Barros 2015: 45). O respectivo verso ratifica o que discorremos na seção dedicada a Manoel de Barros e a sua poética, ou seja, seu estilo ímpar de fazer poesia. Como Castello (2015: 11) bem pontua: "sua obra inaugura um estilo único, que transforma a natureza, os objetos e a própria condição humana em expressões poéticas carregadas de significado e emoção". Significado e emoção esses que fogem do chamado beletrismo elitista tão cultuado pelos poetas parnasianos do final do século XIX. Pois, para esses poetas, o "fazer poesia" tinha que se afastar da temática cotidiana e sua linguagem ordinária. O próprio Olavo Bilac afirmara em seu célebre poema *Profissão de Fé*: "Invejo o ourives quando escrevo: imito o amor/Com que ele, em ouro, o alto relevo/Faz uma flor". Noutro verso ele afirma: "Quero que a estrofe cristalina/Dobrada

ao jeito do ourives, saia da oficina/Sem um defeito". Nesse, ele reafirma o gosto pela escritura do verso que chega a compará-la ao ofício do profissional da ourivesaria.

Assim, ao contrário de Bilac, Manoel de Barros nas palavras de Houaiss (2015): "[...] com doçura e adequação de suas palavras, que se quisermos, a nossa vida pode ser uma passagem de beleza em meio à beleza natural, uma prece de harmonia na vida universal [...] em que há algo irônico, lírico e doce" (Houais 2015: 6).

Seu poema *Matéria de poesia*, texto de caráter metapoético, nele se encontra a temática "insignificante" própria dos textos do autor, pois saltam de seus versos: *cuspe, pente, latas, besouros, bule, caco de vidros, retratos, líquenes* etc. Enfim, significantes que tecem ao texto um teor de "simplicidade". Como ele mesmo afirma: "Tudo aquilo que nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima serve para a poesia" (2015: 47); 17 "O que é bom para o lixo é bom para a poesia" e arremata na estrofe 19 "As coisas jogadas fora têm grande importância – como o homem jogado fora" (2015: 47).

Comportamento verbal da *seleção* (similaridade) e *combinação* (contiguidade) (Jakobson 1988: 129-130), o autor resume cada comportamento: o primeiro equivale ao plano semântico *semelhança, dessemelhança, sinonímia, antonímia*, ao passo que o segundo, ligado à construção da *sequência*, isto é, *contiguidade* (Jakobson 1988: 130). Pontua ainda que a equivalência semântica é promovida à condição de recurso constitutivo da sequência (Jakobson 1988: 130). Noutras palavras, enquanto que a seleção/equivalência se projeta para o campo da escolha das palavras em uma determinada poesia a fim de proporcionar-lhe uma determinada temática em que o eu- poético manifesta-se, seja ela de alegria, tristeza, saudade, amor, etc. A combinação/sequência, por sua vez, é o ajuste que insere o texto dentro do universo poético, isto é, no sentido estrutural/organizacional, harmônico entre as palavras. Noutras palavras é a disposição das palavras em seleção, que formam o gênero poético.

Em *Matéria de poesia*, Manoel de Barros apresenta ao leitor dois possíveis caminhos; o primeiro, que surge das palavras vindas do dia a dia em que se busca a inspiração na beleza das coisas não raras. Essa beleza natural tal qual é, sem precisar de rompantes tecnicistas de um fazer poético muitas vezes pedante, que não consegue ver que no cotidiano está a beleza e dele também salta a inspiração. A seleção/combinação das palavras delineia neste texto um cenário em que a simplicidade das coisas assume patamar *poético*. Sobre esse *fazer poético*, destacamos que o próprio título do poema – *Matéria de poesia* – traz em si um teor metalinguístico

Em *Meu quintal é maior do que o mundo* (2015), o verso "As coisas sem importância são bens da poesia" (2015: 47). Texto que está atrelado às memórias afetivas da infância e, isto é, sumariamente importante, tanto é que se torna *poesia* expressa em versos: *poema.* Pudemos observar a *seleção/equivalência* das palavras que proporcionaram ao poema um sentimento poético marcado por elementos do cotidiano das vivências do eu-lírico. Tal seleção é alçada ao caráter de texto poético – no que se refere ao gênero – pelo fato de as palavras elencadas pertencerem ao universo das palavras tidas pelos defensores do beletrismo excludente como não poéticas. Ademais, ressaltamos que essa *seleção* proporciona o segundo modo a partir das ideias de Jakobson (1988) de conceber a *função poética* que seria a *combinação*/*sequência* – prosódica quanto organizacional do texto literário (rimas, versos, proximidades fônicas etc). Esse processo

magistralmente em Manoel de Barros é marcado por sua capacidade de coadunar as palavras "insignificantes" em texto lírico, ou seja, organizá-las em versos, rimas, estrofes. Isto é, não basta apenas selecionar as palavras de tal universo semântico, é preciso torná-las parte de um poema.

Sequencialmente, *Matéria de poesia* é um poema constituído por 103 versos, suas estrofes possuem quantitativo de versos irregulares, a saber: monósticos, dísticos, tercetos, quadras e quintilhas. Suas rimas são marcadas pelos recursos da assonância e da aliteração, não havendo rimas marcadas por sufixos. O texto possui duas partes na primeira, o poeta aborda as coisas simples do dia a dia que ele percebe que dão poesia e o corre-corre da vida moderna nos dificulta de percebe a magia/potencialidade de serem matéria para a poesia. Segue um fragmento do respectivo poema:

Todas as coisas cujos valores podem ser disputados no cuspe à distância

servem para a poesia

O homem que possui um pente e uma árvore serve para poesia

Terreno de 10×20, sujo de mato – os que nele gorjeiam: detritos semoventes, latas servem para poesia

Um chevrolé gosmento Coleção de besouros abstêmios

O bule de Braque sem boca são bons para poesia

As coisas que não levam a nada têm grande importância

Cada coisa ordinária é um elemento de estima

Cada coisa sem préstimo

tem seu lugar na poesia ou na geral

O que se encontra em ninho de joão- ferreira: caco de vidro, garampos, retratos de formatura, servem demais para poesia

As coisas que não pretendem, como por exemplo: pedras que cheiram água, homens que atravessam períodos de árvore, se prestam para poesia

Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma e que você não pode vender no mercado como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para poesia

As coisas que os líquenes comem

- sapatos, adjetivos - tem muita importância para os pulmões da poesia

Tudo aquilo que a nossa civilização rejeita, pisa e mija em cima, serve para poesia

Os loucos de água e estandarte servem demais

O traste é ótimo

O pobre-diabo é colosso

Tudo que explique o alicate cremoso e o lodo das estrelas serve demais da conta Pessoas desimportantes dão para poesia qualquer pessoa ou escada

Tudo que explique a lagartixa de esteira e a laminação de sabiás é muito importante para a poesia

O que é bom para o lixo é bom para poesia

Importante sobremaneira é a palavra repositório; a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões como um algibe entupido de silêncio sabe a destroços

As coisas jogadas fora têm grande importância

- como um homem jogado fora

Aliás, é também objeto de poesia saber qual o período médio que um homem jogado fora pode permanecer na Terra sem nascerem em sua boca as raízes da escória

As coisa sem importância são bens de poesia pois é assim que um chevrolé gosmento chega ao poema e as andorinhas de junho

- Manoel de Barros - *Matéria de Poesia*

Contudo a poesia está lá, numa potência latente das palavras, basta que abramos os olhos e o coração para senti-las: “As coisas sem importância são bens de poesia” (Barros 2015: 46). A segunda parte do poema, intitulada de *Abandono* deixa entrever nas entrelinhas que é preciso deixar/abandonar a *cegueira* impelida das tarefas hodiernas para ver que tanto na cidade quando no interior há *matéria* para poesia. Sobre a cidade e sua “cegueira”: “A cidade mancava de uma rua até certo ponto; depois os cupins a comiam” (Barros 2015: 48). Ainda dentro do universo da *combinação/sequência*, conforme Jakobson (1988: 130): “As sílabas se convertem em unidades de medida, e o mesmo se acontece com as moras ou acentos poéticos”. Sendo Manoel de Barros um poeta, didaticamente, inserido no Modernismo – Geração de 1945, não é de se estranhar que sua poesia seja *tecida* liberta da obrigatoriedade da métrica academicista e da presença de rimas ordenadas em determinada sequência. Por sua vez, a musicalidade provém do emprego das assonâncias e das aliterações, com a singeleza de palavras do ordinário comum, mas que se faz/é poesia tanto sentido de ser *texto* quanto de *sensibilidade*: “Importante sobremaneira é a palavra repositório;/a palavra repositório eu conheço bem: tem muitas repercussões/como um algibe entupido de silêncio/sabe a destroços” (Barros 2015: 47). A metáfora *poesia* em todo texto desloca-se em significantes metonímicos que compõem um caleidoscópio formado com elementos retirados do *chão* do dia a dia, isto é, da realidade circundante de pessoas simples. Uma poesia que não se refugia em *ilhas ignotas do saber*.

Pontuamos que Manoel de Barros com esse poema não pretende apresentar um tratado de um fazer poético que substitua toda uma tradição milenar do gênero lírico, isto é, não está questionando a técnica literária, mas sim abrir os olhos que a poesia está em toda parte, basta como evidenciamos abrir a sensibilidade. O beletrismo academicista, não raro, dificulta o olhar para coisas e questões tão simples que nos rodeiam e que são passíveis de serem *matéria* para poesia; “ Um chevrolé gosmento/Coleção de besouros abstêmios/ O bule de Braque sem boca/ são bons para poesia” (Barros 2015: 45). Um texto poético que nos leva a refletir que aquilo que dá para a poesia também está junto a nós, e não apenas em uma erudição verborrágica ou em temas inacessíveis, distantes como os da cultura grega e romana entre tantas. Como ele afirma: “Cada coisa sem préstimo/ tem seu lugar/ na poesia ou na geral”. (Barros, 2015: 45). Com *Matéria de poesia*, sem pretensões de sê-lo, Manoel de Barros mostra-se preceptor de um saber poético marcante e simples. Ele enxerga poeticidade onde muitas vezes o atarefado não a vê, não a sente.

Conclusões

“Tudo aquilo que nos leva a coisa nenhuma/e que você não pode vender no mercado/como, por exemplo, o coração verde dos pássaros, serve para a poesia” (Barros 20015: 46). Com esses versos, tentamos sintetizar, se fosse possível, uma mostra sobre as ideias de Manoel de Barros relativas ao que seja poesia e à matéria que a compõe, isto é, *palavras*. Esse poeta sul-mato-grossense soube com mestria retirar do cotidiano a

poeticidade das palavras, pois como afirmava Otávio Paz "[...] o poeta só emprega palavras que já estavam nele, não desmente [...] sobre as relações entre poema e linguagem comum". (Paz 1982: 55). No corre-corre cotidiano; somos, muitas vezes, impelidos por força da própria dinâmica da vida moderna a não enxergar a poeticidade que se encontra ao nosso redor nas coisas mais simples. Com o poema *Matéria de poesia*, Manoel de Barros, sem a pretensão de um crítico literário, "ensina" de forma prática sobre o que pode ser elemento para tessitura de um poema, e, para isso não precisamos nos munir de temas tidos como exóticos à nossa realidade. Ou seja, perto a nós, reside um grande potencial poético o qual, constantemente, jorram motivos com potencialidade de vir a ser poesia, basta abrir os olhos e ter sensibilidade para... Sob a ótica dos estudos do poeta da linguista, Roman Jakobson (1988), mais precisamente de suas reflexões sobre em seu artigo *Linguista e poética*. De antemão, observamos que os dois polos característicos *seleção* e *combinação*, consoante Jakobson (1988: 130), ocorrem de forma peculiar no poema de Manoel de Barros uma vez que o poeta cria toda uma atmosfera de palavras retiradas do mundo considerado "banal", não no sentido depreciativo; mas, sim, por um fazer poético o qual não dispensa *palavras* que não para a fim de verificar no dicionário ou vai buscar inspiração nos montes clássicos. *Matéria de poesia* no que se refere ao polo *seleção* foi construído a partir do emprego de palavras as quais semanticamente denotam elementos/coisas simples do dia a dia, o próprio título do livro transparece tal simplicidade *Meu quintal é maior que o mundo*. Vimos que palavras como *cuspe, pente, chevrolé, bule, caco de vidros, escória* etc. habitam as duas partes do poema. Seleção essa que em uma perspectiva poética beletrista seria quase impossível ser matéria para a poesia. Nesse sentido, observamos que Jakobson (1988: 130) afirma que a *seleção* dá-se por processos tanto de equivalência/semelhança quanto de dessemelhança, sinonímia e antonímia. No caso do texto de Barros, dá-se de uma dessemelhança com a ideia de palavras poéticas serem fora do emprego cotidiano, numa exclusão do vernáculo popular. No que concerne ao polo de *combinação/sequência*, a seleções das palavras organizam-se em versos e esses em estrofes e essas no poema. Sendo assim, o deslizamento metonímico do significante *poesia* assume papel fundamental uma vez que não é apenas selecionar as palavras como matéria para um poema. É organizá-las em um todo sequencial, torná-las pertencentes à realidade da tessitura literária, isto é, conforme o linguista russo projetar o princípio de equivalência do eixo da seleção sobre o eixo de combinação" (Jakobson 1988: 130). A equivalência, nesse sentido, reside na realidade prosódica e organizacional das palavras (rimas, versos etc) em um texto literário. Manoel de Barros com mestria soube *selecionar* e *combinar* palavras em uma realidade metafórica de reflexão ante ao cotidiano. Ressaltamos que *Matéria de poesia* é um poema de caráter metapoético, pois Manoel Barros (2015) com seu estilo de homem interiorano traz a lição de que a beleza poética da vida está na simplicidade das coisas que nos rodeiam. Nesse poema, entre tantos versos, Barros diz "As coisas sem importância são bens para a poesia" (2015: 47).

Referências

Barbosa, João Alexandre. 1990. O continente Roman Jakobson. In *Poética em ação*. Org. João Alexandre Barbosa. São Paulo: Perspectiva; Editora da Universidade de São Paulo.

Barros, Manoel. 2015. *Meu quintal é maior do que o mundo* (Antologia). 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Blikstein, Izidoro. 1988. Prefácio. In *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.

Castello, José. 2015. Manoel, além da razão. In *Manoel de Barros: meu quintal é maior do que o mundo* (Antologia). 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Diana, Daniela. 2011. Manuel de Barros. https://www.todamateria.com.br/manoel-de-barros/ (23, fevereiro, 2023).

Dias, Maria Helena Martins. 2009. Espaço e linguagem na poesia de Manoel de Barros: uma constante (des)aprendizagem. *Revista Antares: Letras e Humanidades*, Universidade de Caxias do Sul. (2009).

Houaiss, Antônio. 2015. Prefácio. In *Manoel de Barros: meu quintal é maior do que o mundo* (Antologia). 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva.

Jakobson, Roman. 1988. *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.

Jakobson, Roman. 1988. Linguística e poética [1960]. In *Linguística e comunicação*. Trad. Izidoro Blikstein & José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix.

Menezes, Edna. 2007. Manoel de Barros: o poeta universal de Mato Grosso do Sul. *Jornal da Poesia*, UFMS. http://www.jornaldepoesia.jor.br/ednamenezes1.html (5 de julho de 2016).

Paz, Octavio. 1982. *O arco e a lira*. Trad. Olga Savary. Coleção Logos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

O DISCURSO POLÊMICO EM POSTAGENS DA REVISTA VEJA NO INSTAGRAM COMO PROPULSOR DA VIOLÊNCIA VERBOVISUAL EM CIBERCOMENTÁRIOS

POLEMICAL DISCOURSE IN *VEJA* MAGAZINE'S INSTAGRAM POSTS AS A TRIGGER FOR VERBO-VISUAL VIOLENCE IN CYBERCOMMENTS

Ana Paula Cordeiro Lacerda Franco
Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil
ana.paula.clfranco@gmail.com
ORCID: 0000-0002-9632-117X

Resumo

O ambiente virtual da internet transformou a comunicação entre os cidadãos e, nesse espaço, destaca-se a rede social Instagram. Indivíduos, instituições, empresas e outras instâncias, ao comporem esse aparato de comunicação, projetam suas representações e, constantemente, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesse ambiente. Ao realizarem tais ações, os interactantes compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados por violência verbal, em que o objetivo, geralmente, é desqualificar o outro. Nesse sentido, a proposta deste trabalho, que apresenta parte de uma pesquisa de mestrado, visou, inicialmente, demonstrar como os elementos multissemióticos em postagens da revista VEJA no Instagram apresentavam marcas de discurso polêmico, os quais são propulsores de cibercomentários com marcas de violência. Tais postagens envolvem assuntos de ordem conflituosa (neste trabalho, os referentes à esfera político-eleitoral). As postagens foram coletadas no ano eleitoral para a presidência do Brasil em 2022, em que os referentes principais nessas publicações foram os candidatos Lula e Bolsonaro. Em seguida, descrevemos de que modo a violência verbal é encenada nos cibercomentários deixados por diferentes usuários nas respectivas postagens. Isso foi realizado por meio de categorias de discurso violento verbal (por vezes iconográfico), aplicado pelos internautas nesses espaços e, por fim, delineamos a projeção do *ethos* dos cibercomentaristas em relação a si. Para isso, adotamos como base teórica principal pontuações de Bakhtin (2018 [1979]), de Maingueneau (2004; 2005), de Charaudeau (2001; 2019), de Emediato (2020), de Amossy (2005; 2017), de Seara (2020) e de Recuero (2009). Por fim, constatamos a construção de discursos polêmicos em postagens partilhadas pela revista VEJA, a ocorrência abundante e variada de manifestações ofensivas a partir de registros verbais, não verbais e/ou verbo-visuais nos cibercomentários do veículo jornalístico em questão e o *ethos* de zombaria como a imagem protagonista projetada pelos internautas em relação a eles próprios.

Palavras-chaves: Instagram; Revista VEJA; Discurso polêmico; Violência verbal; Cibercomentários.

Abstract

The virtual environment of the internet has transformed communication among citizens, with Instagram standing out as a prominent social network in this space. Individuals, institutions, companies, and other entities utilize this communication platform to project their representations

and frequently engage in responsive interactions with the content disseminated in this environment. Such actions often involve the sharing of messages characterized by verbal violence, typically aimed at discrediting others. This study, which presents part of a master's research project, initially sought to demonstrate how Mult semiotic elements in posts by *VEJA* magazine on Instagram reveal markers of polemical discourse, which in turn fuel cybercomments with traces of violence. These posts address conflict-laden topics, focusing on political and electoral issues. The dataset includes posts from Brazil's 2022 presidential election year, where the primary subjects of these publications were the candidates Lula and Bolsonaro. Subsequently, the study describes how verbal violence is enacted in the cybercomments made by different users on these posts. This analysis was conducted through categories of verbal (and occasionally iconographic) violent discourse applied by internet users in these spaces, culminating in an outline of the ethos projected by the cybercommentators about themselves. The theoretical framework relies on key contributions from Bakhtin (2018 [1979]), Maingueneau (2004; 2005), Charaudeau (2001; 2019), Emediato (2020), Amossy (2005; 2017), Seara (2020), and Recuero (2009). Finally, the study identifies the construction of polemical discourses in posts shared by *VEJA* magazine, the abundant and diverse presence of offensive expressions in verbal, non-verbal, and verbo-visual registers within the cybercomments on the journalistic vehicle's posts, and the ethos of mockery as the predominant self-projected image among the internet users.

Keywords: Instagram; VEJA magazine; Polemical discourse; Verbal violence; Cybercomments.

Introdução

No ambiente virtual da internet, marcado pela diversidade de dispositivos enunciativos, destacam-se as redes sociais, sobretudo, o Instagram, o qual se tornou, em poucos meses após sua criação, um dos aplicativos de destaque da App Store. Em apenas um ano, o site contabilizava dez milhões de usuários. Em 2012, foi vendido para o Facebook por cerca de um bilhão de dólares, conforme informações do site de tecnologia Canaltech (s.d.), e, em 2021, segundo a própria empresa, superou a marca de dois bilhões de usuários ativos por mês.

Nesse sentido, indivíduos, instituições, empresas e outras instâncias, ao comporem tal aparato de comunicação, projetam suas representações, sejam elas culturais, sejam elas identitárias, sejam elas simbólicas, sejam elas doxais etc. e, em boa parte das vezes, voltam-se para uma interação-resposta a conteúdos veiculados nesses ambientes ou apresentados por outros usuários dessas redes sociais. Ao realizarem tais ações, esses sujeitos, frequentemente de maneira intencional, assim como teoriza Culpeper (2011), compartilham mensagens cujos atos enunciativos são marcados por violência verbal, em que o objetivo, de forma geral, é desqualificar, inferiorizar e agredir o outro. “Nas redes sociais, [...] os sujeitos acreditam poder participar agora de uma cena da qual foram excluídos por anos, para a qual não possuíam a senha de entrada. Nesse ambiente virtual tudo podem dizer e criticar; podem cobrar as dívidas” (Lima 2020: 392).

Com esse horizonte em vista, o conteúdo deste artigo, que comporta parte de uma pesquisa de mestrado finalizada em 2024, configurou-se como um estudo de natureza descritiva e qualitativa no que diz respeito aos dados coletados para a investigação. Essa se propôs a analisar postagens e cibercomentários-resposta a esses conteúdos veiculados pela revista VEJA em sua página oficial na rede social Instagram. No que se refere à forma de análise do *corpus*, tratou-se de uma pesquisa de caráter interpretativista, uma

vez que houve a exploração de características linguístico-discursivas que não poderiam ser descritas e interpretadas apenas sob o prisma quantitativo, por exemplo.

De início, a pesquisa teve como objetivo verificar a ocorrência do discurso polêmico promovido pelos componentes verbo-visuais de duas postagens do referido veículo de comunicação. Tais posts, inseridos abaixo, foram compartilhados no ano de 2022 pela revista VEJA, período eleitoral para a presidência da República do Brasil, cujos principais referentes nessas publicações são os candidatos Luiz Inácio Lula da Silva e Jair Messias Bolsonaro, ambos figuras políticas reconhecidas. A análise desses materiais partiu, entre outras teorias, da noção de polêmica estabelecida por Amossy (2017), cuja essência é evocar perspectivas críticas antagônicas na esfera democrática.

Quadro 1 – Primeira postagem da revista VEJA no Instagram selecionada e texto que a acompanha - Bolsonaro



Fonte: elaboração própria.

Quadro 2 – Segunda postagem da revista VEJA no Instagram selecionada e texto que a acompanha – Lula



Curtido por **andrea.pinheiro71** e **outras pessoas**
vejanoinsta O ex-presidente Lula pretende apresentar na sexta-feira, 14, uma carta-compromisso com os evangélicos. No documento, o petista vai reafirmar "respeito a individualidades" religiosas e deixar claro o que é atribuição do Congresso, como eventuais mudanças na legislação na autorização do aborto e desmentir fake news como a de que teria intenção de legalizar as drogas e fechar templos.

Reticente inicialmente, Lula foi convencido a reafirmar o que pensa sobre temas caros aos religiosos. "Ele se dispôs a assinar uma carta para os evangélicos. Estou conversando com vários pastores e pedindo sugestões do que deveria constar e do que o candidato Lula deveria priorizar no texto", disse a senadora Eliziane Gama, que coordena a produção da carta, a VEJA.

Leia mais na reportagem de #VEJA (link na bio e nos stories).

Assine #VEJA a partir de R$ 1. Acesse veja.com.br/assine

Foto: Ricardo Stuckert

#política #eleições
Ver todos os 3.581 comentários
12 de outubro de 2022 • **Ver tradução**

Fonte: elaboração própria.

Tal discurso polêmico, por sua vez, funciona como propulsor de manifestações agressivas dos interactantes, as quais se materializam por meio de cibercomentários no perfil da revista VEJA no Instagram. Com isso em vista, buscamos também descrever o funcionamento da violência verbal (por vezes iconográfica) encenada pelos internautas nos comentários virtuais das postagens mencionadas. Por fim, delineamos a projeção do *ethos,* ou seja, a construção de uma imagem de si, conforme aponta Amossy (2005), dos cibercomentaristas em relação a eles próprios.

Para isso, adotou-se como base teórica principal pontuações sobre o discurso, de Bakhtin (2018 [1979]), Maingueneau (2004) e Charaudeau (2001), teorias acerca dos estudos sobre discurso, de Emediato (2020), o conceito de polêmica, de Amossy (2017), as concepções acerca da violência verbal, de Charaudeau (2019) e Seara (2020), definições sobre o *ethos,* de Amossy (2005) e Maingueneau (2005) e as noções de redes sociais, de Recuero (2009). Nesta publicação, apenas parte dessas teorias será discorrida, pois foram exploradas com a devida explanação na pesquisa completa de mestrado.

Estudar como se materializa o discurso polêmico, que, em cibercomentários no Instagram, é enviesado por traços violência verbal, justifica-se pela necessidade de compreensão dessa forma de interação envolvendo um relativamente novo ambiente de comunicação, que vem reformulando as trocas linguageiras entre os indivíduos. O Instagram e a revista VEJA, então, suportes de informação deste estudo, foram selecionados em razão do sucesso que apresentam em relação aos usuários que deles se valem como veículos de interação. A rede social Instagram é a quinta rede social mais popular do planeta, atrás apenas do Facebook (com 2,6 bilhões de usuários), do YouTube

(2 bilhões), do WhatsApp (2 bilhões) e do WeChat (1,2 bilhão), de acordo com dados do G1 (2020). Já a VEJA, na atualidade, é a revista com a maior circulação no Brasil, com média superior a um milhão de exemplares por semana, segundo dados da Editora Abril divulgados pela revista Superinteressante (2017).

Ainda, é válido ainda salientar, conforme disserta Cabral (2019), que o relevante papel das redes sociais na sociedade no século XXI está atrelado ao uso da linguagem textual verbal nesses ambientes, tornando-se ferramenta basilar para a comunicação entre os indivíduos e o êxito das plataformas de compartilhamento de informações. As trocas comunicativas orais, antes majoritárias no cotidiano da humanidade, de acordo com a referida autora, deram lugar à modalidade escrita e, sobretudo nos últimos anos, aos conteúdos iconográficos da linguagem. Com isso, é importante voltar nossa atenção para esse fenômeno, de modo que, enquanto pesquisadores da área, compreendamos, por um viés teórico, o impacto dessas novas perspectivas interacionais nesse ambiente e na construção das imagens dos interactantes.

No que diz respeito à organização deste artigo, destaca-se que esse se encontra dividido, além desta introdução, em outras seis seções e nas referências. São elas: 2. Noções sobre discurso, 3. A noção de polêmica, 4. Estudos sobre a violência verbal, 5. Metodologia, 6. Análise parcial do *corpus* e 7. Considerações finais.

Noções sobre discurso

Inúmeras são as definições sobre o termo "discurso", e tal palavra, ainda que muito teorizada, é complexa de ser definida. Com isso em vista, ao tentarmos discorrer acerca de conceituações sobre o discurso, é preciso apontarmos, inicialmente, considerações realizadas por Bakhtin (2018 [1979]), as quais são de significativa relevância para as ciências da linguagem e as ciências humanas nos estudos atuais. Para o teórico, o discurso só é capaz de materializar-se por meio de enunciados produzidos por determinados falantes, isto é, sujeitos do discurso. Em síntese, a língua passa a integrar a vida por meio de enunciados concretos, e é por meio desses que a vida, por sua vez, entra na língua.

Para o autor, o enunciado seria, então, a real unidade de comunicação discursiva e atuaria como um elo no funcionamento dessa comunicação, cujos limites precisos, delineados pela alternância dos sujeitos do discurso, ou seja, os falantes, refletirão o processo do discurso.

> Essa alternância dos sujeitos do discurso, que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação, é de natureza diferente e assume formas várias (Bakhtin 2018 [1979]: 275).

Conforme reforça o autor, todo enunciado parte do enunciado de outros, que, por fim, tornam-se enunciados responsivos de outros, passando a palavra adiante. Nessa lógica, os participantes da comunicação que se orientam, então, pelos enunciados

antecedentes, abarcam fácil e instantaneamente a intenção discursiva, percebem os enunciados em desdobramento e, com isso, constroem seus discursos. Tal conceituação é claramente observada nos cibercomentários de cunho violento colhidos na pesquisa de mestrado mencionada, uma vez que são oriundos dos muitos enunciados polêmicos que compõem as postagens da revista VEJA (2022).

Ao elaborar um enunciado, o falante é inserido em posição ativa no campo do objeto e do sentido, com os quais mantém uma relação subjetiva emocionalmente valorativa, endossa Bakhtin (2018 [1979]). É nessa lógica que o autor afirma que as palavras não possuem dono, "[...] em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes" (Bakhtin 2018 [1979]: 290).

Ainda, Bakhtin (2018 [1979]) destaca que os gêneros do discurso, os quais ele classifica como tipos de enunciados relativamente estáveis, compostos por conteúdo (temático), estilo da linguagem e construção composicional, organizam o discurso que proferimos. Segundo o teórico, os sujeitos aprendem a moldar o discurso em forma de gêneros, sem os quais a comunicação discursiva seria quase impossível. Para o autor, como "A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]" (Bakhtin 2018 [1979]: 262), muitas também serão as expressões e as manifestações discursivas dos sujeitos em comunicação.

Apresentadas as breves considerações sobre a materialização e a relevância do discurso, manifestado por meio de enunciados, segue seção acerca da noção de polêmica, fenômeno linguístico responsável pela manifestação de cibercomentários violentos na página no Instagram da revista VEJA.

A noção de polêmica

A polêmica é um debate em torno de uma questão contemporânea, de interesse público, abarcando anseios relativamente importantes em determinada cultura da sociedade, conforme Amossy (2017). Nesse sentido, a oposição ao discurso é o primeiro pilar da polêmica, ou seja, o antagonismo das opiniões apontadas em um confronto verbal entre os interactantes funciona como condição *sine qua non* para sua existência.

Dentro dessa lógica, se é verificado o choque de opiniões contrárias, "é porque a oposição dos discursos, na polêmica, é o objeto de uma clara *dicotomização* na qual duas opções antitéticas se excluem mutuamente" (Amossy 2017: 53). Assim, se o debate argumentado visa direcionar os participantes para uma possibilidade de solução, a dicotomização, por sua vez, radicaliza esse mesmo debate, dificultando-o, levando-o, inclusive, à impossibilidade de resolução.

Nesse panorama, conforme destaca Amossy (2017), o debate que opõe duas posições antagônicas concretiza-se de maneira evidente por meio de seus atores, ou seja, os "indivíduos concretos que sustentam esses discursos (Plantin 2003: 283 *apud* Amossy 2017: 56). Tais vozes concretas estabelecem dois conjuntos opostos, em outras palavras, deslocamo-nos do plano da enunciação para o da estrutura actancial que envolve, por sua

vez, um Proponente e um Oponente em face de um Terceiro. Esse contexto não se trata de pessoas, mas de papéis: "defensor da posição proposta, opositor dessa posição, ouvinte-espectador da confrontação" (Amossy 2017: 56). Essa divisão actancial entre oponentes em uma relação antitética conflitual explica que a polêmica configura uma operação de polarização, a qual se difere da dicotomização. Esta intensifica as oposições até torná-las irresolúveis; trata-se, pois, de uma operação abstrata. Já a polarização instaura reagrupamentos em campos adversos entre os interactantes; aqui, ela pertence à ordem social, não mais conceitual.

A polarização, além de provocar um movimento de reagrupamento por identificação, tal como destaca Amossy (2017), atua para cristalizar a imagem pejorativa do outro. Em outras palavras, ela supõe a existência de um inimigo. Para Kerbrat-Orecchioni (1980 *apud* Amossy 2017: 58), o discurso polêmico delineia-se como um discurso desqualificador, ou seja, visa atacar um alvo, objetivando descredibilizá-lo, rebaixá-lo, assim como o discurso que ele sustenta. Esse panorama é verificado nas postagens da revista VEJA selecionadas, na qual elementos verbais e não verbais propulsionam a manifestação de inúmeros cibercomentários desabonadores.

Com isso em vista, nas interações polêmicas, recebe destaque a violência verbal, autorizada pela polarização social e pela confrontação de posições antagônicas nos contextos sociodiscursivos, culturais ou institucionais, em que o *pathos* ganha representativa importância e impacto. Tais pontos, contudo, serão melhor desenvolvidos no tópico seguinte, elaborado para essa finalidade e construído, também, sob os vieses de outros pesquisadores.

Estudos sobre a violência verbal

A noção de violência, conforme salienta Charaudeau (2019), relaciona-se à força física exercida sobre um indivíduo e, por extensão, está ligada àquilo que é excessivo. Com frequência, a conceituação do fenômeno da violência inscreve-se em uma relação de dominação, cuja finalidade é transformar-se em um instrumento de destruição.

Para Seara (2020), semelhantemente ao que ocorre durante o fenômeno da polêmica, a violência verbal emerge, majoritariamente, em contextos de polarização, de controvérsia e de adversidade, em que se expõem e se opõem argumentos os quais objetivam vilipendiar e atacar a face do outro, visto como adversário (refutação denominada *ad hominem*). Esse é, pois, o cenário observado nos cibercomentários da pesquisa. As postagens selecionadas, ao protagonizarem as personalidades Lula e Bolsonaro, afloram nos interagentes representações do espectro político de esquerda e de direita. Logo, tal contexto instaura uma divisão ideológica significativa entre o público do ciberespaço, que, em geral, reage de modo antagônico, atacando seus opositores por meio dos comentários virtuais.

Ganham foco na aplicação desse recurso, salienta Seara (2020), o rebaixamento do oponente, a paronomásia, o uso repetido de predicados e de processos negativos e a demonização, que conduzem a uma orientação ameaçadora e disfórica. Em diversas

interações, termos tabu, palavrões, nomes inadequados e metáforas ofensivas e depreciativas também são acionados com a finalidade de estabelecer um discurso dissonante e violentar o alvo. Nesse contexto, recorrentemente, a violência verbal assume o papel de manifestação discursiva de preconceito e intolerância, decorrente de uma consolidação prévia na memória coletiva, cenário observado nos cibercomentários colhidos na página da revista VEJA no Instagram que atingem a face de Lula e Bolsonaro.

Consequentemente, discursos de ódio vão se solidificando e, tal como reforça Seara (2020), tornam-se práticas em constante ebulição no espaço público da atualidade, representando um mecanismo linguístico de exclusão. Brevemente, a teórica aponta operações interacionais recorrentes no discurso de ódio, como a calúnia e a difamação, essa última realizada pela alegria da desgraça alheia, a representação do mal, o insulto ou o incitamento ao insulto, a ridicularização, a deslegitimação, o apelo à religião e o negacionismo, em que um dos efeitos é o apagamento da cidadania. Assim, qualificadores depreciativos, provocações, ameaças e atos depreciativos possuem como fim uma dimensão vexatória, ostracizante, que refletem, muitas vezes, jogos de poder e relações de autoridade, assim como destacou Charaudeau (2019).

A partir das perspectivas apresentadas, constataram-se relevantes considerações sobre o fenômeno da violência verbal, além de diversas estratégias a partir das quais os interactantes se valem para atingir o alvo, seus pares ou suas representações ideológicas. Com isso em vista, neste trabalho, partiremos dessas perspectivas para categorizarmos analiticamente o modo como o discurso violento se efetiva no *corpus* selecionado.

Antes de tal análise, há a descrição da metodologia que conduziu a pesquisa de mestrado, a qual será parcialmente apresentada na seção seguinte.

Metodologia

Primeiramente, foi estabelecido que as postagens a serem selecionadas pertenceriam ao espectro político, pois assuntos com esse tópico são, na sociedade brasileira, um dos recortes que mais promovem engajamento entre os cidadãos, cenário constatado por meio de inúmeros cibercomentários inflamados/conflituosos registrados nas redes sociais. Isso pode ser de fato corroborado a partir de posts da revista VEJA publicados nos meses de abril e maio de 2021, os quais possuíam como foco conteúdos políticos e receberam, respectivamente, mais de 6 mil e 2 mil cibercomentários dos usuários do Instagram.

Dentro da dimensão política, que se faz extremamente ampla, foi estipulado que os posts deveriam veicular a tematização da eleição presidencial brasileira de 2022, nos quais se fariam protagonistas as figuras Jair Messias Bolsonaro e Luiz Inácio Lula da Silva. Ambos políticos, por discursarem a partir de representações ideológicas opostas, estabelecem entre os cidadãos posicionamentos de vieses também polarizados, incitando o engajamento dos leitores. Esse cenário, então, fomenta a construção de discursos polêmicos, fazendo emergir aspectos discursivos salientes e relevantes para serem analisados neste estudo.

Foi estabelecido, então, que seriam duas postagens escolhidas, uma com a figura de Jair e outra com a de Lula. Essa quantidade foi demarcada, pois, como os cibercomentários a essas postagens a serem analisados na pesquisa de mestrado seriam muitos (48 exemplares), aumentar a quantidade de posts selecionados tornaria o trabalho extenso e, possivelmente, repetitivo. Essa repetição se materializaria em razão de os comentários virtuais comportarem conteúdos agressivos semelhantes, como foi demonstrado em seção específica do trabalho completo mencionado. Neste artigo, apenas dois cibercomentários serão apresentados.

Definida a tematização para a seleção dos posts e quantos eles seriam, outro parâmetro para a escolha desses materiais se deu em razão do número de cibercomentários gerais (violentos, elogiosos, defensores etc.) que eles detinham. Para que pudéssemos, na sequência, recolher os cibercomentários verbais e não verbais com marcas de violência – foco do estudo – era necessário que os posts apresentassem uma quantidade numerosa desse gênero discursivo. Durante a busca, a postagem que atendia a esse critério de seleção apresentava 3.657 cibercomentários e veiculava a figura de Bolsonaro. Com essa quantidade de exemplares em vista, precisávamos colher um segundo post, em que Lula fosse protagonista, com um número próximo de comentários virtuais, de modo que essas manifestações dos interagentes permitissem a triagem equilibrada de cibercomentários violentos em ambas as postagens. Esse percurso foi realizado, e a segunda postagem escolhida continha 3.581 comentários virtuais.

No que se referiu à análise do *corpus*, inicialmente, foi contemplada a interpretação das duas postagens mencionadas. A partir delas, objetivou-se demonstrar como os elementos multissemióticos escolhidos pela VEJA – vinculados ao espectro político e porta-vozes de informações acerca da eleição presidencial do Brasil de 2022 – apresentaram marcas de discurso polêmico, os quais são propulsores de cibercomentários verbais e iconográficos de ordem violenta. Em razão da restrição de palavras deste artigo, tal análise não será aqui apresentada.

Acerca dos cibercomentários registrados nas postagens, para serem escolhidos, tinham de satisfazer ao seguinte critério: serem asserções e atos de linguagem contendo traços de violência verbal e/ou iconográfica (ofensas, injúrias, ataques, críticas, xingamentos etc.). Com isso em vista, pouco mais de 800 cibercomentários em cada postagem foi prérecolhido.

É importante salientar, ainda, que foram selecionados apenas cibercomentários-resposta aos elementos que compunham a postagem: os referentes Lula/Bolsonaro, o título do post, a citação do post e a legenda da postagem. Não foram aproveitados comentários virtuais que respondiam outros cibercomentários ou que visavam interação com a revista VEJA em seu estatuto mais abrangente e institucional.

Salienta-se também que os cibercomentaristas (sejam eles cidadãs ou cidadãos empíricos, instituições, empresas ou páginas de conteúdos variados) tiveram suas identidades desconsideradas, já que, além de essa informação não ter relevância na análise proposta, não é possível, ainda que fosse necessário, verificar a veracidade dos dados que identificam cada uma dessas instâncias, em virtude da possibilidade da criação de perfis *fakes*.

Ainda nessa seleção, foram descartados enunciados duplicados e incompreensíveis em razão de problemas gramaticais e/ou sintáticos, ambíguos e desconexos.

Dentro desse universo analítico, vale resgatar apontamentos de Cabral (2019), a qual afirma que há, nos comentários das redes sociais, uma recorrência de termos – por meio do emprego dos mesmos itens lexicais – e uma semelhança na estrutura composicional de enunciados, sugerindo que os interactantes visam manter uma determinada identidade.

Pode-se afirmar, de acordo com a autora, que "os usuários produzem juntos um texto coconstruído, argumentativamente orientado, no qual eles expõem pontos de vista, [...] ora aproximando-se dos demais usuários, ora marcando a diferença em relação a eles." (Cabral 2019: 430). Com tal realidade constatada, a partir da primeira seleção de cibercomentários, foram criadas oito categorias com tipos de comentários virtuais considerados violentos, já que, como apontado pela autora, eles se organizam, nas postagens, em blocos de sentido, isto é, as críticas usadas para responder ao post da revista VEJA (2022) apontam estratégias semânticas semelhantes.

Essas categorias foram denominadas de *Apelo à demonização do alvo, Apelo à relação do alvo com um terceiro-espantalho, Apelo à animalização do alvo, Apelo à anomalização do alvo, Apelo à ironização, Apelo a neologismo, Apelo a hashtag e Apelo a item iconográfico (emoji)*. Em cada uma delas, foram analisados três cibercomentários colhidos entre as centenas verificadas nos dois posts, ou seja, 48 enunciados receberam análise na dissertação. Nesta publicação, apenas duas categorias serão contempladas.

A expressão "apelo a" (um invocar com veemência por), utilizada para abrir os nomes das tipologias, foi apontada por Seara (2020) na teoria estudada na dissertação. Em virtude, pois, de sua relação direta com contexto analítico acerca da violência verbal desenvolvido no trabalho, já que os interagentes invocam inúmeras instâncias para insultar seus alvos, foi empregada nas categorias de análise criadas.

Já as nomenclaturas específicas das tipologias foram escolhidas a partir dos cibercomentários que as compuseram, de modo que pudessem referenciar diretamente o conteúdo sobre o qual comunicavam. O item lexical "anomalização", que constituiu a tipologia *Apelo à anomalização do alvo*, não consta nos dicionários formais de língua portuguesa, mas foi aplicado na análise a partir de derivação do termo "anomalia"; a significação da nomenclatura foi esclarecida no momento em que os cibercomentários dessa tipologia foram analisados no trabalho completo.

Por fim, a partir das teorias desenvolvidas ao longo dos capítulos da dissertação, foram discorridas e interpretadas as marcas léxico-semânticas de violência verbal e iconográfica que constituíam os cibercomentários selecionados. Paralelamente, realizamos a descrição do *ethos* de si projetado pelos interactantes no ciberespaço. A partir de todas as análises propostas, esperou-se elucidar, ainda que parcialmente, por um viés teórico, diferentes perspectivas interacionais no relativamente novo espaço virtual da internet.

Análise parcial do *corpus*

Esta seção buscará apresentar e interpretar marcas léxico-semânticas em dois cibercomentários que compuseram os 48 da referida pesquisa de mestrado. Um deles pertenceu à categoria *Apelo à demonização do alvo*, contido na postagem da revista VEJA (2022) em que Luiz Inácio Lula da Silva era o principal referente, e o outro constituiu a categoria *Apelo à relação do alvo com um terceiro-espantalho*, colhido na postagem em que a figura de Jair Messias Bolsonaro ganhou evidência.

Paralelamente à análise das marcas léxico-semânticas de violência verbal e iconográfica contidas nos cibercomentários, será apresentada a projeção do *ethos* dos interactantes ao registrar suas manifestações, imagem essa ora inerente à qualidade desses indivíduos, ora relacionado às emoções desses oradores.

A tipologia *Apelo à* demonização *do alvo,* assim como a própria nomenclatura evoca, comportou xingamentos em que a figura de Bolsonaro e Lula – tidos como o alvo nesses enunciados –, foi estabelecida como demoníaca. Isto é, os cibercomentaristas apropriaram-se de itens os quais, metaforizados, enquadraram os políticos com seres sobrenaturais diabólicos. Tal estratégia discursiva – a metaforização com finalidade de violentar verbalmente – mencionada por Seara (2020), é recorrentemente aplicada por locutores que visam ao desmerecimento de indivíduos considerados adversários/inimigos. Em tal categoria, além de outros na pesquisa completa, enquadra-se o cibercomentário abaixo.

Figura 1 - Cibercomentário 1



Fonte: Instagram.

Nessa manifestação verbo-visual, há um jogo semântico com o item lexical "democracia", o qual é complementado pela significação dos emojis que representam a imagem de chamas de fogo. Para compreendermos os sentidos emanados pelo conteúdo do cibercomentário e a intenção discursiva do internauta ao produzi-lo, é necessário elucidarmos a relação do termo "democracia" com Lula. Segundo Silvio Bava (s.d.), desde os anos 1970, a esquerda brasileira vive uma profunda transformação e substitui a ideia de revolução pela defesa de uma democracia com igualdade e justiça social.

Alinhados a essas perspectivas ideológicas, diversos indivíduos defensores da formação discursiva de esquerda, como o Lula, acionam com frequência o termo "democracia" em suas declarações, de modo a pautar seus posicionamentos nas representações sociais que emanam de tal palavra. Lula, então, ao se manifestar recorrentemente se valendo do termo, construiu na memória coletiva uma relação entre a palavra e a imagem dele. Em geral, observam-se nos pronunciamentos de Lula a defesa e a preservação da democracia, como verificado, por exemplo, em seu primeiro discurso após vitória nas eleições presidenciais do Brasil de 2022: "Esta não é uma vitória minha,

nem do PT, nem dos partidos que me apoiaram nessa campanha. É a vitória de um imenso movimento democrático que se formou, acima dos partidos políticos, dos interesses pessoais e das ideologias, para que a democracia saísse vencedora" (O Globo 2022).

É conhecendo, possivelmente, essa conjuntura, que o cibercomentarista, de modo irônico, joga com a palavra "democracia" no registro deixado na postagem da revista VEJA (2022). De início, ele evidencia o prefixo "demo" escrevendo-o com letras maiúsculas ("DEMO") e separando-o do restante da palavra "democracia" ("DEMO cracia). Com isso, o orador enfatiza um prefixo que, ao ser lido, permite-nos fazer remissão a itens lexicais pertencentes ao espectro diabólico, como "DEMÔnio", "DEMOníaco", "DEMOnizar" etc., ainda que o significado do prefixo "demo", etimologicamente falando, seja de "povo". Essa remissão se efetiva, pois, na linguagem oral, há o uso apenas do prefixo em questão ("demo") para se fazer referência ao demônio, logo, tal menção encontra-se ocupada na memória social brasileira.

A partir de tais inferências, vê-se que o orador intencionava associar Lula, defensor da democracia, a um ser demoníaco, ou dizer que o discurso de Lula, enviesado pela apologia à democracia, suscita uma visão endemoniada. Avultam nessa problematização os emojis inseridos pelo internauta após o prefixo "demo", os quais, simbolizando labaredas de fogo, podem, metonimicamente, ser relacionados ao inferno, cujo ambiente pertence ao demônio. Isto é, o prefiro "DEMO" e os emojis denotando fogo atuam na coconstrução de um discurso que diaboliza a imagem de Lula.

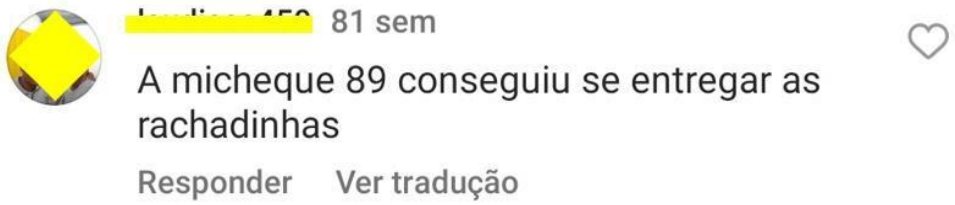
Ainda, é possível ler o cibercomentário por outro viés. Sabendo o interagente do significado do sufixo "cracia" (governo), ao separá-lo de seu prefixo "demo" – esse salientado pelas letras maiúsculas ("DEMO") e associado ao inferno por meio dos emojis já elucidados –, é possível afirmar que o ator social se referia a Lula como um governo/governante demoníaco. Partindo dessas acepções, nota-se a violência verbovisual endereçada a Lula, atingindo a condução de seus governos e/ou de sua face.

Por fim, pode-se dizer que tal violência direcionada a Lula torna-se mais incisiva ao relacioná-la ao conteúdo da postagem da revista VEJA (2022). Haja vista que o post veicula um desejo de Lula de enviar uma carta aos evangélicos (logo, indivíduos cristãos, religiosos) às vésperas do segundo turno das eleições presidenciais do Brasil de 2022, a mensagem do interactante tem, também, valor risível, pois relaciona jocosamente as temáticas religião/evangélicos/demônio/Lula, caracterizando a vontade do político como uma espécie de chacota, que prega uma democracia falsa, malévola, uma democracia demoníaca.

Ao sugerir, humoristicamente, que a figura de Lula e/ou seu governo sejam diabólicos, torna-se possível verificar a significativa aversão do orador ao político em questão. Relacionar Lula e/ou seu governo ao diabo em tom de chacota é equipará-lo a um mal extremo e, assim, estabelecer nesse enunciado debochado o pressuposto de que, por ser do mal, Lula deve ser evitado, extinguido – assim como se faz com todo mal – afastado da gestão pública do país e da população. Desse modo, as inferências realizadas a partir da crítica negativa lúdica do interactante permite estabelecer um *ethos* do usuário de zombaria.

Já a tipologia *Apelo à relação do alvo com um terceiro-espantalho* teve por finalidade apresentar cibercomentários que vilipendiavam a imagem de Bolsonaro e Lula por meio do chamamento de indivíduos relacionados à vivência desses políticos, majoritariamente. Em outras palavras, esses nomes acionados pelos interactantes nos comentários virtuais, por estarem envolvidos em contextos sociais polêmicos e/ou carregarem diversos estereótipos, inferiorizavam a imagem dos alvos ao serem associados a eles, violentandoos. O cibercomentário que segue ilustra tais afirmativas.

Figura 2 - Cibercomentário 2



Fonte: Instagram.

Ao analisarmos o comentário on-line apresentado, primeiramente, acreditamos que ou o internauta, ao escrever, cometeu um erro de digitação e trocou "integrar" por "entregar", haja vista a proximidade morfológica entre os termos e a pertinência do primeiro em relação ao conteúdo da postagem: "Hoje em dia, as mulheres estão praticamente **integradas** à sociedade", ou aplicou em seu cibercomentário um jogo semântico entre tais palavras. Considerando essa correção ou a brincadeira com os itens "integradas"/"entregar", para delinearmos a violência no cibercomentário por meio da relação do alvo com um terceiro-espantalho, é preciso elucidarmos também o contexto socio-histórico no qual estão imersos os itens "micheque", "89" e "rachadinhas".

Conforme informações do jornal El país (2020), foi revelado que a esposa de Bolsonaro, Michelle, re'cebeu 89 mil reais em cheques de Fabrício Queiroz, ex-assessor de gabinete de Flávio Bolsonaro. O valor, segundo Bolsonaro, referia-se a pagamentos de um empréstimo feito a Queiroz. Entretanto, Flávio foi apontado como "líder" de suposta organização criminosa em inquérito que investigava esquema de rachadinha na Assembleia Legislativa do Rio (Alerj), no qual assessores fantasmas repassavam parte de seus salários para os deputados.

É conhecendo tais fatos que o internauta elaborou o cibercomentário aqui analisado, cujo posicionamento, ao dialogar de modo intradiscursivo com o conteúdo da postagem, valese de um insulto à esposa do político para, consequentemente, atingir a face de Bolsonaro. O nome de Michelle foi evocado, possivelmente, pois Bolsonaro se refere às mulheres de maneira polêmica em sua declaração no post veiculado pela revista VEJA (2022). Logo, o internauta, a fim de revidar de modo semântico similar a afirmação de Jair, insere o nome da esposa do político em seu comentário-reposta, problematizando ainda mais a comparação ao dizer que Michelle estaria *integrada às rachadinhas*, ou seja, envolvida em um crime.

Ao arquitetar esse dispositivo enunciativo, o interactante mostra-se inconformado, revoltado com a manifestação sobre as mulheres realizada pelo político em questão. Seu

desgosto é tão significativo, que não bastava ofender apenas a figura de Bolsonaro. Foi preciso, no cibercomentário, acionar o nome da companheira de Jair, um indivíduo por quem Bolsonaro, teoricamente, cultiva afeto, para, em alguma medida, atingir negativamente o político-alvo. Nesse caso, dois sujeitos foram, simultaneamente, difamados. Essa manifestação insatisfatória do orador permite que o *ethos* desse interagente seja classificado como o de indignação.

Considerações finais

Ao fim da pesquisa de mestrado, verificamos que uma grande mídia (empresa) jornalística, na expectativa de angariar novos leitores/clientes para seus produtos, a revista VEJA, rende-se a discursos polêmicos e a estratégias comunicativas espetacularizadas no social e os replicam em seus conteúdos. As postagens do Instagram se mostraram, então, férteis terrenos para isso, haja vista a quantidade ilimitada de publicações que um ator social pode realizar diariamente e o número indefinido de cidadãos que pode alcançar a partir delas.

Os cibercomentários deste artigo, assim como os outros que compuseram a dissertação de mestrado, estavam assentados nos estereótipos de Lula e Bolsonaro cristalizados na memória social (materializados por meio de insultos/xingamentos/difamações), comprovando que os internautas, largamente, visam atingir diretamente a face de seus adversários/alvos, independentemente dos conteúdos veiculados nas postagens. No post da VEJA (2022) em que Bolsonaro protagoniza, foram recorrentes os xingamentos que o acusam de ultrapassado, ignorante, desajeitado com as palavras, preconceituoso e que clamam pelo silenciamento do político. Já no post da revista em que Lula é o principal referente, transbordaram comentários virtuais que o categorizam como mentiroso, ladrão, satânico, analfabeto, comunista e que desejam a saída de cena de Lula da política brasileira.

No que tange ao *ethos* de si dos interactantes, notou-se que a imagem projetada mais recorrente foi a de zombaria, com 13 verificações. As violências verbais e iconográficas surgem facilmente por meio de menções irônicas/debochadas/satíricas, logo, o ato de zombar do alvo torna-se uma estratégia ofensiva largamente aplicada nos cibercomentários.

Por fim, vale salientar a importância deste estudo sobretudo na educação básica, onde atuo. A partir dele, é possível mostrar aos alunos – crianças e adolescentes em pleno processo de formação educacional e moral –, como o ciberespaço é, muitas vezes, um ambiente tóxico, que pode adoecer os cidadãos alvos de diferentes modos de violência verbo-visual.

Por meio dos exemplares analisados, é possível demonstrar como os internautas desprezam o ambiente público e a polidez para atingirem seus alvos das formas mais reduzidas possíveis. O ambiente virtual da internet, assim como o não virtual, são e devem ser espaço para questionamentos, críticas e demonstração de insatisfações, já que, como aponta Amossy (2017), é a partir das discordâncias que a democracia se efetiva.

Entretanto, tais manifestações desgostosas não precisam se materializar insultando os adversários, cenário que esvazia discussões realmente relevantes e impulsionam ainda mais violência.

É dessa perspectiva, pois, que os alunos devem tomar ciência. Uma vez que a juventude da contemporaneidade se mantém frequentemente conectada ao ambiente virtual da internet, principalmente às redes sociais, é de extrema valia orientar os estudantes a como se comportarem nesses espaços. Partindo dos exemplares colhidos, é possível mostrar como não ofender os adversários, por exemplo, substituindo termos, expressões e imagens com potencial agressivo nas manifestações cibernéticas, haja vista que se o discurso é, conforme aponta Maingueneau (2004), uma forma de ação sobre o outro, que passemos a agir, por meio da linguagem, com mais bom senso e cortesia, mobilizando, então, outras comunicações sadias no corpo social.

Referências

Amossy, Ruth. 2017. *Apologia da polêmica*. São Paulo: Editora Contexto.

Bakhtin, Mikhail. 2018. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Betim, Felipe. 2020, 7 de agosto. Queiroz fez 27 depósitos para Michelle Bolsonaro, a esposa do presidente, indica quebra de sigilo. *El País*. https://brasil.elpais.com/brasil/2020-0807/queiroz-fez-27-depositos-para-michelle-bolsonaro-a-esposa-do-presidente-indicaquebra-de-sigilo.html. (25 abril 2024).

Cabral, Ana Lúcia Tinoco. 2019. Violência verbal e argumentação nas redes sociais: comentários no Facebook. *Revista Calidoscópio* 17(3). 416–432. http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/issue/view/789. (13 junho, 2021).

Canaltech. *Instagram*. https://canaltech.com.br/empresa/instagram/. (13 junho, 2021).

Charaudeau, Patrick. 2019. Reflexões para análise da violência verbal. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* 15(3). 443–476.

Culpeper, John. 2011. *Impoliteness: Using language to cause offense*. Cambridge: Cambridge University Press.

G1. 2020, 6 de outubro. Instagram faz 10 anos como uma das maiores redes sociais do mundo e de olho no TikTok, para não envelhecer. *G1 Tecnologia*. https://g1.globo.com/economia/tecnologia/noticia/2020/10/06/instagram-faz-10-anoscomo-uma-das-maiores-redes-sociais-do-mundo-e-de-olho-no-tiktok-para-naoenvelhecer.ghtml. (31 julho, 2021).

Lima, Helcira. 2020. Discursos negacionistas disseminados em rede. *Revista da Abralin* 19(3). 389–408.

Maingueneau, Dominique. 2004. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez.

Recuero, Raquel. 2009. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina.

Seara, Isabel. 2020. Verbal violence in contemporary political and media discourses: from dichotomization to insult. *Revista de Estudos da Linguagem* 28(4). 1507–1518. http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/17497. (12 maio, 2023).

Sobreiro, Pedro. 2024, 6 junho. Qual a revista de maior circulação no Brasil? E no mundo? *Superinteressante*. https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-a-revista-de-maior-circulacao-no-brasil-e-no-mundo/. (20 junho, 2021).

Vejanoinsta. 2023. Evento no Palácio do Planalto – ‘Hoje em dia, as mulheres estão praticamente integradas à sociedade’, dtiz Bolsonaro no Dia das Mulheres. *Instagram*. https://www.instagram.com/p/Ca2iUKlN3uj/. (1 outubro, 2023).

Vejanoinsta. 2023. Política – Lula deve divulgar carta a evangélicos e reafirmar “respeito a individualidades” religiosas. *Instagram*. https://www.instagram.com/p/CjoNdzWtP75/. (1 outubro, 2023).

O DOCUMENTO AUDIOVISUAL NA GLOBO FRENTE ÀS NOVAS TECNOLOGIAS

THE AUDIOVISUAL DOCUMENT AT GLOBO IN THE FACE OF NEW TECHNOLOGIES

Daniela Pinheiro da Silva
CPDOC, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, Brasil
danyelap@gmail.com
ORCID: 0009-0001-4680-3728

Resumo

O presente artigo tem como objetivo traçar um panorama da gestão de documentos audiovisuais no acervo da Rede Globo, a principal emissora de televisão do Brasil. Com um histórico de liderança em audiência, a Globo acumula um vasto acervo de material audiovisual, compreendendo tanto o conteúdo jornalístico quanto o de entretenimento. O foco principal deste estudo recai sobre o processo de curadoria adotado para os documentos de entretenimento da emissora. Diferentemente do jornalismo, que possui uma estrutura mais linear e protocolar, o entretenimento abrange uma gama mais ampla de formatos, estilos e conteúdos, o que torna o trabalho de curadoria mais complexo e desafiador. Para ilustrar as diversas etapas da curadoria, o artigo se debruça sobre o caso específico do Projeto Vídeo Show. Este programa, que marcou época na televisão brasileira, é utilizado como exemplo para percorrer todas as fases do processo, desde a seleção inicial dos documentos que irão compor o acervo do programa, passando pela digitalização daqueles que se encontram em mídias obsoletas, até o envio dos backups dos documentos para a nuvem. A migração para a nuvem representa uma tendência do mercado atual, impulsionada pela necessidade de otimizar custos, aumentar a flexibilidade e garantir a segurança dos dados. A Globo, ao adotar essa tecnologia, alinha-se a essa tendência e demonstra sua preocupação em preservar seu acervo de forma eficiente e acessível. A fim de embasar teoricamente a discussão, o artigo se vale das contribuições de autores renomados como Ray Edmondson e Simson Garfinkel. Edmondson, especialista em gestão de acervos, oferece insights valiosos para a compreensão dos desafios e das melhores práticas na gestão do acervo da Globo. Garfinkel, por sua vez, aborda a importância da segurança da informação e da proteção dos dados na era digital, tema crucial no contexto da migração para a nuvem.

Palavras-Chave: Arquivo audiovisual; curadoria; cloudificação; televisão.

Abstract

This article examines the management of audiovisual documents within Rede Globo's archive, Brazil's leading television network. Globo's vast collection includes both journalistic and entertainment content, but this study focuses on the curatorship of the latter. Unlike the more structured nature of journalistic archiving, entertainment content spans diverse formats and styles, presenting greater curatorial challenges. The Vídeo Show Project serves as a case study, illustrating the curatorial process. The article traces the project's archival journey, from initial document selection and digitization of obsolete media to cloud-based backup. Globo's adoption of Google Cloud is a key focus, reflecting the industry trend towards cloud migration for cost optimization, flexibility, and data security. This move highlights Globo's commitment to efficient and accessible archive preservation. Drawing upon the work of Ray Edmondson, an archive management expert, and Simson Garfinkel, a specialist in information security, the article provides a theoretical framework for understanding Globo's archival practices. Edmondson's

insights illuminate best practices and challenges, while Garfinkel's work underscores the importance of data protection in the digital age, especially concerning cloud migration. Ultimately, this article sheds light on the complex management of audiovisual materials at Rede Globo, recognizing its significant role in Brazilian television history. By exploring internal processes, the study offers valuable insights into the behind-the-scenes workings of television production in Brazil.

Keywords: Audiovisual archive; curation; cloud computing; television

Introdução

A Rede Globo é um canal televisivo de reconhecida relevância no cenário nacional e até mundial. Ela integra o Grupo Globo, que contém não só o canal de TV aberta, mas os canais a cabo Multishow, Sportv, Globonews, Telecine, Premiere, Gloob, Gloobinho, Canal Brasil, Futura, GNT, OFF, Modo Viagem e Combate, o serviço de streaming Globoplay e os sites de notícias Gshow (de entretenimento) e G1 (de jornalismo). Fundada em 26 de abril de 1965, a TV Globo alcança 99.47% dos espectadores em potencial, o que representa quase todo o território brasileiro.[399] Através destes quase sessenta anos, o jornalismo desta emissora registrou inúmeros momentos marcantes da história do país e suas novelas não só refletiram a cultura do povo em que estão inseridas, como serviram de referência cultural do Brasil em outros países em que foram exibidas. Todo o montante de programas exibidos integra o Acervo Grupo Globo, outrora intitulado Centro de Documentação (CEDOC). Sua inauguração, em 1976 no Rio de Janeiro, marca o primeiro passo para a preservação sistemática do acervo audiovisual da empresa, o qual inicialmente fora direcionado ao guarda-chuva administrativo do departamento de Comunicação da Globo. A partir de 2015, após uma série de mudanças atravessadas pela Globo, o Acervo – antigo CEDOC, que neste momento ganha novo nome – passa a integrar o departamento de Tecnologia. Mas segue com o papel fundamental na curadoria e preservação do patrimônio audiovisual da empresa, garantindo a sua acessibilidade e longevidade.

O Objetivo deste artigo é refletir sobre como se dá a manutenção deste patrimônio, especialmente no que tange o avanço tecnológico e no que este avanço pode melhorar a preservação e o acesso aos documentos. Os documentos do programa Vídeo Show servem de estudo de caso por alguns motivos: a longevidade do programa no ar (quase trinta e seis anos de exibição); seu caráter metalinguístico – que permite aprofundar o "fazer televisão" através de seu conteúdo e o fato de, após sua extinção, todo um projeto ter sido conduzido para decidir os documentos que permaneceriam na coleção do programa.

A metodologia se fundamenta em duas frentes: bibliografia relativa a arquivos audiovisuais e avanço tecnológico; e entrevistas qualitativas conduzidas com pessoas chaves envolvidas direta ou indiretamente com os projetos Vídeo Show (já mencionado) e Cloudificação do Passivo. Ambos serão pormenorizados adiante.

399 https://redeglobo.globo.com/TVGlobo/Comunicacao/Institucional/SiteFolder/tvg/g_globo_brasil/0,,0,00.html acesso 28 de julho 2024.

Ao final da leitura, será possível compreender um panorama da história de um documento audiovisual nato-analógico, passando pelo seu processo de digitalização até a chegada de seu back-up na nuvem no ambiente da Rede Globo.

Breve histórico do CEDOC/ Acervo

Segundo Edson Nery da Fonseca (2017), a organização documental no Brasil ganhou força no século XX, impulsionada pela necessidade de gerenciar os documentos dos órgãos públicos. A influência de conceitos internacionais de biblioteconomia e documentação foi fundamental para o desenvolvimento dessa área no país. Viviane Tessitore (2003) descreve centros de documentação como entidades híbridas, que não contam com uma teoria e metodologia específicas para o tratamento do acervo, ocupando pouco espaço na bibliografia das áreas que compõem as Ciências da Informação. A autora menciona que a Biblioteconomia se debruça mais sobre este tipo de instituição, que organiza e referencia os documentos como peças isoladas, qualquer que fosse sua natureza e essa visão se baseia predominantemente nas dimensões que assumiram os Centros de Documentação Universitários e de Instituições Culturais, criados no Brasil a partir dos anos 1970.

É nesse contexto que Edna Palatnik, museóloga de formação, funda o CEDOC na Globo em 1976. Inicialmente, tudo o que Palatnik consegue conquistar é "registrar e gravar a parte de comunicação, o estado da comunicação audiovisual naquele momento, quais eram os grandes debates, enfim, guardar discursos corporativos" (Silva 2021: 44). Ou seja, o Centro de Documentação – CEDOC – começa com um cunho estritamente institucional.

Em seguida, Palatnik propõe o desenvolvimento de um programa de computador para monitoramento da chegada de novos artigos em periódicos, identificando aqueles relevantes para cada um dos principais diretores da empresa. Então eram elaboradas fichas personalizadas, com sugestões de matérias jornalísticas alinhadas aos interesses de cada diretor. Essa estratégia consolidou o departamento e alavancou a integração do acervo jornalístico à coleção de documentos do CEDOC. Daí a grande conexão deste departamento com o jornalismo. Não só as imagens de arquivo servem para enriquecer o material jornalístico sistematicamente, mas também foi com esta conexão direta com o conteúdo jornalístico que o centro de documentação conseguiu se estabelecer.

Uma outra característica relevante do descrito por Palatnik é o modernismo tecnológico presente na gestão do CEDOC desde a sua gênese. É no CEDOC inclusive que vão ficar as primeiras levas de *minicomputadores* da empresa, como sinaliza Palatnik, que acrescenta que, embora o nome leve o prefixo "mini-", as máquinas ocupavam quase toda uma sala. A lembrança deste maquinário é compartilhada também por Ana Paula Mandina, Supervisora do Acervo, que entrara na empresa como estagiária do departamento.

À esta altura, o acervo do CEDOC era composto por textos em livros, boletins, revistas, fotos e imagens produzidas para os programas da Globo. Além de alimentar as novas produções da emissora, esse material era um recurso valioso para pesquisadores,

estudantes e instituições externas. Exposições, documentários, trabalhos acadêmicos e até mesmo programas de TVs públicas se beneficiaram desse vasto acervo. Ainda que seu valor patrimonial seja inegável, a bibliografia, especialmente acadêmica, que verse sobre este centro de documentação é parca e por muitas vezes centrada na serventia deste departamento ao jornalismo. Daí a relevância de analisar a gestão documental do mesmo, em especial, com foco no não tão desbravado entretenimento.

A empresa passa por modificações após uma consultoria externa, que vai muito além da mudança do nome deste departamento. A consultoria se inicia em 2015 e em 2019, torna-se pública a sua grande determinação: Globo Participações vira Grupo Globo e então as equipes da TV Globo e dos canais segmentados são unificadas, com o objetivo de enxugar e otimizar a produção do grupo. Neste momento, também o papel do Acervo sofre uma modificação e seus documentos passam a ser exclusivamente fotos e documentos audiovisuais. De literatura, apenas permanecem os boletins de programação emitidos pela TV Globo ao longo dos anos e os roteiros dos programas de entretenimento. No mais, toda a biblioteca do antigo CEDOC é doada para instituições de caridade e universidades (mais especificamente a faculdade de Comunicação da USP).

Entendendo a esteira tecnológica do documento: da digitalização aos sistemas

No pacote de mudanças, há também a instauração de forma ordenada de um Projeto perene na empresa: o Projeto Resgate. Trata-se de uma equipe dedicada à digitalização de todos os documentos audiovisuais da empresa anteriores à produção *tapeless*[400] e disponibilização dos mesmos nos servidores de visualização do Acervo. Antes, uma empresa terceirizada era responsável pela digitalização de documentos audiovisuais, mas a política curatorial e o ritmo de digitalização eram diferentes e foram diagnosticados pela consultoria como não ideais para a empresa.

Aqui passa a ser instrumental a utilização do programa Vídeo Show de forma a ilustrar e pormenorizar os processos envolvidos na gestão documental dos programas de entretenimento da empresa. O Vídeo Show estreou em 20 de março de 1983, e com o passar dos tempos sofreu modificações até sair do ar em 11 de janeiro de 2019. Seu formato era jornalístico, embora fosse um programa de entretenimento. Ele tinha um ou mais âncoras que chamavam as matérias que versavam sobre o universo da televisão e cultura em geral. Alguns quadros deste programa ficaram bastante famosos, como o Falha Nossa, que marcava os erros de gravação e o Direto do Túnel do Tempo que funcionava inteiramente em cima de imagens de arquivo.

Foram quase trinta e seis anos de exibições e com isso, diversos os tipos de suportes guardaram as imagens deste programa. Desde as antigas fitas magnéticas de uma polegada, até o processo *tapeless* - que já estava em curso, mas não totalizado à ocasião do término do programa. Vale ressaltar que o entendimento de *tapeless* neste contexto é

[400] Essa forma de trabalho começa a ser utilizada no entretenimento em outubro de 2015, mas até o momento não está consolidada na totalidade das produções da empresa.

a ausência de necessidade de mídia na produção até a exibição. É necessário evidenciar isso, porque, de toda forma, os servidores atuais guardam em fitas do tipo LTO[401] seus documentos. Ou seja, após a exibição, é sim em uma mídia que fica guardado o documento original. A principal diferença é que a mídia só é acionada ao final do processo, como forma de registro do produto final exibido.

É imperativo que a Globo se mantenha atualizada com o avanço tecnológico para garantir o acesso ao conteúdo documental, que tem como origens tipos tão variados de suportes. São mídias muito variadas inclusive porque a empresa sempre esteve sintonizada aos avanços tecnológicos e buscava sempre estar com a tecnologia mais avançada possível em utilização. Com o passar do tempo, o resultado desta postura é uma variedade considerável de suportes audiovisuais em um mesmo arquivo. Em consequência, se torna fundamental a preocupação com a manutenção da integridade das mídias – mesmo as mais antigas – e o alcance ao conteúdo nelas guardado.

A necessidade de atenção à obsolescência das mídias levou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) a lançar em 2020 o seu "*Alert Project*", [402]liderado pelo arquivista Andrew Pace, egresso de projetos da Biblioteca Britânica. Este projeto, firmado juntamente com a Associação Internacional de Arquivos Sonoros e Audiovisuais (IASA), visa estabelecer metas para os arquivos audiovisuais digitalizarem seus documentos, especialmente os de suportes magnéticos, com vistas a garantir maior longevidade aos conteúdos arquivados. Conforme Pace (2020) afirma, a digitalização e sua guarda em repositórios digitais são vistas como o único meio de preservar as imagens e sons a longo prazo. Este projeto tenta alertar os proprietários de conteúdo audiovisual ao redor do mundo para possível perda destes conteúdos audiovisuais em ocasião de sua não-digitalização.

A Globo então, estabelece regras de digitalização de suas mídias. Inicialmente, sob a curadoria do Acervo, a política estabelecia a prioridade para o tipo de suporte e sua correspondente obsolescência, começando, portanto, pelas mais antigas fitas magnéticas pertencentes ao acervo. Mas pouco tempo depois, a gestão do Projeto Resgate passa a ser atrelada ao departamento de exibição da empresa, ficando então conectado os desígnios dos canais de exibição de obras antigas: o canal de TV a cabo Viva e o site de streaming Globoplay, que passam a ditar a ordem de digitalização.

Em razão desta mudança, o Vídeo Show teve parte de seus programas digitalizados e disponibilizados inicialmente no servidor Dalet, com visualização através do sistema RRD. Conforme a migração do Dalet para o Vizrt entrou em curso, também o conteúdo já digitalizado do Vídeo Show é migrado. Estes servidores serão pormenorizados adiante.

Neste momento, é necessário explicar todo o universo de mídias que competem a um programa feito para a Globo. Como todos os programas da empresa pré-gravados, a coleção que cabe a cada programa é composta pelas mídias do produto finalizado, aquilo que vai ser exibido e diversas outras mídias, que compõem o material chamado bruto, ou

[401] Fitas LTO referem-se a Linear Tape-Open e são uma tecnologia de armazenamento na forma de fita de formato aberto desenvolvida por Hewlett-Packard (HP), International Business Machines (IBM) e Seagate Technology. Os números correspondem à geração do meio e, portanto, à capacidade de armazenamento por fita.
[402] UNESCO; IASA: *Magnetic Tape Alert Project report***.** 2020.

seja, as imagens coletadas para destas ser selecionado o que vai ao ar – no conteúdo exibido.

De forma a facilitar, um bom exemplo pode ser uma matéria do quadro "Por onde anda?", que era composto de reportagens especiais com pessoas que outrora foram celebridades, mas por algum motivo não mais estão expostas na frente das telas. Supondo que o quadro fosse com a Rosana Garcia - atriz famosa pela sua personagem Narizinho no programa infantil Sítio do Pica-Pau Amarelo na década de 1970 -, para este quadro ficar pronto para a exibição, um repórter do programa faria uma entrevista de uns cinco minutos com a atriz, depois pediria ao *cameraman* para gravar imagens da atriz passeando pela localidade da entrevista. A equipe de pesquisa do programa iria entregar para a direção e edição um compêndio de aparições de Rosana Garcia em todos os seus trabalhos em televisão, além de momentos marcantes da mesma como Narizinho. Além disso, a produção iria acompanhar o dia a dia atual da outrora atriz, agora instrutora de atores mirins. Estas imagens teriam mais ou menos quinze minutos. Ou seja: para uma matéria de uns cinco minutos, haveria um material de pelo menos meia hora. A edição, alinhada com a direção, iria determinar quais cinco minutos seriam os exibidos. Estes estariam na totalidade do programa para a exibição. Já os minutos não utilizados – que poderiam ter material de grande valia para outros momentos ou demandas da Globo – ficariam em fitas chamadas de "fitas de trabalho", ou material bruto.

Ao nos debruçarmos sobre o conteúdo do Vídeo Show, temos quase trinta e seis anos de programa, por épocas semanal e pela maior parte do tempo diário. Chega-se ao número de 7.366 programas exibidos. Destes, 1.931 foram digitalizados e estão disponíveis em servidor, 3.594 ainda se encontram apenas em mídia física e 841 já foram nato-digitais (programas de outubro de 2015 ao término: 11 de janeiro de 2019). Já das chamadas "fitas de trabalho", eram 8.892 mídias do Vídeo Show. Em cima deste último número que foi conduzido o Projeto Vídeo Show, com funcionários dedicados a visionar todo este material de trabalho. De acordo com uma política de guarda cuidadosamente estabelecida pelo Acervo da empresa, foram selecionadas as 657 "fitas de trabalho" que apresentavam valor de arquivo e portanto destinadas a integrar a coleção do Vídeo Show no Acervo.

O quadro abaixo ilustra a trajetória do documento advindo de mídia considerada obsoleta à disponibilidade em servidor na Globo.

Quadro 1: Esteira do documento audiovisual até o Vizrt



Fonte: elaborado pela autora

Adotando a argumentação de Ray Edmondson (1998: 5) de que "as práticas e experiência de arquivo de audiovisuais, e as contribuições intelectuais de indivíduos e grupos, continuarão enriquecendo a teoria", entende-se que seja providencial compreender esta esteira de forma analisar a estratégia de curadoria adotada pela empresa para seus documentos audiovisuais. Como já mencionado, programas gravados em mídias analógicas são designados ao Projeto Resgate, a quem cabe efetuar a digitalização e diminuição de problemas técnicos passíveis de conserto de áudio e/ou vídeo. Uma vez digitalizado, o documento era depositado no servidor de produção Dalet, desenvolvido por uma empresa externa à Globo. Este programa computacional permitia um espelhamento das imagens e de dados referentes a elas (os chamados metadados) no programa de arquivo da empresa até então, intitulado RRD.

O *software* chamado RRD (Registro de Recuperação de Documentos) é desenvolvido no início dos anos 2000 por funcionários da Globo para exibir a imagem em baixa resolução correspondente a cada documento, de forma a guiar e facilitar o trabalho de inserção de metadados e execução de pesquisa, poupando ao pesquisador o manuseio de cada mídia a cada vez que se procurasse ou se decupasse[403] qualquer coisa. É nele que todas as informações dos documentos eram inseridas e guardadas. Com a contratação do programa Dalet em 2015, toda a inserção de dados e a pesquisa seguem com o mesmo *modus operandi* anterior, inclusive sendo lançados no *software* RRD, mas agora o envio para os demandantes dos trechos de imagens selecionados já acontece em alta resolução via Dalet, que é trabalhado em uma dupla camada, com espelhamento dos dados do RRD. Logo, todos os documentos nato-digitais ou já digitalizados passam a serem rapidamente recuperados.

Vale ressaltar aqui que o artigo versa primordialmente sobre o processo de modernização tecnológico atravessado pelo Entretenimento da empresa. O Jornalismo percorreu trajeto diferenciado, tendo ainda seu conteúdo em um sistema de servidor intitulado Losys que só foi descontinuado com a adoção do Vizrt para todos os documentos audiovisuais da empresa. O funcionamento do Losys, portanto, não é objeto deste artigo.

O foco aqui é o Entretenimento e a ilustração do mesmo se faz através do programa Vídeo Show. Em se tratando dos seus programas exibidos, já seria possível consultar e reutilizar as imagens de 2772 programas (1931 digitalizados + 841 natos digitais) sem a necessidade de recorrer à mídia originária. Já para os 3594 programas restantes, a utilização da mídia original se faz necessária em algum momento do processo. O manuseio das mídias originais expõe o documento originário a rupturas, acidentes e possível perda do material.

Conforme defendido de forma clara na publicação da Associação Internacional de Arquivos Sonoros e Audiovisuais (IASA) "A Salvaguarda do Patrimônio Audiovisual: Ética, Princípios e Estratégia de Preservação" (2017), quanto menos manuseadas e mais sujeitas a limpezas periódicas por profissionais qualificados com os devidos produtos, mais garantida a longevidade das mídias mais antigas. Mídias são consideradas obsoletas

[403] Verbo atribuído à inserção de informações detalhadas sobre as imagens e disposições tecnológicas de cada documento audiovisual.

por não estarem mais disponíveis para aquisição no mercado, já terem sido suplantadas por alternativas de fitas mais modernas tecnologicamente e por terem seu maquinário de reprodução correspondente também escasso, dificultando inclusive a manutenção dos equipamentos já existentes, por falta de peças e profissionais especializados no mercado. Como defende Ana Paula Grisoto:

> o aumento dos fluxos de informação na Web, devido a difusão e utilização cada vez maior das Tecnologias de Informação e Comunicação, tornou substancial a criação de tecnologias capazes de tornar acessível e de maneira relevante a informação (Grisoto, 2016: 19).

Este cenário descrito por Grisoto marca a maior mudança da empresa, já sinalizada neste texto. Em 2019, quando - atenta às tendências e sentindo o golpe de os canais abertos de televisão não serem mais a primeira fonte de entretenimento doméstico com o advento dos *streamings* - a Globo passa a se intitular uma empresa *Mediatech*, com alicerce na tecnologia. A comunicação segue sendo o material de trabalho, mas o foco é o desenvolvimento tecnológico em comunicação (Silva, 2021). Com a junção da Globo com os canais Globosat, a empresa decide por gradualmente se desvincular do contrato com a empresa do sistema Dalet e contratar para a totalidade da empresa o sistema que já era utilizado nos canais Globosat: o sistema Vizrt. O Acervo estuda as melhores formas de migração dos dados guardados por todos estes anos do Dalet e RRD para este novo sistema Vizrt, enquanto efetua a migração dos dados e das imagens propriamente ditos. O Vizrt não funciona exclusivamente como servidor repositório, mas também como o *software* de inserção de metadados e pesquisa. No Vizrt, não só as imagens estão em alta resolução – pareadas com outro servidor intitulado Diva – como a pesquisa e a entrega do material selecionado para reutilização são feitos por ele.

Entretanto, o layout e percurso arquivístico desenhado pelos desenvolvedores do Vizrt são completamente diferentes do Dalet e do RRD, e o processo de migração acontece concomitantemente à constante digitalização de mídias obsoletas – que agora são destinadas aos dois servidores: Dalet e Vizrt.

O objetivo é que outros departamentos da empresa consigam encontrar e utilizar as imagens do arquivo da Globo de forma autônoma, sem a necessidade de funcionários intermediários do Acervo Grupo Globo a todo momento, como era feito até então. Uma tentativa de estímulo ao autoatendimento já tinha sido feita com os sistemas anteriores, mas não obteve muito sucesso. O Vizrt vem com a promessa de facilitar este acesso direto de pessoas não especialistas no arquivo da empresa aos documentos. As cópias de segurança (*back ups*) deste repositório se encontravam guardados em mídia física do tipo LTO geração 5 e 8, com capacidade para até 3TB e 12TB respectivamente. Elas ficavam em máquinas de robótica ocupando considerável espaço na unidade Barra da Tijuca da empresa. Mas, conforme os documentos estão sendo enviados à nuvem, gradativamente as máquinas e o espaço vão sendo liberados para outro tipo de utilização.

A virada de chave: da casa para a nuvem

A decisão de contratar empresas de *Cloud Computing* pela Globo está alinhada com a tendência mundial de ver na computação em nuvem uma oportunidade de reduzir custos e de se tornar mais eficiente. A explicação para tal reside no ganho de flexibilidade dos serviços de computação, já que data centers ao redor do mundo podem hospedar e compartilhar informações e soluções de máquina por meio da internet.

De acordo com Simson Garfinkel (2011: 1), o conceito de computação "algum dia ser organizado como uma utilidade pública, assim como o sistema telefônico é uma utilidade pública" foi idealizado pelo Professor John McCarthy, que mencionou essa ideia na comemoração do centenário do MIT em 1961.

Esse é o conceito central da computação em nuvem, descrita por Garfinkel (2011: 1) com o compartilhamento de uma infraestrutura de computação comum entre indivíduos, empresas ou instituições permitindo intercâmbio de sistemas, bases de armazenamento de dados e comunicações. Em vez de comprar toda uma estrutura de computadores, servidores e pessoal para lidar com atividades computacionais complexas, hoje muitas empresas optam por contratar serviços em nuvem e, portanto, adquirir notebooks simples para seus funcionários, que podem utilizar máquinas virtuais da nuvem por meio de computadores mais simples. Em uma análise mais ampla, o ganho econômico de tal decisão reduz custos não apenas na aquisição de máquinas, mas também em espaço, pois não há mais necessidade de grandes instalações de servidores. Tudo o que uma empresa precisa é de laptops e uma ótima conexão com a internet.

Outro fato interessante sobre a decisão pela nuvem é que a empresa tem autonomia para escolher até que ponto pode deixar atividades para a nuvem da empresa ou mantê-las sob sua própria responsabilidade. Considerando o artigo de Rito Miyenǐ e Carl Marnewick *"The Influence of Change Management Process on Cloud Transitioning"* (2023), fica claro que as empresas escolhem quais modelos de implantação de computação em nuvem serão usados de acordo com suas necessidades de negócios e outros fatores relacionados.

Cristian Trucco, o especialista em tecnologia responsável por disseminar o desempenho da nuvem na empresa explica que a Globo utiliza a computação em nuvem predominantemente na modalidade IaaS, que significa Infraestrutura como Serviço. Portanto, a responsabilidade de fornecer a estrutura de implementação do sistema de nuvem fica a cargo dos técnicos da Globo. O chefe do Arquivo Audiovisual, Renan Porto, explica que a parceria entre Google e Globo em relação à nuvem de arquivos audiovisuais ocorreu em abril de 2021 e foi resultado de muito tempo de negociação, o que levou a uma união de forças dessas duas empresas. Globo e Google firmaram um acordo para desenvolver tecnologias juntas. Porto destaca que não há um acordo de exclusividade entre as duas partes e explica que essa decisão seguiu um movimento detectado em muitos outros arquivos audiovisuais. Ele menciona que o tipo de contrato estabelecido pela Globo se assemelha a contratos firmados por outros participantes da Federação Internacional de Arquivos Audiovisuais (FIAT) com suas instalações de nuvem, que contemplam pagamento por espaço de armazenamento e por material baixado da nuvem.

Outro ponto relevante considerado pelo Sr. Porto foi como a migração para a nuvem tende a ser muito menos cara em comparação ao que era feito anteriormente, quando uma empresa tinha que lidar com toda a responsabilidade de maquinário. Ele destaca como o uso do serviço de nuvem traz mais flexibilidade ao negócio devido à sua personalização de demandas e à característica etérea dos documentos audiovisuais digitais, cujas tipologias mudam rapidamente. Digitalizados ou nascidos digitais, os custos de migração e manutenção de documentos audiovisuais tendem a ser reduzidos, não apenas financeiramente, mas estruturalmente, ao adotar a nuvem.

O supervisor do Acervo Felipe Santos e a responsável na equipe por migrar todos os documentos passivos, Rebeca Lessa, descreveram detalhadamente em suas entrevistas como o processo de envio para a nuvem dos documentos audiovisuais passivos se deu. Por passivo entende-se, todo o montante de documentos anteriores a 2021, quando os documentos passam a ter sistematicamente suas duplicatas enviadas para a nuvem. Santos explica que o Projeto Cloudificação do Passivo consistia em enviar para a nuvem todos os documentos clones do arquivo para funcionar como uma estratégia de recuperação de desastres. Portanto, o plano é manter na nuvem a versão secundária - ou versão de *backup* - de todos os documentos.

Portanto, é esperado que os downloads raramente aconteçam. Ele explica que os custos de *upload* e guarda de conteúdo são drasticamente menores do que o custo de *download* de cada documento, o que endossa a decisão de uso apenas para fins emergenciais. Mais uma vez usando o Vídeo Show como exemplo, caso algum trecho deste programa fosse requerido por alguma produção atual e alguma indisponibilidade do servidor local – o Vizrt – acontecesse, o *back up* deste documento na nuvem seria solicitado para utilização com maior celeridade e a despeito do tempo necessário para correção da falha hipotética do Vizrt.

O projeto aqui mencionado pretendia carregar para a nuvem todos os documentos audiovisuais que estejam digitalizados produzidos pela empresa de sua inauguração até julho de 2021. Quanto aos números, o total de ativos que migraram para a nuvem neste projeto foi de 1.000.230. Ela explica que cada arquivo não significa necessariamente a íntegra de um programa de TV, um arquivo pode ser blocos ou partes de um programa de TV ou mesmo partes de imagens brutas (sem edição) que foram selecionadas para permanecer nos arquivos da Globo.

O projeto de upload de material passivo durou de julho de 2021 a agosto de 2023, totalizando uma migração de 25,9 PB de conteúdo para a nuvem. O gráfico a seguir ilustra a quantidade de Ids/Assets processados anualmente.

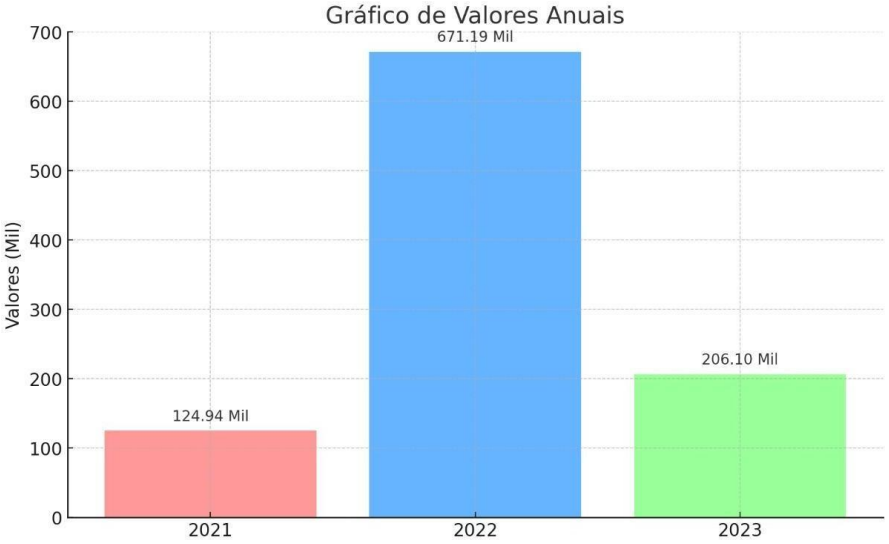


Gráfico da Quantidade de arquivos/Ids a cada ano de vigência do projeto
Fonte: Acervo Grupo Globo

É também relevante destacar que, uma vez concluído o *upload*, não há uma verificação de cada documento quanto à sua integridade. Baixar cada documento acarretaria muitos gastos e trabalho. Os programas de migração são os responsáveis por esta garantia. No caso das LTO5 foi utilizado o programa Diva Archive com envio direto para a nuvem. Já as LTO8 foram enviadas com o auxílio de um programa desenvolvido por funcionários da Globo intitulado A2C. Foram migradas 15.518 LTOs 5 e 1.403 LTOs 8. Para que isso fosse possível, a dedicação de maquinário para esse projeto foi grande: para as LTO5, foram dedicados 10 drives para operação 24 horas por dia, e para as LTO8, foram 5 os drives dedicados por igual período.

A migração dos documentos passivos (os digitalizados de 1965 até 2021) foi concluída em agosto de 2023. Vale esclarecer que desde julho de 2021, todos os programas de TV exibidos ou salvos pela empresa têm sua cópia de segurança (seu *backup*) enviada para a Google Cloud. Os funcionários do Acervo da Globo são responsáveis por garantir que cada documento seja salvo corretamente na nuvem após a exibição, bem como salvo nos dois sistemas – um banco de dados de servidor que funciona como um repositório de todos os documentos no arquivo e o intermediário, responsável pela visualização e inserção de metadados: os já citados Diva e Vizrt respectivamente.

Conclusão

O Grupo Globo reflete um microponto em meio à constelação de arquivos audiovisuais, mas pode e deve servir de referência no Brasil. Isto porque trata-se de um dos maiores arquivos nacionais, além de salvaguardar documentos que permearam a vida de muitos brasileiros. A convergência de todas estas fontes (Dalet, RRD e Losys – este último pouco abordado aqui) para um sítio comum requer uma força-tarefa de agentes

das duas empresas - Globo e Vizrt – e de múltiplas divisões das mesmas, com o objetivo de viabilizar este fluxo da melhor maneira possível. O resultado traz uma tentativa de maior fluidez e uniformidade dentro da própria empresa no que tange o tratamento dos seus documentos, trazendo maior transparência à sua política de salvaguarda e facilitando o acesso aos documentos por outros funcionários externos ao Acervo. Trata-se da busca desta empresa por estar acompanhando o desenvolvimento tecnológico de suas diversas frentes de operação.

Em concordância com Garfinkel (2011), é inegável que é por meio do ambiente de nuvem que todo o conceito dessa "nova indústria" é baseado. Entretanto, para que a nuvem alcance seu pleno potencial, é necessário integrar a base humana e material com plataformas de tecnologia da informação, como defendem acertadamente Paz e Loos (2020). É fundamental estar atento ao fator humano imprescindível para este momento de guinada tecnológica das empresas. A preparação de pessoal é necessária e as formas oficiais de disseminação de conhecimento nem sempre oferecem o que o mercado demanda. Os profissionais da área tendem a fazer pequenos cursos em escolas menores ou com outros estudiosos que por conta própria desbravaram esses caminhos tecnológicos. A questão do ensino da tecnologia rende um outro bom estudo que não cabe aqui.

No entanto, é impossível não levar dois fatores em consideração: segurança e impacto ambiental. Como Garfinkel (2011:1) aponta, "apesar de tais vantagens (da computação em nuvem), muitas empresas dizem que estão evitando a nuvem porque não confiam totalmente em sua segurança e confiabilidade". Garfinkel até exemplifica algumas interrupções do Google Docs e a perda de serviço e dados de alguns clientes da Amazon em abril de 2011. No entanto, é relevante reconhecer que lidar com os próprios dados na empresa também tem seus próprios riscos, o que parece sinalizar que a computação em nuvem oferece mais pontos positivos do que negativos. Em pesquisa conduzida pela Federação Internacional de Arquivos para Televisão em 2023, esta ponderação é feita pelos arquivos audiovisuais, marcando a relevante preocupação com a segurança do patrimônio delegado à nuvem. Ainda assim, a maior parte dos arquivos perguntados, se não já a utiliza, estuda a possibilidade do uso da nuvem.

O que neste momento é certo afirmar é que a computação em nuvem está cada vez mais presente no ambiente corporativo. Ela permite a convergência de uma série de tecnologias importantes, como a capacidade de virtualizar hardware, o uso de tecnologias da Internet, como serviços web; Gerenciamento de Sistemas e a automação de gerenciamento e manutenção de dados. Esses elementos sustentam a capacidade que a computação em nuvem tem de trazer mobilidade e mais flexibilidade às empresas, reduzir custos com fábricas e pessoal, uma vez que as máquinas virtuais podem ser acessadas de diferentes partes do mundo. A escalabilidade também reduz custos ao permitir que o usuário pague apenas pelo que está realmente usando. Ainda cabe análise futura se - com o passar dos dias e a constante utilização da mesma pelo Acervo Globo - de fato a nuvem é uma boa alternativa de guarda e acesso a documentos audiovisuais. Somente a utilização poderá mostrar se a utilização de nuvem possui a segurança e a acessibilidade necessárias a dinâmica de uma televisão e em escala maior, de um grupo de comunicação.

Referências

Bailer, Werner., Hausenblas, Micahel., & Haas, Werner. 2008. *Enabling Audiovisual Metadata Interoperability with the European Digital Library*. Áustria.

Bailer, Werner., & Schallauer, Peter. 2014. *The Detailed Audiovisual Profile: Enabling Interoperability between MPEG-7 Based Systems*. Áustria.

Borko, Harold. 1968. *Information Science: what is it? American Documentation*, *19*(1), 3-5. https://doi.org/BORKO

Cavalcante, Denise Gomes da Silva Moraes 2018. *Audiovisual e Web Semântica: um estudo de caso da biblioteca da ECA* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo].

Chiavenato, Idalberto. 2004. *Introdução à teoria geral da administração*. Campus.

Dodebei, Vera. 2011. *Cultura digital: novo sentido e significado de documento para a memória social?* DataGramaZero, *12*(2). https://doi.org/https://brapci.inf.br/index.php/res/v/7335

Edmondson, Ray. 1998. *Uma Filosofia de Arquivos Audiovisuais*. Unesco.

Edmondson, Ray. 2002. *Memória do Mundo. Diretrizes para a salvaguarda do patrimônio documental*. UNESCO.

Fonseca, Edson Nery 2017. Origem, Evolução e Estado atual dos

Serviços de Documentação no Brasil. *Revista Do Serviço Público*, *108*(1), 37-52. https://doi.org/https://www.enap.gov.br/

Garfinkel, Simon. (2011). The Cloud Imperative. *MIT Technology Review*. https://doi.org/https://www.technologyreview.com/2011/10/03/190237/ the-cloud-imperative/

Granja, Mariana Gouveia Carvalho Tobias (2009). *Memória e Arquivo: as imagens de arquivo como guardiãs da memória* [Monografia, Universidade Federal do Rio de Janeiro].

Grisoto, Ana Paula (2016). *Um estudo acerca dos recursos audiovisuais no contexto do Linked Data* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista].

International Federation of Television Archives (IFTA). (2023). *2023 IFTA Timeline Survey*. https://doi.org/https://fiatifta.org/2023-timeline- survey-results/

Leavitt, Neal (2009). Is cloud computing really ready for prime time? *Computer*, *42*(1). https://doi.org/10.1109/MC.2009.20

Miyen, Rito, & Marnewick, Carl (2023). The Influence of Change Management Process on Cloud Transitioning. *South African Computer Journal*, *35*(2). https://doi.org/10.18489/sacj.v35i2.17441

Paes, Marilena Leite (2004). *Arquivo: teoria e prática* (3a ed.). Editora FGV.

Paiva, Priscila Salustiano (2016). *Desenvolvimento das práticas arquivísticas no Acervo audiovisual da TV Cabo Branco em João Pessoa* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Estadual da Paraíba].

Paz, Antônio Carlos, & Loos, Maurício Johnny (2020). A importância da computação em nuvem para a indústria 4.0. *Revista Gestão Industrial*, *16*(2), 166-185. https://periodicos.utfpr.edu.br/revistagi/article/view/9317

Pereira, Demian., & Moraes, Paulo José Medeiros (2009). *Recuperação de informação jornalística audiovisual utilizando linguagem documentária: Estudo de caso da TV Globo Brasília – UNB* [Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade de Brasília].

Prentice, Will, & Gaustad, Lars (2017). *IASA TC 03 A Salvaguarda do*

Patrimônio Audiovisual: Ética, Princípios e Estratégia de Preservação (4a ed.). IASA, Associação Internacional de Arquivos Sonoros e Audiovisuais.

Queiroz, Daniela Gralha Caneda, & Moura, Ana Maria Mielniczuk

(2015). Ciência da informação: história, conceitos e características. *Em Questão*, *21*(3), 26-42. https://doi.org/10.19132/1808-5245213.26-42 (25 de janeiro, 2024).

Rabaça, Carlos Alberto, & Barbosa, Gustavo Guimarães (2001). *Dicionário de Comunicação* (2a ed. rev. e atual.). Campus. Rede Globo. (2012). *Centro de Documentação da Globo (CEDOC) guarda história brasileira*.

https://doi.org/http://redeglobo.globo.com/globocidadania/balanco- social-2011/noticia/2012/05/centro-de-documentacao-da-globo-cedoc- guarda-historia-brasileira.html (

Ruivo, Celine, & Gant, Anne (2019). *Digital Statement Part V / Survey on Long-term Digital Storage and Preservation*. FIAF Technical Commission.

Sarlo, Beatriz (2007). *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. UFMG.

Silva, Daniela Pinheiro (2021). *Arquivos audiovisuais e suas adaptações tecnológicas: panorama e análise do Acervo Rede Globo – Projeto Vídeo Show* [Dissertação de Mestrado, Fundação Getúlio Vargas]. https://doi.org/https://hdl.handle.net/10438/31922 (25 de janeiro, 2024).

Soares, Cristina., & Rodrigues, Rafael. (2019). *A Influência da Rede Globo na Identidade Cultural Brasileira* [Trabalho apresentado no

XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação]. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da [1] Comunicação.

Tessitore, Viviane. (2003). *Como implantar centro de documentação*. Arquivo do Estado, Imprensa Oficial.

Thobejane, Motlokwe., & Marnewick, Carl. (2020). The effective implementation of cloud computing through project management: Conceptual framework. *Journal of Contemporary Management*, *17*(2), 416–444. https://doi.org/10.35683/jcm20079.82

UNESCO & IASA. (2020). *Magnetic Tape Alert Project report*.

O ENSINO DE PORTUGUÊS L2 PARA FINS ESPECÍFICOS: DE ANÁLISE DAS NECESSIDADES PARA A PRODUÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

TEACHING PORTUGUESE L2 FOR SPECIFIC PURPOSE: FROM NEEDS ANALYSIS TO THE PRODUCTION OF TEACHING MATERIALS

Tomé Martins
Doutorando no Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, Brasil
martinstome95@gmail.com

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo relatar uma pesquisa que teve como objetivo conceber um programa de curso para fins específicos bem como a elaboração de um conjunto de materiais didáticos direcionados aos funcionários da Presidência da República timorense. Na fundamentação do nosso trabalho, optamos por usar os seguintes autores, Onodera (2016), o qual salienta que identificar as necessidades dos alunos é o ponto de partida para o desenho do curso, Baltazar (2020) e Irsad e Anwar (2018), que definem o ensino de línguas para fins específicos como ensino voltado para uma área particular. Assim, para alcançar os objetivos definidos nesta investigação, foi feita uma aplicação de questionário aos formandos na referida instituição, cujo objetivo foi identificar as necessidades dos participantes, os conteúdos temáticos relevantes, os textos escritos e orais bem como as áreas de vocabulários específicos de uso do português na Presidência da República. Os dados foram interpretados e analisados qualitativamente a partir do questionário e, com base nessas informações recolhidas, foi criado um programa específico com os seus respectivos materiais didáticos que correspondem às necessidades e à realidade de um público profissional do nível B1, de modo que os mesmos possam aprender língua numa perspetiva específica na referida instituição. Após ter feito a análise de dados, concluímos que a busca pela realidade e necessidade dos aprendentes de língua antes de iniciar um curso é o passo essencial para o seu planejamento, pois contribui significativamente na elaboração de programa e produção de materiais didáticos para fins específicos.

Palavras-chave: Português para Fins Específicos; Análise de Necessidades; Criação de Programa e Produção de Materiais Didáticos.

Abstract

The purpose of this paper is to report on a research project that aimed to design a course program for specific purposes, as well as to develop a set of teaching materials aimed at employees of the Presidency of the Republic of Timor-Leste. We have chosen to use the following authors as a basis for our work: Onodera (2016), who stresses that identifying students' needs is the starting point for course design, Baltazar (2020) and Irsad and Anwar (2018), who define language teaching for specific purposes as teaching focused on a particular area. Therefore, in order to achieve the objectives set out in this research, a questionnaire was administered to the participants at the aforementioned institution, the aim of which was to identify the participants' needs, the relevant thematic content, the written and oral texts as well as the specific vocabulary areas in which Portuguese is used in the Presidency of the Republic. The data was interpreted and analyzed

qualitatively from the questionnaire and, based on the information gathered, a specific program was created with its respective teaching materials that correspond to the needs and reality of a professional audience at B1 level, so that they can learn language from a specific perspective in that institution. After analyzing the data, we concluded that the search for the reality and needs of language learners before starting a course is the essential step in its planning, as it contributes significantly to the design of the program and the production of teaching materials for specific purposes.

Keywords: Portuguese for Specific Purposes; Needs Analysis; Program Creation and Production of Teaching Materials.

Introdução

Timor-Leste, geograficamente, é um país pequeno que se situa no sudeste asiático, e é o único país na Ásia que tem o português como língua oficial. Antes de se tornar independente, foi colonizado e ocupado respetivamente pelos portugueses e pelos indonésios.

Após a ocupação indonésia, Timor-Leste retomou a língua portuguesa e consagrou-a, no Artigo 13.º da sua Constituição da República, como língua oficial, ao lado do tétum, com base em aspectos históricos, políticos, culturais, linguísticos, religiosos e económicos. Assim, essa língua funciona, sobretudo, na administração pública e no sistema educativo. Ademais, os idiomas inglês e indonésio são reconhecidos constitucionalmente pelo estado timorense como línguas de trabalho, conforme prevê o Artigo 59.º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL).

No que diz respeito à administração pública, o português é preferencialmente usado em todas as instituições públicas do Estado (Lei número 8/2004 de 5 de maio, aprovado no estatuto de Função Pública, no artigo 41 que "os funcionários públicos e agentes da administração pública devem: utilizar e promover ativamente a utilização de língua portuguesa e da língua tétum como língua da Administração Pública". Isso implica que cada instituição tenha de capacitar os seus funcionários em língua portuguesa, a fim de que ela possa ser efetivamente usada no âmbito do seu trabalho. Neste sentido, as instituições públicas enquanto estruturas que compõem a sociedade, são lugares onde se pode encontrar indivíduos provenientes de vários e distintos contextos. Por esse motivo, o processo de ensino do português deve ser devidamente planificado, de modo a responder a esta diversidade, ao contexto e às necessidades específicas do local onde os mesmos trabalham.

Para que isto aconteça, o governo timorense está cada vez mais a apostar na formação em língua portuguesa no âmbito da cooperação com os dois países (Portugal e Brasil) através dos projetos implementados em Timor-Leste. Um dos projetos implementados pelo governo português é o Projeto FOCO-UNTL (Formar, Orientar, Capacitar e Otimizar), em articulação com a UNTL. O objetivo principal é contribuir para a melhoria da qualidade do ensino em Timor-Leste e para a consolidação da língua portuguesa como instrumento de aquisição e acesso ao conhecimento. Um dos eixos principais deste projeto é a capacitação e certificação linguístico-comunicativa e de

proficiência em língua portuguesa de funcionários de instituições públicas e do público em geral. Neste sentido, a existência do FOCO-UNTL contribui ativamente para assegurar a formação em língua portuguesa a estas instituições. Uma das instituições com quem o FOCO-UNTL tem colaborado sempre para dar formação em língua portuguesa para os seus funcionários é a Presidência da República.

Dessa forma, neste trabalho pretendemos apresentar um recorte dos resultados de uma pesquisa realizada na Presidência da República timorense. A pesquisa está relacionada com a criação de um programa de curso e a produção de materiais didáticos para fins específicos por meio dos resultados da aplicação de um questionário aplicados aos funcionários na referida instituição.

Os objetivos principais da pesquisa foram, após a identificação de necessidades dos aprendizes referentes à utilização de língua portuguesa no âmbito de trabalho, propor um programa do curso, bem como a produção de materiais didáticos para propósitos específicos. Para o desenvolvimento da pesquisa, foi utilizado um estudo de caso. Assim, o instrumento usado para a recolha de dados foi o questionário.

Por meio das informações coletadas no questionário, identificamos as necessidades principais dos funcionários da Presidência da República, criamos um planejamento do curso bem como a elaboração de um conjunto de materiais didáticos. Dessa forma, para este trabalho pretendemos apresentar apenas o programa de uma unidade temática bem como os seus respectivos materiais didáticos.

Neste sentido, o objetivo deste capítulo é discutir de uma forma sintética o ensino de línguas para fins específicos bem como a análise de necessidades como o ponto de partida para o desenho de curso para fins específicos.

2. O Ensino de Línguas para Fins Específicos

Quando se fala do ensino de línguas para fins específicos, é fundamental conhecer primeiro a origem dessa terminologia, assim, Dudley-Evans e St. John (2005), referem que o ensino de línguas estrangeiras para fins específicos já era realizado ao longo dos Impérios Grego e Romano, principalmente pelos povos que aprendiam línguas estrangeiras para fins académicos e para estabelecer relações entre os povos conquistadores e os povos conquistados. Portanto, esta nomenclatura não é uma coisa nova. De acordo com Estevens (1978:190-191), citado por Cunha (2004:191), no ano de 1575, foi publicado o primeiro guia turístico para estrangeiros, que pode constituir a origem do *English for Specific Purposes* (ESP). Havia também alguns documentos encontrados por este investigador, com mais evidências no processo de ensino de línguas para fins específicos, mais precisamente da língua inglesa para viajantes. Esses documentos apresentavam-se sob a forma de manuais ou livros com unidades destinadas a turistas, mas com características de escrita do século XII.

Posteriormente, surgiram muitos mais cursos de línguas para fins específicos com a finalidade de se focar precisamente da especificidade de um público-alvo, como: 1) a conceção dos cursos de inglês para fins comerciais ou Negócio em Inglaterra, no século XVI, para responder à necessidade dos protestantes; 2) as primeiras aulas de comércio

criadas em 1759 durante as Reformas Pombalinas em Portugal a fim de facilitar a comunicação entre os comerciantes portugueses e os comerciantes estrangeiros Huan, (2016:10).

Conforme Leiria (2004) citado por Baltazar, (2020), de modo geral, o público-alvo dos cursos de línguas para fins específicos divide-se em dois grandes grupos: aqueles que aprendem a língua por motivos académicos, contemplando um público-alvo em situações educacionais e aqueles que aprendem a língua por razões profissionais, isto é, aprendem a língua para um contexto profissional, como é o caso dos cursos de línguas para negócios, para fins jurídicos, para o contexto médico ou para o contexto profissional no âmbito da formação de língua portuguesa para os funcionários na Presidência da República.

No âmbito do ensino de língua para fins específicos, o método, o programa, o manual e os materiais didáticos devem ser contextualizados de acordo com a necessidade do públicoalvo. O termo "fins específicos, como o próprio nome indica, é o ensino voltado para uma área particular, devendo ser contextualizado com componentes dessa mesma área" (Baltazar 2020: 102).

Neste sentido, Irsad e Anwar (2018) consideram ainda que a necessidade de aprender uma língua para fins específicos surge quando existe um grupo com necessidades de aprendizagens específicas e precisas e esta especificação pode ser usada para determinar o contexto de um programa para aprendizagem de língua que atenderá as a essas necessidades.

Em suma, quando se fala do ensino do português para fins específicos, é pertinente reconhecer a realidade e a necessidade do público-alvo, pois é com base nas necessidades dos aprendentes que se faz o desenho do curso específico.

3. Análise de Necessidades

Um dos instrumentos que caracteriza as competências exigidas no exercício do trabalho, assim como as competências possuídas pelos formandos para que se possa conceber um programa contextualizado ao público-alvo, é a análise das necessidades, pois é a primeira etapa para o desenho do curso para fins específicos.

Dessa forma, Hutchinson e Waters (1987) assim como Cintra e Passareli (2008) "para dar resposta a exigências linguísticas cada vez mais específicas, seria imprescindível ter o ponto de partida uma análise de necessidades." Por outro lado, para Robinson (1991) citado por Silva (2007), as necessidades dos alunos são consideradas elementos principais no âmbito do planeamento do curso para fins específicos (profissionais ou académicos). A autora afirma ainda que a característica mais importante de um curso de Língua para Fins Específicos é a definição dos objetivos definidos que tem de corresponder às necessidades do público-alvo.

A mesma autora refere ainda outras características tais como: um curso intensivo de curto período, destinado ao público-alvo adulto que tem a mesma ocupação profissional ou a mesma área de estudo e, pelo menos, que esteja no nível elementar da língua-alvo.

As necessidades podem ser interpretadas como lacunas, ou seja, dificuldades linguísticas ou uma determinada competência. O termo em si contém três vertentes principais tais como: aquilo que os aprendentes precisam de aprender - **needs**. Aquilo que o aluno sente que ainda tem dificuldade através da verificação daquilo que já sabe - **lacks**. Por último, aquilo que o aluno pretende aprender - **wants**. (Hutchinson e Waters, 1996, citado por, (Silva, 2007).

Os três itens supracitados são pertinentes no momento da criação de programas e também para a seleção e produção de materiais didáticos para o curso, particularmente para fins específicos. No processo de levantamento das necessidades, segundo Cintra e Passareli (2006), são sugeridas diferentes estratégias: questionários, conversas, entrevistas que têm com o objetivo recolher "dados capazes de orientar o que deve ser trabalhado e, ao mesmo tempo, para identificar competências e habilidades, problemas e situações que precisarão ser trabalhados durante o curso." Realmente, a análise das necessidades é uma parte crucial, na medida em que se foca na identificação de conhecimentos, isto é, naquilo que os alunos já sabem e no que ainda não sabem, aquilo que eles necessitam de aprender numa determinada área específica por parte dos aprendentes antes da realização das aulas, ou antes do planeamento de um curso para fins específicos.

Para (Dudley-Evans e St. Jhon, 1998), citado por (Baltazar 2020:105-106), a análise das necessidades propõe-se obter informações sobre diversos aspetos, nomeadamente:

> As situações profissionais em que os aprendentes vão precisar de usar a língua-alvo; Perfil dos aprendentes: idade, sexo, nacionalidade, línguas conhecidas, razões, expectativas, objetivos para a realização do curso, a motivação, a idade, as expectativas; Os conhecimentos já adquiridos pelos aprendentes e aqueles que necessitarão de aprender; O que os aprendentes têm que aprender e o que têm que melhorar para atingirem um nível de língua-alvo que lhes possibilite atuar com sucesso no contexto profissional; As características do ambiente de ensino, o contexto em que os aprendentes estão inseridos ou o público com que lidam diariamente.

Silva (2007:24) refere que quando se fala da análise de necessidades deve considerar dois pontos principais como "a análise da situação alvo e análise das necessidades de aprendizagem".

Neste sentido, Hutchinson e Waters (1996:59-60) apresentam algumas perguntas como contributos para as necessidades de situação alvo e as necessidades de aprendizagem.

Análise da situação-alvo
Porque é que o aluno precisa da língua?
Como será usada?
Quais serão as áreas de estudo?
Com quem é que o aluno irá usar a língua?
Onde será usada?
Quando será usada?
Análise de aprendizagem
Porque é que os alunos estão a fazer o curso?
Como é que eles aprendem?

Que recursos estão disponíveis?
Quem são os alunos?
Onde é que o curso será ministrado?
Quando é que o curso será ministrado?

Em suma, quando se fala da análise de necessidades, é um processo que engloba dois itens principais: a análise das necessidades da situação-alvo, que diz respeito ao uso da língua, e a análise das necessidades de aprendizagem, que diz respeito a como as pessoas aprendem a fazer o que fazem com a linguagem.

4. Resultados

Conforme mencionado anteriormente, os dados desta pesquisa foram gerados por meio da aplicação de um questionário na instituição supracitada. Os participantes da pesquisa foram os funcionários da Presidência da República de Timor-Leste.

Em seguida, apresentamos um quadro que sintetiza a caracterização dos participantes da pesquisa**.**

Público-alvo	Funcionários da Presidência da República
Faixa etária	28-49
Experiências profissionais	Muitos anos de experiência em diversas áreas
Línguas faladas	Diferentes línguas maternas, inclusive português, indonésio e inglês
Línguas usadas no trabalho	O tétum e o português

Quadro 1 – Caracterização dos participantes da pesquisa

No referido quadro, estão apresentadas as principais informações que caracterizam os participantes da pesquisa. Essas informações também foram relevantes para o desenho do curso, uma vez que permitiram identificar dados referentes à idade, experiências, línguas faladas e línguas usadas no trabalho, os quais podem, de qualquer forma, influenciar o desempenho dos participantes na realização do curso.

No próximo quadro, apresentaremos algumas informações que resumem as necessidades mais apontadas pelos participantes da pesquisa como contributos para o desenho do curso. Assim, o questionário permitiu identificar as seguintes necessidades:

Necessidades do uso da língua alvo	
Situações do uso de português	No trabalho com os colegas Com os chefes e diretores Em casa com os familiares
As formas do uso do português	- Forma oral e escrita
Grau de formalidade do uso da língua	Médio (formal) Baixo (pouco formal)
Contacto com o português	Mais de três anos Três anos Dois anos Um ano Menos de um ano
Dificuldade do uso de português	- A maior dificuldade é a produção oral e produção escrita
Áreas de vocabulários	Vocabulário da área de recursos humanos Vocabulário da área gestão e administração Vocabulário da área jurídica Vocabulário da área de finanças Vocabulário da área de informática
Tipos de textos escritos	Reclamação Notícia Comunicado de imprensa Cartaz ou pôster Procuração Relatório Email Convite
Tipos de textos orais	Comunicado de imprensa Debate Reclamação Entrevista Diálogo

Quadro 2 – Necessidades do uso da língua alvo

Como pode ser observado no quadro anterior, referentes às necessidades do uso da língua alvo, na questão "situação do uso de português", foram escolhidas três situações principais: No trabalho com os colegas, com os chefes e diretores e em casa com os familiares. Quanto "às formas do uso de português", as principais selecionadas foram a forma oral e escrita.

No que diz respeito ao contacto com o português, é possível notar que a maior parte dos participantes já tem mais de três anos de contacto com o português. Esses indicadores demonstram que, de algum modo, os funcionários já possuem alguns conhecimentos referentes à língua portuguesa e são capazes de lidar com questões específicas na língua alvo.

No que tange às dificuldades do uso de português, a maior dificuldade apontada pela maioria dos participantes está, principalmente, nas duas competências, a saber, oral e escrita. Essas informações foram consideradas tanto no planejamento do curso quanto nas propostas pedagógicas nos materiais didáticos produzidos. Na aplicação do questionário, também possibilitou a identificação das necessidades relacionadas aos vocabulários específicos usados no âmbito de trabalho. Assim, os seguintes vocabulários foram considerados como os mais importantes pelos participantes, a saber, vocabulário da área de (recursos humanos, gestão e administração, jurídica, finanças e da área de informática)

Já na questão dos tipos de textos orais e escritos, a maior parte dos funcionários escolheu os seguintes tipos de textos escritos: reclamação, notícia, comunicado de imprensa, cartaz ou poster, procuração, relatório, email e convite. Ademais, estes são os textos orais escolhidos pelos participantes da pesquisa: Comunicado de imprensa, debate, reclamação, entrevista e diálogo.

4.1. Programa do curso (planejamento do curso)

O curso é destinado aos profissionais que trabalham na Presidência da República. O seu propósito é oferecer conteúdos relevantes para a prática profissional dos funcionários, de modo que eles possam desenvolver habilidades focalizadas nas diferentes situações de uso da língua alvo.

Nível	Intermediário B1
Conteúdos	Estão relacionados com as necessidades
Objetivos	São definidos de acordo com os temas
Habilidades em foco	Oralidade e Escrita
Atividades	Diversificadas que permitem desenvolver as habilidades
Materiais Didáticos	Autênticos
Avaliação	Oral e escrita

Quadro 3 – Programa do curso

Para ilustrarmos a proposta do programa do curso, apresentaremos apenas uma unidade temática neste trabalho conforme ilustrado no quadro seguinte. Este quadro é constituído de forma mais sintética alguns elementos que constituem o programa do curso para fins específicos destinados à referida instituição.

Unidade I - Cumprimentar, apresentar-se e despedir-se		
Temas	Objetivos	Conteúdos Linguísticos e Lexicais
Apresentação e pessoal profissional no trabalho	Saber apresentar-se e apresentar os outros Conhecer as formas de saudação e despedida formais no ambiente formal do trabalho	Verbos de apresentação (chamar-se, ser, trabalhar, viver) Vocabulário (nome, morada, idade, contacto eletrónico, profissão, cargo/função, experiência profissional
Início e fim de reunião	Saber as formas de iniciar e terminar/encerrar uma reunião Conhecer e saber utilizar as formas de tratamento formal	- Verbos usados na reunião - Expressões de início e término de reunião
Produção CV	Saber produzir CV Conhecer as fórmulas para a produção de CV Adquirir vocabulário relacionado a produção de CV	- Partes que constituem um CV Informação pessoal, experiência profissional, educação e formação, aptidões e competências pessoais
Entrevista de trabalho	Saber as formas de entrevista de emprego Saber entrevistar as pessoas no âmbito de trabalho	- Expressões usadas com frequência de uma entrevista

Quadro 4 – Programa do curso da unidade temática I

Tal como mencionado anteriormente, um dos principais objetivos desta pesquisa é a criação de um programa de curso voltado para fins específicos. Neste sentido, as informações que contribuíram para a conceção do programa foram retiradas dos questionários aplicados aos formandos. Isto é, o programa pretende dar resposta às necessidades que os formandos necessitam em suas vidas profissionais. Os conteúdos temáticos programados foram selecionados com base nas respostas fornecidas pelos próprios formandos na referida instituição.

O programa produzido enquadra-se no nível B1, o que pressupõe que os formandos já tenham concluído os níveis anteriores, por isso, já devem estar preparados para enfrentar com os aspetos mais específicos da língua relacionados à profissão. Assim, o referido programa dá maior ênfase às áreas específicas e aos conteúdos temáticos escolhidos pelos inquiridos, conforme as suas necessidades. Valoriza-se também as competências comunicativas que dizem respeito ao uso da língua-alvo, particularmente nos domínios da oralidade e da escrita, além de fornecer diversas atividades que contribuem para o desenvolvimento das referidas competências. Por conseguinte, os objetivos previstos neste programa pensando nessa finalidade.

A unidade I é composta pelos seguintes temas: apresentação pessoal e profissional no ambiente de trabalho, início e fim de reunião, produção de Currículos (CV) e entrevista de trabalho. Cada um desses temas é estruturado de maneira a promover o

desenvolvimento de objetivos específicos que os alunos devem alcançar ao longo de estudo de cada tópico, bem como ao final de cada módulo.

Além de isso, são apresentados os conteúdos linguísticos e lexicais que são explorados de acordo com cada tema mencionado. Esses conteúdos são selecionados de forma cuidadosa e alinhada ao tema proposto, visando a aplicação prática da língua no contexto profissional. Dessa forma, os alunos não só ampliam seu vocabulário, mas aprendem a utilizar a língua de forma funcional e apropriada, de acordo com as situações de comunicação profissional.

4.2.Materiais Didáticos

Em seguida, apresentaremos apenas os materiais didáticos[404] dos dois primeiros temas "Apresentação pessoal e profissional no trabalho" e "Início e fim de reunião (ATA)" da unidade I "Cumprimentar, apresentar-se e despedir-se" bem como a sua descrição. Os materiais referidos encontram-se em anexo.

4.2.1. Tema I - Apresentação pessoal e profissional no trabalho

O tema I foi planejado tendo como a finalidade ensinar aos aprendizes como se apresentar e apresentar os outros de modo formal no âmbito de trabalho em português. Dessa forma, espera-se que o aluno para além de conhecer os conteúdos referentes à apresentação, também aprenda as formas de saudação e despedida formais no contexto profissional.

Na parte inicial da proposta pedagógica, os alunos começam com uma atividade de compreensão oral, na qual devem ouvir os áudios de apresentação pessoal de duas pessoas e, em seguida, completar os espaços em branco. A atividade, por um lado, avalia e ou desenvolve a compreensão oral dos alunos, por outro, proporciona um conjunto de vocabulários referente à apresentação pessoal no ambiente de trabalho.

Na atividade seguinte, são apresentados exercícios que permitem desenvolver o vocabulário dos aprendizes relacionados à apresentação pessoal na língua alvo, bem como um conjunto dos exercícios gramaticais partindo do tema trabalhado.

A última atividade consiste em uma produção oral, na qual os alunos devem, inicialmente, preencher uma ficha de identificação por meio das perguntas feitas por eles. Após ter recolhido os dados, com base neles, estes devem produzir um texto sobre a apresentação pessoal e, por fim, os alunos devem gravar um vídeo de apresentação pessoal.

4.2.2. Tema II - Início e fim de reunião (ATA)

[404] Os materiais didáticos encontram-se em anexo

O tema II foi planejado com o intuito de ensinar aos aprendizes os elementos principais que constituem uma ATA de reunião no ambiente profissional. Dessa forma, a proposta pedagógica não só permite que os aprendizes desenvolvam a sua habilidade escrita, mas também os capacita a conhecer os elementos linguísticos usados para o desenvolvimento da escrita, assim como os vocabulários específicos usados nesse contexto.

A parte inicial da proposta pedagógica começa com uma leitura de um texto diálogo "Reunião de Trabalho". Em seguida, para avaliar a compreensão da leitura do texto, são apresentados alguns exercícios para a interpretação. Ainda no âmbito da interpretação de texto, há uma atividade que visa desenvolver o vocabulário dos aprendizes a respeito do tema trabalhado.

Na próxima atividade, os alunos assistem a um vídeo de uma reunião disponível no YouTube e, em seguida, respondem oralmente às questões referentes ao vídeo. Após ter feito essa tarefa, os alunos dividem-se em grupos para realizar uma atividade oral em que estes selecionam um tópico ou tema de forma aleatória e discutem/apresentam em uma reunião organizada por eles. A atividade permite que os alunos ponham em prática o que foi trabalhado anteriormente.

Na última atividade pedagógica, os alunos leem um texto sobre a Ata de uma reunião e completam um quadro com informações extraídas do texto. O quadro é composto pelos elementos em que constituem uma ATA.

Para terminar, são apresentadas algumas orientações para a redação de uma ATA, com o objetivo de preparar os alunos para a próxima atividade, na qual eles devem criar uma ATA com base na atividade realizada anteriormente.

5. Considerações Finais

Este artigo teve como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa realizada anteriormente que teve como objetivo conceber um programa de curso para fins específicos, bem como elaborar de um conjunto de materiais didáticos para a instituição Presidência da República de Timor-Leste.

A elaboração do planejamento do curso e a produção de materiais didáticos foram feitos a partir da aplicação de um questionário aos funcionários da referida instituição. Dessa forma, o desenho do curso parte da identificação das necessidades dos participantes da pesquisa da referida instituição, as quais são consideradas e privilegiadas nas propostas pedagógicas.

Neste sentido, com base nas respostas dadas pelos formandos, mediante questionários, na conceção do programa e na elaboração de materiais didáticos, podemos concluir que para atender às necessidades e realidades dos alunos que precisam aprender português para um contexto específico, o primeiro passo que se deve dar é identificar as necessidades do público-alvo antes de elaborar o programa ou desenhar o curso. Assim, o programa para fins específicos deve ter objetivos e conteúdos específicos alinhados às necessidades do público.

Por fim, esperamos poder implementar o programa e os materiais didáticos no futuro, a fim de avaliar o impacto dos referidos materiais na vida profissional dos funcionários que atuam na instituição mencionada.

Referências

Baltazar, André. 2020. *Contributos para o ensino do português para fins específicos em Timor-Leste: área de saúde.* Coimbra: Universidade de Coimbra.

Cintra, Anna Maria Marques & Passarelli, Lilian Maria Ghiuro. 2006. "Diagnóstico em contextos de ensino de língua portuguesa para fins específicos." In *Sub-GT Ensino Aprendizagem de Línguas do G.T., Linguística Aplicada no XXI Encontro Nacional da ANPOLL.* São Paulo: PUC-SP.

Cunha, Maria Ivone Cardoso. 2004. "Perspetiva para o ensino do inglês para fins ocupacionais." In Greensfiel, John (ed.), *Ensino das línguas estrangeiras: estratégias políticas educativas.* Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Dudley-Evans, Tony & St. John, Maggie-Jo. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: a multidisciplinary approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Huan, L. 2016. *Teoria e aplicação da língua portuguesa na categoria de negócios.* Dissertação de Mestrado em Ensino de Português como Língua Segunda e Estrangeira. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

Irshad, Isra & Anwar, Behzad. 2018. "English for specific purposes: designing an EAP course for computer science students." *Journal of Education and Educational Development* 5(1): 156–171.

Hutchinson, Tom & Waters, Alan. 1998. *English for Specific Purposes: a learning-centered approach.* Cambridge: Cambridge University Press.

Onodera, Jorge. 2010. *Análise de necessidades do uso da língua inglesa na execução de tarefas em uma empresa multinacional.* Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Silva, Maria Ângela 2007. *Inglês para a área do turismo: análise de necessidades do mercado e de aprendizagem.* Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11426/11426_3.PDF (9 fevereiro, 2022).

ANEXO (MATERIAL DIDÁTICO)

1.1. Ouça os dois textos com atenção e preencha o quadro abaixo com os dados pessoais e profissionais de dois funcionarios.

	Texto A	Texto B
Nome completo		
Idade		
Morada		
Naturalidade		
Estado Civil		
Profissão		
Linguas Falada		

1.2. Leia atentamente o texto apresentado, diga a qual texto oral se refere e confirme as respostas dadas no exercício anterior.

Ola!

O meu nome é Livónia dos Santos de Araújo da Luz. Tenho 24 (vinte e quatro anos). Sou timorense, nasci em Ainaro. Sou solteira e moro atualmente com os meus pais em Dili.

Eu tirei a minha licenciatura em Ensino de Lingua Portuguesa no ano de 2019 e neste momento trabalho no Centro de Lingua Portuguesa da UNTL como professora convidada. Gosto muito da minha profissão. Eu falo tétum, mambae, bunak, lingua portuguesa e lingua malaia. Adoro estar com a minha familia e com os meus amigos.



1.2.1. Com base no texto acima, faça perguntas à Livónia.

a. _____?
O meu nome é Livónia dos S.A. da Luz.

b. _____?
Tenho 24 anos de idade.

c. _____?
Timorense.

d. _____?
Sou de Ainaro.

e. _____?
Moro em Dili.

f. _____?
Sou solteira.

g. _____?
Falo 5 cinco línguas

h. _____?
Sou professora.

1.3. Para fazer perguntas sobre os dados pessoais de uma pessoa, normalmente usa-se os seguintes pronomes interrogativos.

Pronomes Interrogativos		
Quem	é este senhor?	(Ele) é o assessor da Presidência da Republica.
Como	é que ele se chama?	(Ele) chama-se David Rodrigues.
Qual	é a profissão do João?	(Ele) é técnico.
O que	é que a senhora faz?	(Ela) faz o relatorio.
Quantos	formandos temos?	(Nós) temos 12 formandos.
Onde	é que ele trabalha?	(Ele) trabalha no Palácio do Governo.
Quando	é que ele trabalha?	(Ele) trabalha todos os dias.

As respostas às perguntas acima não precisam de pronome expresso.

1.4. Para apresentar os seus dados pessoais, que verbos pode usar para indicar:

O nome? _____ - O estado civil? _____ - A idade? _____

Os contactos? _____ - A morada? _____, _____, _____

A nacionalidade? _____ - A profissão? _____

A naturalidade? _____ - Local de trabalho? _____

1.5. Faça a sua apresentação oralmente aos seus colegas, usando as fórmulas apresentadas na caixa abaixo.

Nome próprio: _____
Apelido: _____
Idade: _____
Estado civil: _____
Nacionalidade: _____
Naturalidade: _____
Residência: _____
Profissão: _____
Local de trabalho: _____

1.6. Faça corresponder as palavras/expressões da coluna da direita à informação que se transmite (coluna da esquerda).

1. saudação	1. ____	a. Ser
2. o nome	2. ____	b. nascer em…/ser de…
3. a idade	3. ____	c. chamar-se…
4. a nacionalidade	4. ____	d. ser…/trabalhar como…
5. a naturalidade	5. ____	e. ola
6. a residência	6. ____	f. ter…anos
7. o local de trabalho	7. ____	g. ser…
8. a profissão	8. ____	h. trabalhar em…
9. o estado civil	9. ____	i. morar em…/viver em…/residir em…

1.7. Veja as fórmulas apresentadas nas tabelas em baixo e diga em que situações (formal ou informal) as fórmulas representam.

- (eu) sou / chamo-me…	- Quem?	- Ola! Esta tudo bem?
- (eu) tenho …	- Como se chama?	- Bom dia! Como está?
- (eu) moro / vivo …	- Quantos anos tem?	- Tudo bem?
- (eu) sou de nacionalidade/naturalidade	- Onde mora?	- Bom dia!
	- Qual é a sua nacionalidade?	- Boa tarde!
	- Qual é a sua profissão?	- Boa noite!
	- Muito prazer!	

- (Ele/ela) é / chama-se…	- (Muito) obrigado!	- Adeus!
- (Ele/ela) tem…	- (Muito) obrigada!	- Até amanhã!
- (Ele/ela) mora…		- Até logo!
- (Ele/ela) é de nacionalidade/naturalidade…		- Até já!

1.8. Veja nas tabelas abaixo como se forma os verbos de apresentação no presente do indicativo.

	Trabalhar	Chamar-se	Viver	Residir		Ser	Ter
Eu	Trabalho	Chamo-me	Vivo	Resido	Sem regra	Sou	Tenho
Tu	Trabalhas	Chamas-te	Vives	Resides		És	Tens
Ele/ela/você	Trabalha	Chama-se	Vive	Reside		É	Tem
Nós	Trabalhamos	Chamamo-nos	Vivemos	Residimos		Somos	Temos
Eles/elas/vocês	Trabalham	Chamam-se	Vivem	Residem		São	Têm

1.14. Conheça melhor o seu colega do lado. Faça as perguntas necessárias para preencher a **Ficha de Identificação**, recorrendo aos interrogativos.



1.15. Escreva um texto com base nos dados recolhidos.

1.16. Agora grave um texto, no telemóvel, com base nos dados recolhidos.

2.1. Leia o seguinte diálogo.

Reunião de trabalho

Diretor: Bom dia, em primeiro lugar, gostava de agradecer a todos pela vossa presença aqui. O objetivo do nosso encontro já vou apresentar em seguida conforme a ordem de trabalhos.

Todos: Bom dia! Senhor Diretor.

Diretor: Para começar a reunião, peço a secretária para fazer a **ATA** da reunião de hoje. Pode ser?

Secretária: Sim, senhor Diretor. Eu faço.

Diretor: Bom! Esta reunião está dividida em três pontos principais da ordem de trabalhos: **Informações, apresentação de novos funcionários e distribuição de tarefas.**

No que diz respeito ao primeiro ponto, em primeiro lugar, gostava de agradecer a todos pelo trabalho que têm feito para esta instituição. Conforme o relatório que recebi, noto que todos estão a contribuir muito para o alcance dos objetivos definidos nos programas. Por outro lado, aproveito esta oportunidade para pedir também a alguns funcionários que cumpram a pontualidade e a assiduidade, pois, são obrigações de todos nós como funcionários públicos.

Alguém tem mais algumas informações?

Todos: Não, o senhor Diretor pode continuar.

Diretor: Bom, passamos então para o segundo ponto. Como todos sabem, a nossa instituição acabou de contratar mais dois funcionários. O senhor António Ximenes vai dar apoio na área de Logística e a senhora Lúcia Martins vai ser secretária na área de administração. Portanto, solicito aos dois novos funcionários para cumprirem as regras e os regulamentos previstos nas leis que vigoram nesta instituição.

Agora, vamos para o último ponto da ordem de trabalhos. Peço para a secretária apresentar a distribuição de tarefas.

Secretária: Está bem, Diretor. Então, agora, eu vou apresentar a distribuição de tarefas conforme as orientações do Diretor Geral de Recursos Humanos.

Diretor: Bom, terminamos então a nossa reunião por aqui. Muito obrigado a todos pela vossa participação e até breve.

Todos: Muito obrigado, Diretor.

2.2. Depois de ler o texto, identifique as palavras desconhecidas.

a) Com o seu colega, tentem procurar no dicionário as definições das palavras desconhecidas encontradas e apresentem-nas à turma.

b) Copie as formas do início da reunião _____

c) Copie as formas do término da reunião _____

d) Com o seu colega, procure na internet outras formas de "início da reunião" e "término da reunião". Depois, apresentem-nas à turma.

e) Indique os correspondentes para cada uma das palavras dadas.

Nome	Verbo	Adjetivo
		Reunido
	Começar	
Continuação		
		Concluído
Apresentação		
	Terminar	

2.3. Assista ao vídeo deste link https://www.youtube.com/watch?v=L0Erq3_mjFU e responda oralmente às seguintes questões.

a. Diga o que viu no vídeo?
b. Quantas pessoas estão na conversa?
c. Quem são os participantes?
d. Em que contexto é que eles estão inseridos?
e. Qual o assunto de que eles estão a falar?
f. Quais são as propostas que o diretor apresentou?
g. Porque os técnicos não estão de acordo com a proposta do Diretor? Justifique.

2.4. Em grupo de três, escolham um tema para discutir ou apresentar em uma reunião.

2.5. Façam uma simulação de reunião sobre o assunto escolhido.

2.6. Gravem com o telemóvel a simulação de reunião.

2.7. Leia o seguinte texto (ata de reunião)

Minuta da Ata

Reunião Geral

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte dois, numa sexta-feira, pelas nove horas, reuniu-se, na sala de reunião do Gabinete do Primeiro-Ministro, o Diretor de Recursos Humanos e os funcionários com a seguinte ordem de trabalhos:

Primeiro ponto: Informações

Segundo ponto: Apresentação de novos funcionários

Terceiro ponto: Distribuição de tarefas

Ana Mendonça
António Ximenes
Crisólogo Gusmão
Lúcia Martins
Octávio Gonçalves
Tarcísio Pinto

O **primeiro ponto** da ordem de trabalho foi iniciado com uma saudação do Diretor Geral do Recursos Humanos a todos os funcionários presentes na reunião, agradecendo a contribuição de trabalho que os funcionários têm feito para a instituição.

Seguidamente, o diretor manifestou a sua preocupação pela falta de responsabilidade de alguns funcionários, particularmente no incumprimento da assiduidade e da pontualidade, afirmou que ambas são obrigações principais que todos como servidor do Estado devem cumprir e disse ainda que sempre que algum funcionário tenciona faltar, deverá justificar a sua ausência por escrito ou por telemóvel, por outro lado, relembrando a importância do trabalho colaborativo para o alcance das metas definidas pela própria instituição.

Neste primeiro ponto da ordem de trabalhos, o D.G.H apontou ainda o facto de a comunicação, para ter qualquer efeito, dever ser diretamente para o próprio, como Diretor de Recursos Humanos. Ainda alertou para o rigoroso cumprimento da presença em reuniões e encontros ao longo do ano letivo.

No **segundo ponto** da ordem de trabalhos, o D.G.H apresentou os dois novos funcionários que foram contratados pela instituição para apoiar mais na área de administração e na área de logística. Em seguida, os novos funcionários fizeram apresentação pessoal: o Senhor António Ximenes foi contratado para apoiar os serviços na logística e a senhora Lúcia Martins foi contratada para assegurar funções como secretária na área de administração.

Ainda no **segundo ponto**, o D.G.H encorajou os novos funcionários para trabalharem com responsabilidade e solicitou ainda aos dois para cumprirem as regras e os regulamentos previstos nas leis que vigoram nesta instituição.

No tocante **ao terceiro ponto** da ordem de trabalhos, o D.G.H pediu à secretária para apresentar a distribuição de serviço, indicando ainda que o serviço foi distribuído atendendo às orientações do Diretor Geral de Recursos Humanos.

Nada mais havendo a tratar, às onze horas, o D.G.H deu por encerada a reunião da qual se redigiu a presente ata, que, depois de lida e aprovada, vai ser assinada nos termos de lei.

O Presidente da reunião, **O Secretário,**

Crisólogo Gusmão **Ana Mendonça**

2.7.1. Depois de ler o texto, complete a seguinte tabela com as informações do texto.

Local da reunião	Dia, ano e data da reunião	Horas do início e do término da reunião	Objetivos da reunião	Participantes na reunião	Presidente da reunião

2.7.2. Observe as orientações para a redação de uma ATA.[1]

Orientações para a redação de uma ATA ou minuta	
Objetivo comunicativo	- Registar, por escrito, os factos ocorridos e as decisões tomadas em reunião. - É escrito pelo secretário da sessão, que tem a tarefa de recolher as informações importantes para a sua redação.
Redação	- Deve ser simples e clara. - Não deve haver abreviaturas. - Os números e as datas escrevem-se por extenso. - Linhas em branco, entrelinhas são eliminadas.
Estrutura	- **Cabeçalho** (identificação do documento). - **Introdução** (inclui a data, a hora, o local de reunião, a entidade responsável pela sessão, os participantes convocados, a indicação das ausências e os motivos dessas mesmas faltas, os pontos da reunião). - **Corpo** (o relato fiel dos conteúdos discutidos no encontro, das diferentes etapas e intervenções dos participantes). - Fecho (inclui o fecho e as assinaturas do presidente e/ou secretário da reunião).
Elementos Discursivos	- O uso da **voz passiva**. - O uso do **discurso indireto**. - O uso do **pretérito perfeito do modo indicativo**.

2.7.3. **Com base na gravação de simulação de reunião, os mesmos grupos devem escrever uma minuta.**

O ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS COMO FERRAMENTA PARA A FORMAÇÃO DE LEITORES

THE STUDY OF TEXTUAL/DISCURSIVE GENRES AS A TOOL FOR READER TRAINING

Edite Sampaio Sotero Leal
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT, Brasil
soteroedite@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7328-4575

Rosângela Veloso da Silva
Universidade Estadual de Montes Claros: Montes Claros, Brasil
rvs_teacher@yahoo.com.br
0000-0003-3329-8133

Resumo
O estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa e nos cursos de Letras é uma prática que está presente a cada dia, contribuindo de modo expressivo para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para melhoria da formação de leitores. Não há como pensar as atividades comunicativas humanas dissociadas de um gênero textual, assim como também não é possível conceber as práticas de leitura sem o uso de um ou outro gênero. Os autores Dolz & Schneuwly acreditam que o estudo da língua deve ser feito por meio dos gêneros textuais em sala de aula. Para Koch, a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico. Nesse viés, o presente estudo procura mostrar a importância de se abordar os gêneros textuais nos cursos de Letras como aparato indispensável na formação dos graduandos que irão atuar como professores incentivadores da leitura com alunos da educação básica. Como aporte teórico para este trabalho, pesquisou-se Bakhtin (2003), Dolz & Schneuwly (1999), Koch (2011), Marcuschi (2008), Solé (2014) e outros de igual relevância. Aborda-se, portanto, metodologias de trabalho em sala de aula que vislumbram os mais diversificados gêneros textuais, notadamente do discurso literário e do discurso midiático que podem, de modo eficaz, contribuir para a formação de jovens leitores mais reflexivos e críticos a fim de intervir positivamente na sociedade atual.

Palavras-chave: Gêneros textuais; Leitores; Discurso.

Abstract
The study of textual genres in Portuguese language classes and in the language courses is a practice that is present every day, contributing in an expressive way to the development of a taste for reading and improving the training of readers. It is impossible to think of human communicative activities in isolation from a textual genre, nor is it possible to conceive of reading practices without the use of one or other genre. The authors Dolz & Schneuwly believe that language study should be done by the using of textual genres in the classroom. For Koch, reading a text requires much more from the reader than knowledge of the linguistic code. In this respect, this study seeks to show the importance of approaching textual genres in Language courses as an indispensable tool in the training of undergraduates who will act as encouraging teachers of reading with students in basic education. Bakhtin (2003), Dolz & Schneuwly (1999), Koch (2011), Marcuschi (2008), Solé (2014) and others of equal relevance were researched as the theoretical basis for this work. It therefore looks at methodologies for working in the classroom that take into account the most diverse textual genres, particularly literary and media discourse, which can effectively contribute to the formation of young readers more reflective and critical in order to intervene positively in today's society.

Keywords: Textual genres; Readers; Discourse.

1. Introdução

A relação do homem com o texto escrito mudou de forma significativa, uma vez que cada invento tecnológico tem contribuído para a dinâmica e a intensidade da leitura. Os leitores, por sua vez, têm buscado cada vez mais informações de maneira seletiva, de acordo com seus interesses pessoais e profissionais.

Na universidade, especificamente nos cursos de licenciatura, onde se concretiza a formação inicial de professores, vivencia-se a leitura de diferentes modalidades textuais. Conhecer técnicas e metodologias que incentivem os alunos a ler e refletir criticamente sobre o processo de leitura e escrita torna-se indispensável para uma boa formação acadêmica.

Nesse sentido, o presente estudo procura mostrar a importância de se abordar os gêneros textuais nos cursos de licenciatura em Letras como aparato essencial na formação dos graduandos que atuaram como professores incentivadores da leitura crítica e reflexiva na educação básica.

Nesse viés, pensar o estudo dos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa e nos cursos de Letras é uma prática que está presente a cada dia, contribuindo de modo expressivo para o desenvolvimento do gosto pela leitura e para a melhoria da formação de leitores. Não há como pensar as atividades comunicativas humanas dissociadas de um gênero textual, assim como também não é possível conceber as práticas de leitura sem o uso de um ou outro gênero. Os autores Dolz & Schneuwly (1999) defendem que o estudo da língua deve ser feito por meio dos gêneros textuais em sala de aula. A autora Koch fala do estudo dos gêneros textuais como forma de promover práticas de leitura e escrita que estejam ancorados em situações reais de uso da língua (Koch: 2011).

Com o intuito de mostrar sobre a importância de boas ferramentas para formação de leitores, o presente estudo aborda os seguintes tópicos: os gêneros textuais como ferramenta para formação de leitores; importância dos gêneros textuais nos cursos de Letras e a implicação de bons resultados por meio do uso dos gêneros textuais em sala de aula. Para embasar teoricamente o estudo, adotaram-se as perspectivas Bakhtin (2003), Dolz & Schneuwly (1999), Koch (2011), Marcuschi (2008), Solé (2014) e outros de igual relevância.

Discute-se, portanto, metodologias de trabalho em sala de aula que vislumbram os mais diversificados gêneros textuais, notadamente do discurso literário e linguístico e do discurso midiático que podem, de modo eficaz, contribuir para a formação de jovens leitores mais reflexivos e críticos a fim de intervir positivamente na sociedade atual.

2. Os gêneros textuais/discursivos como estratégia para formação de leitores

A formação de leitores proficientes e críticos é um dos grandes desafios da educação contemporânea, especialmente em um contexto de múltiplas linguagens, suportes textuais e influência das tecnologias digitais. Convém ressaltar que (Solé 2014: 44) diz que “o processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda o texto e que pode ir construindo

uma ideia sobre seu conteúdo, extraindo dele o que lhe interessa, em função de seu objetivo". Nesse sentido, independente das múltiplas linguagens e influência tecnológicas, o essencial é a compreensão que o leitor tem do texto.

Partindo desse princípio, os gêneros textuais e discursivos se destacam como estratégias fundamentais para desenvolver habilidades de leitura, interpretação e interação social, uma vez que constituem a materialidade das práticas de linguagem nas mais diversas esferas da vida.

Percebe-se que os gêneros discursivos vêm-se constituindo de novos gêneros com tanta rapidez que, por diversas vezes, não nos damos conta das mudanças que ocorrem por meio das tecnologias digitais. Estes, por promoverem a interação do aluno em uma situação de comunicação e de produção oral e escrita, inserem-se de maneira natural no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que as práticas de linguagem estão intrinsecamente relacionadas às atividades dos educandos, conforme assevera (Lopes-Rossi: 2011).

O estudioso Marcuschi, por sua vez, afirma que os gêneros textuais são estruturas comunicativas dinâmicas que se configuram a partir de situações concretas de uso da língua, moldadas pelas condições socioculturais e históricas de cada contexto. (Marcuschi: 2008). Já os gêneros discursivos, na perspectiva bakhtiniana, ampliam essa noção ao considerar a relação intrínseca entre texto e enunciado, destacando os aspectos ideológicos e dialógicos que permeiam as interações humanas. Essas abordagens evidenciam que o trabalho com gêneros não se restringe a apenas ensinar estruturas, mas também inserir os alunos em práticas sociais autênticas e dinâmicas.

Portanto, a escolha dos gêneros textuais e discursivos como ferramenta pedagógica no ensino de leitura permite que os alunos se conectem com situações reais de comunicação, com possibilidades de experiências comunicativas mais dinâmicas e dentro de sua realidade social. Isso pode ocorrer porque cada gênero possui uma função social e uma intenção específica, como informar, argumentar, prever, descrever, explicar, narrar ou instruir. Ao explorar essa diversidade, o professor possibilita que os educandos compreendam não apenas o conteúdo de um texto, mas também as intenções comunicativas e os contextos em que esses textos circulam.

Ao se trabalhar em sala de aula com notícias, reportagens ou editoriais, os alunos são levados a compreender a função social do jornalismo, o papel argumentativo e a importância da análise crítica frente às informações apresentadas. Os textos narrativos, por sua vez, como romances, contos ou crônicas, abrem espaço para o exercício da imaginação e da empatia, permitindo que os leitores reflitam sobre valores humanos e perspectivas diversas.

Já os gêneros discursivos que abordam os discursos políticos ou acadêmicos promovem a reflexão crítica sobre o papel da linguagem na construção de sentidos e ideologias. Esses textos convidam os leitores a irem além do óbvio, questionando o que está implícito e reconhecendo as intenções e posições dos interlocutores.

Portanto, ao explorar diferentes gêneros no espaço educacional, os alunos aprendem a identificar os mecanismos de persuasão, os recursos argumentativos e os efeitos de sentido presentes nos textos. Essa capacidade de análise é essencial para lidar com

desafios como as *fake news*[405] e a manipulação midiática, tão presentes no cenário atual.

Nesse sentido, a abordagem dos gêneros textuais e discursivos contribui para a formação de leitores críticos, cidadãos conscientes e atuantes na sociedade, como protagonistas de suas vivências.

3. Importância dos Gêneros Textuais/Discursivos nos Cursos de Letras

Os cursos de licenciatura em Letras se utilizam de um instrumento belo e poderoso, a linguagem. A linguagem, como instrumento de comunicação e interação, possibilita ao ser humano o ato comunicativo. Diante disso, na atualidade, com o aumento do fluxo de meios comunicativos, torna-se necessário ser plural em acesso ao conhecimento nos diversos meios físicos e digitais. O domínio da língua, enquanto forma de expressão e comunicação, configura-se, portanto, como um desafio no século XXI, dado o contexto de uma sociedade cada vez mais exigente e globalizada. Assim, torna-se essencial que os sujeitos desenvolvam habilidades para utilizar diferentes textos por meio de linguagens verbais e não verbais, uma vez que se faz necessário ler, falar e interagir a fim de promover uma participação social mais efetiva.

O teórico Bakhtin ressalta que "a riqueza de diversidade dos gêneros do discurso é infinita porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso". (Bakhtin 2003: 262)

Para isto, é preciso conscientizar sobre a importância do professor de línguas para a sociedade, das representações sociais, pessoais e profissionais veiculadas na mídia. É importante estar atento à função de leitor reflexivo e crítico por meio dos gêneros produzidos e os que estão a produzir. Logo, pode-se dizer que cada gênero tem um propósito bastante claro na esfera comunicativa, ou seja, cada gênero se desenvolve a partir de sua intencional criação.

Segundo Marcuschi, "o estudo dos gêneros textuais é um empreendimento cada vez mais multidisciplinar". (Marcuschi 2008: 149). O trato dos gêneros diz respeito ao trato da língua em seu cotidiano nas mais diversas formas.

É por este viés que se apresenta o desenvolvimento dos gêneros textuais em sala de aula, uma vez que os textos multimodais estão presentes na comunicação oral e escrita cotidiana (como a leitura de gráficos, mapas, etc.), proporcionando a compreensão de informações em nossas atividades diárias por se construírem de imagens e palavras, por agregarem som e por veicularem em jornais, revistas impressas e digitais e em outras diversas formas textuais que apresentam os fatos.

De acordo com Koch, o contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda ordem, artigos de jornais, catálogos, receitas médicas, guias turísticos, exercita nossa capacidade metatextual para construção e intelecção de textos. (Koch 2015:

[405] A expressão *fake news* é de origem inglesa e significa literalmente "notícias falsas". O termo ganhou popularidade no século XXI, especialmente com a disseminação de informações enganosas nas redes sociais e em plataformas digitais. Frequentemente, essas notícias são produzidas para manipular a opinião pública, desacreditar adversários políticos ou simplesmente gerar entretenimento por meio de desinformação. (Cambridge Dictionary: 2025).

62).

Com dinâmica dos estudantes se inter-relacionarem com os diversos textos, torna-se fácil seu acesso aos textos digitais, por serem multifuncionais e multimodais, por agregam várias características e funcionalidades ao mesmo tempo, exigindo que sejam explorados em sala de aula quanto a sua importância para a aprendizagem de línguas.

Logo, o gênero midiático é uma forma de comunicação que utiliza diferentes meios de comunicação. Esses gêneros são caracterizados por sua natureza multimídia, combinando elementos visuais, sonoros e textuais para criar uma experiência completa para o receptor, como por ex: Facebook, o Instagram, notícia de jornal online, entrevistas e blogs.

Para o contexto da universidade, os gêneros acadêmicos devem ser estrategicamente planejados para os diferentes objetivos e situações nas quais o formador, produtor de leitores, possa estar apto a desenvolver junto aos seus alunos leitores críticos e reflexivos.

Nesse viés, a produção textual na universidade deve valorizar desde os gêneros literários, jornalísticos até os gêneros acadêmicos que visem a reflexão teórica e aplicação prática da produção científica. Os gêneros mais solicitados no percurso dos cursos de licenciatura são projetos de pesquisa, resenha, resumo/abstract, ensaios e artigo científico, que são reflexos de ações de leitura e produção crítica e reflexiva.

Portanto, o presente estudo visa mostrar a importância de se vivenciar a leitura e a escrita por meio dos gêneros textuais com uma metodologia que apresenta uma dinâmica de multimodalidade textual no contexto atual dos usuários.

4. Os resultados e discussões do uso dos gêneros textuais no contexto acadêmico

A relação entre teoria e aplicação prática na produção oral e escrita acadêmica tem reflexos diretos na formação inicial de professores, uma vez que, no ambiente universitário, a comunicação ocorre predominantemente por meio de textos orais e escritos.

Nesse sentido, apresentam-se dois relatos de experiência de duas professoras/pesquisadoras da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), nas disciplinas de Leitura e Produção Textual e Língua Inglesa. A primeira experiência foi vivenciada em uma sala de aula com alunos do primeiro período do curso de Letras no primeiro semestre do ano de 2024. O principal desafio com alunos calouros é fazê-los entender que estão numa universidade, sendo preparados para uma vida profissional dentro de uma área específica.

Assim, o início da disciplina de Leitura e Produção textual tratou da importância da língua materna, da fala, da linguagem e da comunicação para a vida em sociedade. A partir daí, vem um passo fundamental: distinguir tipologias textuais de gêneros textuais, para depois escolher como desenvolver atividades que envolvam diferentes gêneros que circulam no meio social. A escolha dos gêneros notícia de jornal, conto, crônica, poesia, propagandas, charge e tirinha é feita considerando as diferentes estruturas e tipologias. Desse modo, o trabalho com cada gênero textual envolve características, estrutura,

tipologia predominante e objetivos no contexto social.

Outro passo importante diz respeito ao debate entre os alunos sobre cada gênero, ao estudar e focar em sua utilidade do dia-a-dia e em quais locais esses gêneros circulam.

Nesse sentido, a abordagem de gêneros variados em sala de aula permite aos alunos vivenciarem a riqueza e a complexidade da linguagem em suas diferentes manifestações. Cada gênero apresenta características específicas que refletem as intenções comunicativas, os contextos sociais e os usos culturais da língua. Ao estudar cada gênero, os alunos desenvolvem não apenas sua competência linguística, mas também a capacidade de reconhecer e interpretar diferentes formas de construção de sentido.

Em continuidade, apresentam-se experiências de produção de alunos de iniciação à escrita em língua inglesa vivenciada na universidade, destacando os gêneros acadêmicos: ensaios, artigos científicos e projetos pedagógicos e científicos. A segunda professora formadora experienciou no primeiro semestre de 2024, como ministrante da Unidade Curricular Prática na Dimensão Educacional para as turmas de Licenciatura em Letras Habilitação Língua Portuguesa e Língua Inglesa, uma produção de projetos pedagógicos voltados para a questão educacional e as metodologias do ensino da língua inglesa.

A segunda Unidade Curricular foi "Expressão oral e escrita" em língua inglesa — Nível Avançado, no sexto período do curso de Letras, no primeiro semestre de 2024. Nesta turma, os alunos produziram artigos científicos de temas livres em língua inglesa, por se tratar de acadêmicos que estão cursando a habilitação em língua inglesa, ou seja, estão em uma formação inicial de professores de língua inglesa.

Como professora formadora do curso de Letras/habilitação em língua portuguesa e língua inglesa, vivenciaram-se experiências de pesquisa, de leitura e de produção de gêneros acadêmicos na formação inicial de professores. Este foi o momento de descobertas das dificuldades iniciais, desde a escolha do tema e delimitação do objeto de pesquisa, a base teórica até a sistematização do gênero acadêmico.

A segunda turma já tinha uma vivência maior e equivalente ao nível do curso, mas outros desafios foram propostos, como escrever textos em língua inglesa. Com os *drafts*[406] iniciais da estrutura do gênero, os alunos foram paulatinamente produzindo os seus trabalhos, escrevendo e alinhando com a proposta de investigação, a partir da escolha do tema e da questão de investigação.

O ato de escrever um gênero acadêmico não é uma arte tão fácil, mas não é impossível de se concretizar no espaço da universidade, cuja ação acadêmica está em orientar, pesquisar, registrar, acompanhar, avaliar, escrever e reescrever, reafirmando a atividade pedagógica na universidade em produzir os gêneros textuais/discursivos.

5. Considerações finais

A formação inicial de professores no contexto da universidade deve conscientizar e

[406] *Drafting* ou *drafts* é o termo em inglês para "rascunhos" refere-se à fase inicial da produção textual em que se elabora uma versão preliminar do texto, caracterizando-se pela ênfase na construção do conteúdo e na organização das ideias, sem a exigência de correção gramatical ou refinamento estilístico (Araújo, Silva & Costa: 2004).

provocar a produção de gêneros textuais e acadêmicos, uma vez que, os estudos dos gêneros textuais/discursivos em sala de aula são imprescindíveis como instrumento para a formação de leitores competentes e atuantes na área docente na qual atuaram profissionalmente.

É por meio dessa reflexão teórica e aplicação prática que o presente estudo procura mostrar a importância de se abordar os gêneros textuais/discursivos nos cursos de licenciatura em Letras como aparato indispensável na formação dos graduandos que atuaram como professores incentivadores da leitura com alunos da educação básica, uma vez que, ao se familiarizarem com diferente gêneros durante sua formação, têm a oportunidade de experimentar metodologias de ensino que poderão adaptar em suas práticas profissionais, promovendo aulas mais dinâmicas e significativas.

Portanto, cabe ao professor conscientizar-se do exercício da relação teoria e prática vivenciada na universidade por meio da produção de gêneros críticos e reflexivos, cujo reflexo no ensino atenda às demandas da atualidade, considerando o avanço das tecnologias e, consequentemente, as mudanças impostas aos usuários da língua quanto aos seus instrumentos de comunicação e interação social.

Referências

Araújo, Antônia Dilamar, Silva, Diana Costa Fortier, & Costa, Renato Barros da. 2004. *Gêneros acadêmicos e escrita processual: uma integração de abordagens no ensino de escrita em inglês como LE*. *Revista da Anpoll*. https://doi.org/10.18309/anp.v1i17.592. (27 de fevereiro de 2024).

Bakhtin, Mikail. [1979]. 2003. *Estética da criação verbal*. (4ª.ed.). São Paulo: Martins Pontes. Cambridge University Press. *Definition of fake news from the Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus*. https://dictionary.cambridge.org. (27 de fevereiro de 2024).

Dolz, Joaquim, & Scheneuwly, Bernard. 1999. Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino. (Tradução de Glaís Sales Cordeiro). *Revista Brasileira de Educação.* artigo Dolz e Schneuwly.pdf. (20 de maio de 2024).

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2011. *Ler e Compreender os sentidos do texto*. (5ª ed.). São Paulo: Contexto.

Koch, Ingedore Grunfeld Villaça. 2015. *Desvendando os segredos do texto*. (8ª ed.). São Paulo: Cortez.

Lopes-Rossi. 2011. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. IN: *Gêneros Textuais*: *reflexões e ensino.* (4ª ed.). (Org. Acir M. Karwpski. Beatriz Gaydeczka e Karim S. Brito). São Paulo: Parábola editorial.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editora.

Motta-Roth, Désirée, & Hendegar, Graciela Rabuske. 2010. *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.

Solé, Isabel. 2014. *Estratégias de leitura* [recurso eletrônico]. tradução: Claudia Schilling. (6ª ed.). Porto Alegre: Editora Penso.

O EXERCÍCIO FILOLÓGICO NA CONTEMPORANEIDADE: ENTRE ACERVO, TEXTO, CENA E PÚBLICO

THE PHILOLOGICAL EXERCISE IN CONTEMPORARY TIMES: BETWEEN COLLECTION, TEXT, SCENE AND AUDIENCE

Débora de Souza
Setor de Filologia, Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia / Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura, Salvador, Brasil
debora.souza@ufba.br
ORCID: 0000-0001-9441-392X

Resumo
Na contemporaneidade, o filólogo tem produzido diferentes críticas, exercícios éticos tecidos a partir de uma leitura em rede, ao compreender texto como processo e evento social, em diálogo, sobretudo, com a crítica genética e a sociologia dos textos. Nesse sentido, propomos desenvolver uma leitura crítico-filológica acerca do trabalho realizado na contemporaneidade com documentos de arquivo do teatro brasileiro, em especial, baiano, a partir dos quais temos atuado em processos de mediação cultural e de revisão historiográfica. Adotamos pressupostos teóricos da Filologia, em sua relação com outros saberes, e procedimentos metodológicos da Crítica textual e da Crítica sociológica. Selecionamos para estudo textos teatrais e documentos da imprensa que compõem o acervo da artista Nivalda Silva Costa / Nivalda Costa (1952 – 2016), no âmbito do Arquivo Textos Teatrais Censurados, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Por meio de edição e crítica filológica, temos dado a conhecer e a ler dramaturgias e práticas teatrais negras, mediando e subsidiando outras leituras e pesquisas, bem como atuado no processo de (re)construção da história e atualização da memória de práticas de resistências negras na Bahia.

Palavras-chave: filologia; crítica textual; dramaturgia negra.

Abstract
In contemporary times, the philologist has produced different criticisms, ethical exercises woven from a networked reading, understanding text as a process and social event, in dialogue, above all, with genetic criticism and the sociology of texts. In this sense, we propose to develop a critical-philological reading of the work carried out in contemporary times with archival documents from Brazilian theatre, especially from Bahian theatre, from which we have worked in processes of cultural mediation and historiographical revision. We adopted theoretical assumptions from Philology, in its relationship with other fields of knowledge, and methodological procedures from Textual Criticism and Sociological Criticism. For the study, we selected theatre texts and press documents from the collection of artist Nivalda Silva Costa / Nivalda Costa (1952 – 2016) within the scope of the Censored Theatrical Texts Archive, from the Institute of Letters at the Federal University of Bahia. Through editing and philological criticism, we have made black dramaturgies and theatrical practices known and read, mediating and supporting other readings and research, as well as acting in the process of (re)constructing of history and updating the memory of black resistance practices in Bahia.

Keywords: philology; textual criticismo; black dramaturgy.

Considerações iniciais

No projeto de pesquisa intitulado *Estudo crítico-filológico de dramaturgias negras na Bahia: nos bastidores dos acervos Lúcia Di Sanctis e Nivalda Costa*, parte do Grupo *Nova Studia Philologica*, Equipe Textos Teatrais Censurados (ETTC), do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA), objetivamos desenvolver, edição e estudo crítico-filológico de parte da produção intelectual das dramaturgas, diretoras e educadoras negras baianas Lúcia Maria Dias dos Santos (1946 – 2013) e Nivalda Silva Costa (1952 – 2016). Por meio desse exercício, é possível dar a conhecer e a ler parte da dramaturgia dessas mulheres, construir uma leitura crítica acerca de práticas de resistências negras no estado e subsidiar outros estudos.

Para tanto, temos construído e organizado os acervos virtuais Lúcia Di Sanctis (ALS) e Nivalda Costa (ANC), no âmbito do Arquivo Textos Teatrais Censurados (ATTC), arquivo composto por mais de sessenta acervos virtuais de teatrólogos baianos e de pessoas que viveram e produziram na Bahia, vinculado ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia. Esclarecemos que se trata de uma "coleção", "[c]onjunto de documentos com características comuns, [provenientes de diferentes arquivos públicos e privados], reunidos intencionalmente" (Arquivo... 2005: 52) para fins de pesquisa científica, preservação da história e atualização da memória.

Nesse trabalho, em especial, estabelecemos um diálogo entre a Filologia e outros saberes, usando procedimentos metodológicos, sobretudo, da Crítica textual. Analisamos documentos pertencentes ao ANC, em uma perspectiva crítico-filológica, por meio dos quais tem sido possível construir um conhecimento acerca da dramaturgia e da atuação de Nivalda Costa, nas décadas de 1980 e 1990, relacionadas direta ou indiretamente à *Série de Estudos sobre o etnoteatro negro brasileiro* (SEENB) de autoria dessa artista.

Meandros filológicos: entre acervo, texto, cena e público

Ao longo dos anos, assim como outras ciências, a Filologia passou por uma série de transformações, principalmente, quanto às noções de texto e de autoria, afastando-se das noções de "origem", "texto ideal", "autor autônomo", "edição definitiva". Contemporaneamente, colocamos em cena uma multiplicidade de intenções, de (re)começos, de textos (considerado aberto, plural, variável e instável, espaço performativo e evento social) e de autorias (coletiva/colaborativa), refletindo acerca de instâncias epistemológicas e ideológicas que atravessam o filólogo, mediador editorial e cultural, leitor crítico, intérprete.

Assim,

> [d]iante do objeto e da finalidade da pesquisa, o editor pode comportar-se pelo viés platônico, orientado pela busca do sentido original ou representativo do ânimo autoral, ou pelo viés pragmático, no qual, ainda que se estabeleça um texto, ele não será a recuperação de um texto perdido ou ideal, ou ainda uma autoridade de uma voz historicamente reconstruída, mas, sim, um centro provisório, um testemunho posto em evidência, não por privilégio ou merecimento, mas por estratégia de leitura e crítica (Borges & Souza 2012: 22-23).

No trabalho filológico com textos/documentos do teatro brasileiro, de teatros negros da Bahia, datados das décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990, investimos em uma abordagem sociológica, em uma teoria social da edição, na qual reconhecemos a variação, a múltipla intencionalidade e a instabilidade como propriedades intrínsecas da materialidade textual, genética e social (J. McGann (1983), D. McKenzie (2018) e Lourenço (2009). Temos desenvolvido exercícios de edição, de preparação de um texto ou mais textos para publicação em determinado tempo e espaço, e estudo, por meio de leitura interpretativa e crítica de documentos.

Entendemos Filologia como "[…] um feixe de práticas de leitura, interpretação e edição que, a um só tempo, consideram como objeto, de modo indissociável, **língua**, **texto** e **cultura**" (Borges; Souza 2012: 21, grifo do autor), nas quais investigamos os processos de produção, transmissão, circulação e recepção bem como os sujeitos envolvidos nessas atividades e nesses contextos. No preparo editorial, de acordo com Borges (2020; 2021), constituímos um dossiê; descrevemos testemunhos (e versões); transcrevemos os textos em seus testemunhos; interpretamos a partir da crítica filológica

("[...] laboratório de produção de sentido [...], atitude crítica, [...]" (Borges; Souza 2012: 46-47)), considerando aspectos materiais, literários, linguísticos, histórico-culturais, dentre outros; produzimos edições; apresentamos reproduções e/ou textos críticos.

Buscamos aliar Filologia, Sociologia dos textos, História cultural e Arquivologia, dentre outros saberes, para dar a ler e a conhecer parte da produção dramatúrgica negra baiana de mulheres que atuaram de forma significativa na sociedade, naquele período, (re)inserindo textos em diferentes circuitos de leitura e (re)inscrevendo trajetórias humanas na cena teatral brasileira. Para tanto, temos construído acervos virtuais, atuando nos eixos da pesquisa, preservação e comunicação, "[...] a serviço do desenvolvimento social, na compreensão [...] da memória como direito de cidadania e não como privilégio de grupos economicamente abastados" (Chagas 2006: 35), tomando arquivo como metáfora do cruzamento entre memória, saber e poder (Heymann 2012) e história como "arte de inventar o passado" (Albuquerque Júnior 2007: 53).

"[A] história do teatro brasileiro […] depende em grande parte do uso de documentos como fontes de informação […]" (Azevedo 2017: 152), contudo, "[…] a situação da preservação documental teatral demanda um esforço grande e urgente […]" (Azevedo 2017: 162), sobretudo, quando se trata de documentos de teatros negros (em especial, de artistas negras), da região Nordeste do país. Nesse caso, lidamos constantemente com a ausência ou a escassez de documentos assim como com a dispersão documental no que tange à produção intelectual de Lúcia Di Sanctis e de Nivalda Costa, mulheres, negras, dramaturgas, diretoras e educadoras atuantes no cenário cultural baiano, sobretudo, no campo do teatro, naquele período.

De acordo com Carneiro (2019: 169),

> [...] o ser mulher negra na sociedade brasileira se traduz na tríplice militância contra os processos de exclusão decorrentes da condição de raça, sexo e classe, isto é, por força das contradições que o ser mulher negra [e de periferia] encerra, recai sobre elas a responsabilidade de carregar politicamente bandeiras históricas e consensuais do movimento negro, do movimento de mulheres e somar-se aos demais movimentos sociais voltados para a construção de outro tipo de sociedade baseada nos valores da igualdade, solidariedade, respeito à diversidade e justiça social.

Ao estudar a produção de artistas, escritoras e intelectuais negras precisamos atentar para dinâmicas sociais, históricas e culturais que viabiliza(ra)m e/ou dificulta(ra)m a materialização e circulação de textos, a afirmação existencial e a construção da autoria, não ignorando as redes de sociabilidade, a articulação política e cultural dessa parcela da população que tem se unido na construção de quilombos editoriais/teatrais/culturais, além de realizar arquivamento de si, ação micropolítica.

Conforme Evaristo (2019: 7), "[...] se para as mulheres em geral escrever se converte em um ato político, para as mulheres negras publicar se converte em um ato político também. Podemos ainda ampliar o sentido político de escrever e publicar, acrescentando o ato de ler [...]".

Nos acervos Nivalda Costa e Lúcia Di Sanctis reunimos material diverso, dentre esses, textos teatrais e, em sua maioria, documentos relativos ao espetáculo, à imprensa e à Censura, testemunhos históricos e artísticos de programas de arte negra desenvolvidos, principalmente, na cidade de Salvador. Para além da dramaturgia e da prática teatral, interessa aqui ainda refletir acerca da trajetória humana dessas mulheres, que, apesar de todas as estratégias de exclusão e de silenciamento, atuaram de forma significativa em diversos projetos e movimentos socioculturais e educativos, visando transformação estética, sociocultural e política, fomentaram o cenário cultural e contribuíram para a construção de teatros negros na Bahia.

Por meio do nosso trabalho de pesquisa, de edição e crítica filológica, desses documentos provenientes de diferentes arquivos, públicos e pessoais, e instituições de guarda – em especial, do Núcleo de Acervo do Espaço Xisto Bahia (NAEXB), da Coordenação Regional do Arquivo Nacional no Distrito Federal (Fundo Divisão de

Censura de Diversões Públicas (DCDP), Série Teatro) (COREG-AN-DF (DCDP)), do Setor de periódicos da Biblioteca Pública do Estado da Bahia e do Centro de Estudos Afro-Orientais (CEAO) da UFBA – tem sido possível (i) atuar no processo de (re)construção da história e atualização da memória de práticas de resistências negras na Bahia e (ii) promover descentramentos na historiografia literária e teatral brasileira.

Assim, o trabalho deixa de ter um fim em si mesmo, indo ao encontro, sobremaneira, da proposta da Fundação Nacional de Artes (FUNARTE), que se ocupou da edição da primeira antologia brasileira de dramaturgia negra, em 2018, possibilitando refletirmos acerca de "[...] alguns dos modos de criar e pensar a experiência negra no

Brasil [...], parte da memória da ancestralidade negra estilhaçada pela diáspora" (Lima 2018: 12), que integra a herança cultural do país (Souza, D. 2023).

Neste trabalho, tomaremos para exemplificação do exercício filológico desenvolvido documentos do ANC, de 1980 e 1990, colocando em cena parte da produção de Nivalda Costa (inserida em uma tradição que aceita o desafio de promover uma "[...] descolonização de certa representação das manifestações culturais negras" (Carneiro 2019: 270), de apresentação do negro, não de representação sobre o negro) e a sua atuação, bem como o contexto histórico, cultural e político, a rede de sociabilidade da artista e as estratégias coletivas de articulação e afirmação.

Leitura crítico-filológica de documentos do Acervo Nivalda Costa (décadas 1980 e 1990)

Nivalda Costa, artista negra soteropolitana, atuou nos campos do teatro, da televisão e da literatura, escreveu textos para o teatro, poemas, contos, roteiros, dentre outras produções, dirigiu diferentes espetáculos bem como participou da criação e produção de programas televisivos. Além disso, ao longo de sua vida, participou ativamente de projetos e atividades sociopolíticos e culturais, junto a diferentes sujeitos (Souza; Borges 2020).

Em fins de 1982 e início de 1983, Nivalda Costa organizou no âmbito do CEAO o *Seminário de Introdução ao Curso de Expressão e Arte Cênica*, "[c]om o objetivo de fazer uma etnografia do teatro brasileiro a partir das manifestações populares de caráter lúdico e mítico-religioso […]" (Informativo… dez. 1982; jan. 1983).

> O Seminário foi desenvolvido no próprio CEAO e no Departamento de Dança da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBa [entre 18 e 31 de janeiro] e focalizou, além do teatro, a dança, a indumentária, a música, máscaras e mamulengos, abordando aspectos básicos da arte cênica negro-africana em suas variantes brasileiras. As atividades foram desenvolvidas pelos seguintes profissionais: Nivalda Costa, com teatro – também a organizadora do evento; Jayme Sodré, com música; André Ramos, máscaras; Elias Bonfim, mamulengos; Ana Meira, indumentária; e Dionísio Filho, com dança (Informativo… dez. 1982; jan. 1983).

Posteriormente, no período de 16 a 22 de junho de 1983, buscando "[...] identificar elementos simbólicos das diversas etnias negro-africanas no Brasil, para a formulação de uma teoria teatral [...]" (Costa 2014: [1]), esses artistas deram continuidade àquele projeto, promovendo o

> *II Seminário de Expressão e Arte Cênica – Por um teatro negrobrasileiro*, sob a orientação de Nivalda Costa que, também deu as aulas de Teatro. Jayme Sodré (música), Dionísio Filho (dança), André Ramos (máscaras), Elias Bonfim (mamulengo), Ana Meire Aguiar e Nena Freitas (indumentária) fizeram parte da equipe que ministraram aulas para cerca de 12 participantes. A Coordenação Geral foi de Climério Joaquim Ferreira (Informativo… jun. 1983: grifo nosso).

Assim, Nivalda Costa promoveu estudos, individualmente e em grupo, acerca do teatro brasileiro, de "[…] manifestações populares de caráter lúdico e mítico-religioso […]" (Informativo… dez. 1982; jan. 1983), de "[…] elementos simbólicos das diversas etnias negro-africanas no Brasil […]" (Costa 2014 *currículo lattes*), focalizando "[…] além do teatro, a dança, a indumentária, a música, máscaras e mamulengos, abordando aspectos básicos da arte cênica negro-africana em suas variantes brasileiras" (Informativo… dez. 1982; jan. 1983).

Nos anos de 1985 e 1986, desenvolveu o trabalho *Conteúdos dramáticos da gestualidade do afrobrasileiro em um rito prioritário do candomblé*, com orientação do Prof. Dr. Vivaldo da Costa Lima, no curso de Especialização em Antropologia ofertado pela UFBA. A partir de tais experiências, e de pesquisas sobre "[…] mitos da religiosidade negro-africana, no Brasil […]", conforme depoimento de Nivalda Costa, em 2010, à ETTC, a artista desenvolveu a *Série de Estudos sobre o etnoteatro negro brasileiro* (SEENB), aliando etnografia e teatro na realização de atividades de estudo, crítica e

criação/experimentação junto à comunidade do terreiro Ilê Axé Opô Afonjá. A etnografia é

> un método que posibilita el análisis de los grupos sociales, su cultura y sus dinámicas. Se destacan sus posibilidades para abordar tanto procesos simbólicos como materiales y estructurales. La etnografía agrupa técnicas de investigación social centradas en la escucha, la observación, la inmersión en la cultura en cuestión y la traducción literaria de los procesos sociales (Martínez 2016: 45).

O etnoteatro, por sua vez, caracteriza-se como

> […] um modo de dramatizar observações e argumentos sobre a vida pessoal, social e cultural. São três as suas principais características: 1) utiliza métodos etnográficos como a observação participante, a realização de entrevistas, a pesquisa e interpretação de documentos históricos que legitimam o argumento; 2) faz uso de conceitos teóricos dos estudos de performance como o ritual, o drama social, o drama estético, a performatividade, a participação dialógica, a escrita performativa; 3) utiliza metodologias teatrais que advêm das diferentes formas de escrita dramática, das várias escolas de construção da personagem, mas também dos diversos estilos de encenação (Salgado 2013: 33).

Nesse sentido, por meio de diferentes estudos e experiências, embora não tenha formulado uma teoria teatral, Nivalda Costa criou um programa de arte negra construído a partir de elementos do fazer-pensar teatral, estético, cultural, mítico e religioso de matriz afro-brasileira (Souza, D. 2024: no prelo), inserindo-se na tradição do Teatro Experimental do Negro, de dramatizações e performances no âmbito das ancestralidades e religiosidades afro-brasileiras (Martins 2003) e de discursividades da "literatura negra" (Bernd 1992).

Fazem parte da referida SEENB os textos *Passagem para o encanto* [1989/1995], *Suite: o quilombola* [1990] e *Prelúdios para a Liberdade* [1990], textos cênicos curtos, de tradição monotestemunhal, datiloscritos à máquina elétrica, provenientes do arquivo pessoal da artista. Esses textos, de tendência espetacular e experimental, em que há primazia da cena frente ao dramático, resultam de estudos desenvolvidos por Nivalda Costa, durante alguns anos, com adolescentes e crianças vinculados ao terreiro Afonjá, conforme ela informou em 2010. Eles foram encenados/materializados durante edições da *Feira de Cultura Afonjá*, daquele terreiro, e, depois, em oficinas em comunidades periféricas de Salvador, dos anos 1990 até 2000.

Além desses textos, consideramos como parte da SEENB o texto *Flèkùn Mérin (Casa das quatro portas)* (Santos; Souza 2024: no prelo), publicado no livro *Da cor da noite: poemasdramáticos*, editado pelo CEAO – UFBA, em 1983, na *Série*

Arte/Literatura, produção literária coletiva, de matriz afrodescendente, elaborada na década de 1980, em Salvador, resultante de um movimento de resistência na literatura baiana da qual Nivalda Costa também participou.

No texto *Suite: o quilombola* (Costa [1990]) apresentam-se informações relativas a personagens, cenários, objetos de cena e partes/atos; marcações cênicas; indicações de textos, músicas e estudos (temático, cênico, gestual, coreográfico e musical); exercícios simbólicos e improvisos envolvendo elenco e plateia; jogos de luz; com poucos registros de fala/diálogo dos/entre os personagens (Souza, D. 2024: no prelo). Ao longo do texto, há uma crítica à ciência moderna e uma afirmação da "ciência históricohumanista do quilombismo" (Nascimento 1980: 205).

Dentre diversos aspectos, destacamos aqui a afirmação do corpo, presente em todas as quatro partes do texto, em uma perspectiva estética, como elemento expressivo, comunicativo, histórico e político (Souza, D. 2024: no prelo).

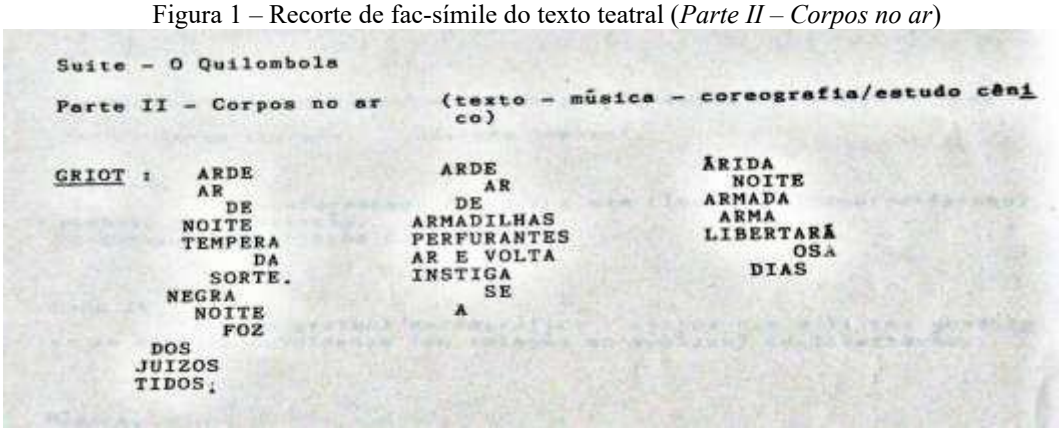
> O corpo [...] pode ser compreendido a partir dos três princípios fundamentais da cosmovisão africana: diversidade, integração e ancestralidade. O corpo é diverso desde sua constituição biológica quanto em seus múltiplos significados culturais. É integração posto que é a condição de qualquer relação; é a base da interação dos seres e da interação entre eles. É ancestral, pois o corpo é uma anterioridade. O corpo ao mesmo tempo é a ancestralidade como é por ela regido (Oliveira 2005: 125).

De acordo com Tavares (1997: 216),

> [n]as populações da África e da América [...] o corpo coexiste como dispositivo de poder, identidade e de linguagem transparente em seu cotidiano. Nas camadas dominadas, apesar da comunicação verbal existir ao nível da cultura, foi pela comunicação não-verbal que se realizou a construção de estratégias que transgrediram, pela via do lúdico, os rigorosos grilhões do cotidiano, como no caso dos [...] negros trazidos da África.

Essa relação entre consciência corporal e ancestralidade africana ou afrodescendente, em que o "corpo como saber" é parte constitutiva e constituinte de letramentos negros (Freitas 2022), pode ser lida, em especial, à segunda parte do texto, no registro de um poema-processo (em que há uma prática de experimentação e criação livre de aprisionamentos formais, com ênfase no aspecto visual e no caráter participativo) que remete à imagem de uma arma (Cf. Figura 1).

Figura 1 – Recorte de fac-símile do texto teatral (*Parte II – Corpos no ar*)


Suite - O Quilombola

Parte II - Corpos no ar (texto - música - coreografia/estudo cênico)

GRIOT : ARDE AR DE NOITE TEMPERADA SORTE. NEGRA NOITE FOZ DOS JUIZOS TIDOS;

ARDE AR DE ARMADILHAS PERFURANTES AR E VOLTA INSTIGA SE A

ÁRIDA NOITE ARMADA ARMA LIBERTARÁ OSA DIAS

Fonte: Costa [1990]: 4. Arquivo Pessoal de Nivalda Costa.

Em consonância com essa proposta, Martins (2003: 66) afirma que

> [...] o corpo em performance é, não apenas, expressão ou representação de uma ação, […], mas principalmente local de inscrição de conhecimento, conhecimento este que se grafa no gesto, no movimento, na coreografia; nos solfejos da vocalidade, assim como nos adereços que performativamente o recobrem.

Nesse sentido, o corpo é história, arquivo, saber, arma e também território.

"Deslocando-se num território para conquistar, trabalhar ou celebrar [...], o corpo humano é a possibilidade silenciosa, mas ativa, de qualquer movimento de construção do mundo" (Sodré 1997: 33). No texto teatral, Nivalda Costa tece um manifesto contra o

racismo no Brasil e reivindica outras formas de produção de conhecimento baseada em epistemologias negras, mobilizando, estrategicamente, além de "trecho em iorubá" (Costa [1990]: 4]), a figura do Griot como símbolo de luta, resistência e libertação.

O texto do referido poema-processo, que correspondente a uma fala do Griot, foi publicado no *Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado* (*MNU Jornal*), datado de jan./mar. de 1991, n. 18, à página 2, periódico arquivado no Acervo *Negritos*. Contudo, há um registro de que se tem ali publicado um excerto de outro jornal, *Negros diVersos e Prosas*, periódico local, n. 0, datado de novembro de 1990, de responsabilidade de Jaime Sodré, com colaboração de Tutuca, Ouloguem, Jônatas Conceição, Nivalda Costa e José Carlos Limeira (Cf. Quadro 1).

Quadro 1 _ Recorte de fac-símile do *MNU Jornal* (à esquerda) e transcrição (à direita)



Fonte: *MNU Jornal,* jan-mar. 1991, p. 2. Acervo *Negritos*.

Os organizadores da publicação **NEGROS DIVERSOS E PROSAS** estão enviando ao **Jornal do MNU exemplar do referido periódico para apreciação e divulgação.**
Cordialmente,

Jaime Sodré
Editor Responsável

NEGROS DIVERSOS E PROSAS
Responsável: JAIME SODRÉ _ Seleção: J. SODRÉ e NIVALDA COSTA
Colaboração: TUTUCA, OULOGUEM, JONATAS, NIVALDA COSTA, JOSÉ CARLOS LIMEIRA E JAIME SODRÉ.
Correspondência: Av. Cardeal da Silva, 53 _ 103 _ Federação _ CEP 40220
Salvador, Bahia

Em notícia veiculada no jornal *A Tarde*, de 14 de dezembro de 1990, somos informados de que

> [p]aralelamente ao livro [*Para rasgar um silêncio* (Costa, 1990)], **será lançado também um periódico sobre temas negros, *Versos e Prosas*, que será mensal.** Em cada número, como uma forma de divulgação, haverá um escrito de um autor negro de outro país. [...]. Há a presença de alguns autores com tendência mais moderna [...]. **Há espaços para a**

> **experimentação e para a denúncia. A proposta gráfica é de Jaime Sodré, um formato que se pode usar no bolso.** Em janeiro, sai o *Versos e Prosas* infantil, num encarte. Um detalhe é que, embora dedicado ao negro, o periódico não veicula só textos de autores negros, mas também de brancos que tratem do tema (A Tarde 14 dez.1990, grifo nosso).

Interessa-nos pensar aqui acerca da sociologia dos textos (McKenzie 2018), da produção, transmissão e circulação do texto, em suas duas versões, uma, em formato de poema-processo que integra o texto teatral (envolvendo texto escrito, música e coreografia, parte de estudo cênico); outra, um poema veiculado em dois jornais, primeiro, de âmbito local, e, depois, nacional, em que se apresentam transformações no texto verbal e na disposição gráfica. Do poema-processo inserido no texto teatral, fala de um personagem, para o poema publicado nos jornais temos algumas alterações o que provoca outros sentidos uma vez que o poema passa a ser lido por si mesmo, fora de um contexto cênico, coreográfico e musical.

Embora haja conservação do título "Corpos no ar", do jogo de palavras e da repetição de determinados sons, houve alteração quanto: a) à estrutura e à disposição gráfica (passando de três colunas, remetendo à imagem de uma arma, para uma única coluna com duas estrofes); b) à separação e à combinação de palavras e sílabas; c) à redução do texto verbal (da primeira coluna, suprime-se o ponto em "sorte." e, em seguida, a palavra "noite"; da segunda coluna, foi suprimida a passagem "ar e volta / instiga / se / a"; da terceira coluna, houve troca da palavra "árida" por "arde", acréscimo da palavra "para", transformação de "libertará" para "libertar" e supressão de "os / dias".

Muitas dessas alterações, provavelmente, foram necessárias devido ao espaço limitado, uma vez que o jornal local era em formato de bolso (A Tarde 14 dez.1990). Além disso, é pertinente refletir acerca das instâncias e redes de sociabilidade que, à época, viabilizavam ou não o processo editorial, a difusão da literatura, da dramaturgia, do manifesto, assim como da constituição de quilombos editoriais/teatrais, como a imprensa negra, veículo de experimentação, resistência e luta, que atuou de forma importante na construção de autorias negras e de fortalecimento de práticas e movimentos negros.

Na década de 1980, na Bahia, o Movimento Negro Unificado (MNU) estava dividido em comissões intituladas "Cultura", "Educação", "Contatos", "Finanças" e "Documentação, imprensa e divulgação" (Nêgo 1981). Essa última era responsável pela elaboração do *Boletim Informativo do Movimento Negro Unificado*, *Nêgo*, de distribuição regional, que teve sua primeira edição em 1981 e, posteriormente, em 1987, tornou-se *MNU Jornal* (Conceição 1989), de circulação nacional. A produção do periódico *Nêgo* contava com a participação engajada de Ana Célia da Silva e de Jônatas Conceição, assim como com a colaboração de entidades negras de Salvador. É prudente ressaltar que

> [a]s entidades culturais têm sido de grande importância para a manutenção e transmissão dos valores negros na sociedade. Os terreiros de candomblé, os blocos negros, os afoxés, as escolas de samba, os centros de capoeira e maculelê, são alguns símbolos de resistência cultural […] (Nêgo 1981: 6).

Junto ao MNU, conforme Souza, D. (2019), Nivalda Costa participou, em 1978, do *Negro – Movimenta* (Negro... 11 ago. 1978: 11), evento local que ocorreu no período de 10 a 13 de agosto daquele ano, na Praça Municipal de Salvador, de modo concomitante ao *I*

Festival de Arte e Cultura Negra, promovido por meio de um intercâmbio artístico-cultural entre Brasil e Estados Unidos, para o qual artistas e grupos baianos não foram convidados.

Em depoimento à ETTC, em 2011, Nivalda Costa comentou:

> [...] estava ensaiando [...] a primeira parte de *Anatomia das Feras*, [...] no Cemitério Sucupira [Praça Municipal de Salvador], e também lá aconteciam [...] reuniões do movimento negro que não tinha espaço, [...] era muito mal visto nessa época. Então [...], vários artistas [...] fizeram uma amostra pública [...] para dar visibilidade ao Movimento. [...]. Então todos nós nos entregamos a essa ação e [...] eu apresentei *Anatomia das feras*, fiz uma redução [...], e fizemos uma apresentação especial. [...] (Souza, D. 2019).

Na década de 1980, Nivalda Costa organizou, juntamente com outros artistas como Jônatas Conceição e José Carlos Limeira, o Grupo de Escritores Negros de Salvador (GENS) (Souza, F. 2011), participando de diferentes atividades na cidade, por exemplo, da *Semana de Angola*, em agosto de 1990, uma promoção da Fundação Casa de Jorge Amado (FCJA) que realizou uma mesa-redonda sobre literatura e uma mostra de livros da literatura angolana (Literatura… 24 ago. 1990). Participou da mesa o escritor angolano Ruy Augusto da Costa e os baianos Jônatas Conceição, Nivalda Costa,

José Carlos Limeira e Ildásio Tavares, entre outros (Conversa… 23 ago. 1990).

Nessa ocasião também foi lançado o número 15 da revista *Exu* (Literatura… 24 ago. 1990), periódico da FCJA de publicação bimestral, ativa durante o período de 1987 a 1997. Nivalda Costa publicou os poemas *Erê*, *Ex-verde* e *O olho do outro*, em maio/jun. de 1988, no n. 4 dessa revista (Souza, D. 2019). Nesse número reúnem-se também produções de Antônio Torres, Heloisa Prazeres, Jorge Amado, Luiza Vianna, Myriam Fraga, Zélia Gattai, dentre outros (Revista Exu 1988:22).

Em setembro de 1990, Nivalda Costa participou do evento intitulado *Negro – presença e expressão* promovido pelo Instituto de Letras da UFBA. No jornal *A Tarde*, de 30 de agosto de 1990, registra-se a participação

> […] dos professores Moema Parente Augel, "Recepção da cultura afro-brasileira na Alemanha"; leda Pessoa de Castro, "Línguas africanas"; Valdina Pinto, "Sobrevivências religiosas afro-brasileiras"; Manuel de Almeida Cruz, "O preconceito de cor e a literatura", e ainda depoimentos dos escritores José Carlos Limeira, Aline França, Nivalda Costa, Jonatas Conceição, Jaime Sodré, Cuti, Ronald Tutuca (Negro… 30 ago. 1990).

Desse modo, apesar da discriminação quanto a ser mulher e a ser negra, Nivalda Costa ocupou um importante lugar de poder (o da escrita), naquele lugar e tempo, criando espaços para discussão, reflexão e crítica em locais centrais e periféricos da cidade, dentro e fora da academia, no terreiro Afonjá, no Instituto de Letras e no CEAO, da UFBA, em palcos, escolas e presídios.

Considerações finais

Ao realizar um estudo crítico-filológico de parte da produção dramatúrgica de Nivalda Costa participamos de um projeto político em construção o qual

> […] exige que revisitemos permanentemente a contribuição de africanos, negros e/ou afrodescendentes nas mais variadas modalidades de expressões culturais […]. Assim, será possível manter viva a memória de nossa incomparável capacidade de sobreviver nas condições mais dramáticas já conhecidas por um grupo humano – desconstruindo narrativas tradicionais e/ou colonizadas, […], em incansável busca pela realização de seus sonhos de liberdade e igualdade (Carneiro 2019: 273).

Nesse trabalho, relacionamos o texto teatral com outros documentos pertencentes ao ANC, configuramos a cena baiana da época e refletimos acerca de agentes sociais envolvidos em atividades culturais, políticas e educativas, com os quais a artista trabalhou em diferentes projetos, tais como Aline França, Jaime Sodré, Jônatas Conceição e José Carlos Limeira.

Como filólogos do nosso tempo, realizamos uma leitura em rede de documentos diversos, entrecruzando fragmentos, informações e saberes, e, por conseguinte, subsidiando outras pesquisas e estudos. Elaboramos textos críticos da dramaturgia negra baiana, que podem ser usados para muitos fins, e leituras filológicas dos mesmos, considerando aspectos materiais, estéticos e histórico-culturais, não ignorando a ação política empreendida por aquela artista em um viés cultural. Trabalhamos nos/com acervos, entre textos/documentos, elementos verbais e cênicos, atentos à articulação de diferentes agentes, produtores e mediadores envolvidos nos processos de criação, produção, transmissão, circulação e recepção textual/espetacular.

Referências

Albuquerque Júnior, Durval Muniz de. 2007. *História: a arte de inventar o passado*. In Albuquerque Júnior, Durval Muniz de, *História: a arte de inventar o passado. Ensaios de teoria da história*, 53–64. Bauru: Edusc.

Azevedo, Elizabeth Ribeiro. 2017. Preservação de documentos para a história do teatro brasileiro: teoria e prática. *Sala Preta* 17(2). 151–163. https://www.revistas.usp.br/ (16 maio 2022).

Bernd, Zilá. 1992. Literatura negra. In J. L. Jobim (org.), *As palavras da crítica*, 267–276. Rio de Janeiro: Imago. https://www.academia.edu/27838218/Palavras_da_critica_Jos%C3%A9_Lu%C3%ADs_Jobim_org_ (3 jan. 2024).

Borges, Rosa & Arivaldo Sacramento de Souza. 2012. Filologia e edição de texto. In Rosa Borges et al. (orgs.), *Edição de texto e crítica filológica*, 15–59. Salvador: Quarteto.

Borges, Rosa. 2020. Uma metodologia para a edição de textos do século XX. *Revista Philologus* 26(76). 788–806. Rio de Janeiro: CiFEFiL. http://www.filologia.org.br/rph/ANO26/76supl/57.pdf (16 maio 2022).

Borges, Rosa. 2021. A edição de textos: crítica filológica e práticas editoriais. In Rosa Borges et al. (orgs.), *Edição do texto teatral na contemporaneidade: metodologias e críticas*, 13–49. Salvador: Memória e Arte. https://1f11a6e7-5dbd-49ca-a343-4afae8a65778.filesusr.com/ugd/d9b288_46474e30fc2249a08cdcfb4ce78260cb.pdf (16 maio 2022).

Carneiro, Sueli. 2019. Gênero e raça na sociedade brasileira. In Carneiro, Sueli, *Escritos de uma vida*, 150–184. São Paulo: Pólen Livros.

Chagas, Mario de Souza. 2006. Há uma gota de sangue em cada museu: preparando o terreno. In Chagas, Mario de Souza, *Há uma gota de sangue em cada museu: a ótica museológica de Mário de Andrade*, 31–38. Chapecó: Argos.

Conceição, Jônatas. 1989. Nêgo, mais um fato na imprensa negra brasileira. *MNU Jornal, Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado*, Salvador, 16, jun.–ago.

Contistas baianos rasgam o silêncio. 1990. *A Tarde*, Salvador, 10, 14 dez.
Conversa de escritores: artes de Exu. 1990. *A Tarde*, Salvador, 23 ago.
Costa, Nivalda Silva. 2014. Currículo Lattes. http://lattes.cnpq.br/3278285296716471 (18 ago. 2015).
Costa, Nivalda Silva. [1990]. *Suíte: o quilombola*. Arquivo Pessoal de Nivalda Costa, 5 f.
Evaristo, Conceição. 2019. Prefácio: "Em legítima defesa". In Sueli Carneiro, *Escritos de uma vida*, 7–9. São Paulo: Pólen Livros.
Freitas, Henrique. 2022. Letramentos negros: o corpo como saber. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* 23(2). 315–328. https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/43499 (3 jan. 2024).
Heymann, Luciana Quillet. 2012. *O lugar do arquivo: a construção do legado de Darcy Ribeiro*. Rio de Janeiro: Contra Capa/FAPERJ.
Informativo CEAO. 1982/83. Salvador: CEAO, ano IV, n. 11; ano V, n. 1 (dez.–jan.).
Informativo CEAO. 1983. Salvador: CEAO, ano V, n. 5 (jun.).
Lima, Eugênio. 2018. Apresentação. In Eugênio Lima & Julio Ludemir (orgs.), *Dramaturgia negra*, 11–12. Rio de Janeiro: FUNARTE.
Literatura de Angola. 1990. *A Tarde*, Salvador, 24 ago.
Lourenço, Isabel Maria Graça. 2009. *The William Blake Archive: da gravura iluminada à edição eletrônica*. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra. https://estudogeral.sib.uc.pt (20 abr. 2017).
Martínez, Lidia Ivonne Blásquez. 2016. La etnografía: una aproximación metodológica para la comprensión de los processos sociales. In Raquel Güereca Torres, Lidia Ivonne Blásquez Martínez & Ignacio Moreno López (orgs.), *Guía para la investigación cualitativa: etnografía, estudios de caso e história de vida*, 45–68. México: Universidad Autónoma Metropolitana – Unidad Lerma. http://www.ler.uam.mx/... (1 fev. 2021).
Martins, Leda Maria. 2003. Performances da oralitura: corpo, lugar da memória. *Letras* 26. 63–81. https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/11881 (3 jan. 2024).
McGann, Jerome J. 1983. *A critique of modern textual criticism*. Chicago: University of Chicago Press.
McKenzie, Donald Francis. 2018. *Bibliografia e a sociologia dos textos*. Trad. Fernanda Veríssimo. São Paulo: Edusp.
"Negro-movimenta" faz suas apresentações no Sucupira. 1978. *Tribuna da Bahia*, Salvador, 11, 11 ago.
MNU Jornal, Jornal Nacional do Movimento Negro Unificado. 1991. Salvador, n. 18, jan.–mar.
Nascimento, Abdias do. 1980. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. Petrópolis: Vozes. https://estudosetnicosraciaisufabc... (23 jul. 2021).
Nêgo, Boletim Informativo do Movimento Negro Unificado. 1981. Salvador, n. 1, jul.
Negro: presença e expressão. 1990. *A Tarde*, Salvador, 30 ago.
Negros diversos e prosas. 1990. Salvador, n. 0, nov.
Oliveira, Eduardo David de. 2005. *Filosofia da ancestralidade: corpo e mito na filosofia da educação brasileira*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. https://repositorio.ufc.br/... (3 jan. 2024).
Revista Exu. 1988. Salvador: FCJA, n. 4, maio–jun.
Salgado, Ricardo Seiça. 2013. Etnoteatro como performance da etnografia: estudo de caso num grupo de teatro universitário português. *Cadernos de Arte e Antropologia* 2(1). 31–52. https://journals.openedition.org/cadernosaa/557 (9 mar. 2023).
Santos, Matheus & Débora de Souza. 2024. Ílèkùn Mérin (Casa das quatro portas), de Nivalda Costa: entre aspectos dramáticos, poéticos e ensaísticos. In *Seminário de Estudos Filológicos*, 11. Feira de Santana (no prelo).
Sodré, Muniz. 1997. Corporalidade e liturgia negra. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* 25. 216–221. http://portal.iphan.gov.br/... (3 jan. 2024).
Souza, Débora de. 2024. Leitura filológica e construção de conhecimento histórico no estudo crítico de dramaturgias negras na Bahia. In *Seminário de Estudos Filológicos*, 11. Feira de Santana (no prelo).

Souza, Débora de. 2023. Acervos Lúcia Di Sanctis e Nivalda Costa: uma proposta de estudo crítico-filológico de Teatros Negros na Bahia. In Arivaldo Sacramento Souza, Lívia Borges Souza Magalhães & Mabel Meira Mota (orgs.), *Por uma ética nos estudos filológicos: críticas, corpora, edições*, 399–421. Salvador: Segundo Selo.

Souza, Débora de & Rosa Borges. 2020. História e memória das resistências negras na Bahia a partir do Acervo Nivalda Costa. *Acervo* 33(2). 208–228. https://revista.an.gov.br/... (11 dez. 2022).

Souza, Débora de. 2019. *Série de estudos cênicos sobre poder e espaço, de Nivalda Costa: arquivo hipertextual, edição e estudo crítico-filológico*. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Salvador. http://repositorio.ufba.br/... (29 jul. 2019).

Souza, Florentina da Silva. 2011. Jônatas Conceição, um poeta afro-brasileiro. *Letras de Hoje* 46(4). 40–44. https://revistaseletronicas.pucrs.br/... (17 set. 2024).

Tavares, Júlio. 1997. Educação através do corpo: a representação do corpo nas populações afro-americanas. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional* 25. 216–221. http://portal.iphan.gov.br/... (3 jan. 2024).

O IMPACTO DO 'RIOEDUCA 2024' NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM ESCOLAS PÚBLICAS DO RIO DE JANEIRO

THE IMPACT OF "RIOEDUCA 2024" ON PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING IN PUBLIC SCHOOLS OF RIO DE JANEIRO

Tais Turaça Arantes
Doutora em Psicologia Social (UERJ) e Doutora em Ciência da Literatura (UFRJ). Professora da rede pública do município do Rio de Janeiro –RJ
taistania@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1419-0226

Resumo

O ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas do Rio de Janeiro enfrenta desafios e oportunidades singulares. Em meio a um contexto socioeconômico diverso, os educadores se empenham em promover a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. As escolas públicas, como as da Primeira Coordenadoria Regional de Educação, buscam fomentar o letramento crítico e a competência comunicativa, essenciais para o exercício pleno da cidadania. A metodologia de ensino combina abordagens tradicionais e inovadoras, integrando recursos digitais e atividades interativas para engajar os estudantes. Além do foco na gramática e na literatura, há uma ênfase crescente na interpretação de textos e na produção escrita, preparando os alunos para os desafios acadêmicos e profissionais futuros. Sendo assim, este estudo possui como corpus o material didático "Rioeduca 2024" utilizado no 8º ano do Ensino Fundamental II em escolas públicas da Primeira Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro. A justificativa para a escolha deste material reside na sua relevância central no currículo de Língua Portuguesa, em um contexto educacional desafiador, marcado pela diversidade socioeconômica dos alunos. O objetivo geral deste estudo é avaliar como o "Rio Educa 2024" contribui para a alfabetização e a competência linguística dos estudantes, bem como sua adequação às necessidades educacionais e à realidade dos alunos. A análise Documental foi utilizada como metodologia. Os resultados indicam que o material promove uma abordagem equilibrada entre gramática, interpretação de textos e produção escrita, engajando os alunos por meio de temas contemporâneos e recursos digitais interativos.

Palavras-chave: Rio Educa 2024. Língua Portuguesa. Escolas Públicas

Abstract

The teaching of Portuguese Language in public schools in Rio de Janeiro faces unique challenges and opportunities. Within a diverse socioeconomic context, educators strive to promote literacy and the development of students' linguistic skills. Public schools, such as those under the First Regional Education Coordination, aim to foster critical literacy and communicative competence, both essential for the full exercise of citizenship. The teaching methodology combines traditional and innovative approaches, integrating digital resources and interactive activities to engage students. In addition to focusing on grammar and literature, there is a growing emphasis on text interpretation and written production, preparing students for future academic and professional challenges. Accordingly, this study uses the "Rioeduca 2024" teaching material, adopted in the 8th grade of Lower Secondary Education in public schools of the First Regional Education Coordination of Rio de Janeiro, as its corpus. The justification for choosing this material lies in its central relevance to

the Portuguese Language curriculum in a challenging educational context marked by the students' socioeconomic diversity. The general objective of this study is to assess how "Rioeduca 2024" contributes to students' literacy and linguistic competence, as well as its adequacy to their educational needs and realities. Document analysis was used as the research methodology. The results indicate that the material promotes a balanced approach between grammar, text interpretation, and written production, engaging students through contemporary themes and interactive digital resources.

Keywords: Rioeduca 2024. Portuguese Language. Public Schools

Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise detalhada do material "Rioeduca 2024" e sua contribuição para a alfabetização e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes da rede pública. Para tanto, será realizada uma revisão da base teórica que fundamenta as práticas pedagógicas adotadas pelo material, destacando sua abordagem equilibrada entre gramática, interpretação de textos e produção escrita. A base teórica que orienta essa análise é composta por obras fundamentais, como *Alfabetização e Letramento* de Magda Soares (2017), que oferece uma compreensão sobre as diversas dimensões da alfabetização, e *Ler e Compreender: os Sentidos do Texto* de Ingedore Villaça Koch (2021), que aborda o processo de leitura e interpretação de textos, essenciais para a construção da competência leitora. Também serão consideradas as contribuições de autores como José Carlos Almeida Filho, com *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas* (1998), que propõe um olhar mais abrangente sobre a comunicação em sala de aula, e Carlos Alberto Faraco, cujas obras *Linguística Histórica: Uma Introdução* (2018) e *Norma Culta Brasileira: Descrição e Uso* (2008) discutem as questões linguísticas e o uso da norma culta no contexto educacional, elementos essenciais no processo de ensino da língua portuguesa.

Além da fundamentação teórica, a análise também considerará a recente aprovação da Lei Complementar nº 276, de 26 de dezembro de 2024, do município do Rio de Janeiro. Esta legislação impacta diretamente a implementação de materiais didáticos e práticas pedagógicas nas escolas ao alterar a carga horária dos professores, aumentando o tempo de permanência em sala de aula e reduzindo a autonomia para o planejamento individual.

Este estudo também incluirá a análise de imagens que ilustram os aspectos discutidos ao longo do trabalho, oferecendo uma compreensão mais visual dos recursos presentes no material, como seus componentes digitais interativos e as temáticas contemporâneas que visam engajar os alunos. Essas imagens ajudarão a contextualizar os elementos abordados e demonstrar como o material pode contribuir para um ensino mais dinâmico e conectado com a realidade dos estudantes. Com isso, o trabalho busca avaliar a qualidade do material "Rioeduca 2024", refletir sobre sua adequação às necessidades educacionais da realidade dos alunos e discutir as implicações de sua utilização no contexto educacional mais amplo.

Por fim, este estudo tem como objetivo avaliar como o material "Rio Educa 2024" contribui para a alfabetização e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes da rede pública do Rio de Janeiro, além de analisar sua adequação às necessidades educacionais e à realidade dos alunos. A metodologia adotada para esta

pesquisa foi a análise documental, que permitiu uma investigação detalhada das características e da proposta pedagógica do material. Os resultados da análise indicam que o "Rio Educa 2024" apresenta uma abordagem equilibrada entre gramática, interpretação de textos e produção escrita, com ênfase em temas contemporâneos e recursos digitais interativos, os quais têm se mostrado eficazes no engajamento dos alunos.

Descrição do *corpus*

O *corpus* deste estudo é a apostila *Rioeduca 2024*, utilizada no 8º ano do Ensino Fundamental II em escolas públicas da rede municipal da cidade do Rio de Janeiro. O Rioeduca 2024 é uma apostila que engloba todas as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Língua Inglesa. Este material didático se destaca por apresentar uma ampla diversidade de textos, abrangendo gêneros como poesia, teatro, contos, crônicas e textos informativos. A inclusão de diferentes gêneros textuais contribui positivamente para o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, ao expor os estudantes a variadas formas de expressão literária e textual, o que enriquece o repertório cultural e linguístico.

Contudo, a abordagem fragmentada adotada pelo material, com a seleção de trechos em vez de obras completas, limita a experiência de leitura integral. Essa prática, embora facilite a exploração de temas e estruturas textuais específicas, pode privar o aluno de um contato mais profundo com a narrativa completa, prejudicando a compreensão global da obra e o desenvolvimento de habilidades como a continuidade interpretativa e o acompanhamento do enredo em sua totalidade. Essa característica demanda reflexão crítica sobre a efetividade da apostila no estímulo à formação de leitores proficientes.

O *Rioeduca 2024* é um material de apoio desenvolvido para complementar o ensino nas escolas públicas, funcionando em conjunto com o livro didático regular distribuído pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Assim como a apostila, o livro didático também apresenta o desafio do uso de textos fragmentados, dificultando o contato integral com as obras literárias. No entanto, a presença desses materiais é essencial, pois oferece aos estudantes acesso a uma base estruturada de conteúdos e atividades, especialmente em contextos de vulnerabilidade educacional. Ainda que o formato fragmentado limite a experiência completa de leitura, a ausência de qualquer material didático seria ainda mais prejudicial ao processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o *Rioeduca 2024* cumpre um papel importante ao garantir recursos pedagógicos acessíveis e diversificados no cotidiano escolar.

Para tanto, não se pode falar sobre o Rioeduca 2024 sem falar na Lei Complementar nº 276, de 26 de dezembro de 2024, que impõe o aumento da carga horária dos professores na rede municipal do Rio de Janeiro, representa um grave retrocesso na qualidade do ensino público. Embora o material didático "Rioeduca 2024" tenha sido amplamente divulgado como uma solução para apoiar o ensino, a sobrecarga imposta aos docentes ameaça inviabilizar o potencial pedagógico desse recurso.

O planejamento é uma etapa fundamental do trabalho docente, permitindo ao professor não apenas dominar o conteúdo, mas também adaptá-lo às realidades específicas

de suas turmas. A retirada de tempo destinado ao planejamento, substituído por horas adicionais de regência, compromete diretamente a qualidade das aulas e, consequentemente, o processo de aprendizagem dos estudantes. Sem o tempo necessário para refletir, planejar e elaborar estratégias pedagógicas eficazes, os professores se veem pressionados a seguir o material de forma mecânica e não contextualizada, resultando em aulas menos dinâmicas e menos efetivas.

A imposição de uma lei que desconsidera a complexidade do trabalho docente desrespeita os profissionais da educação e ignora os reais desafios enfrentados nas escolas públicas. Além disso, essa medida não contribui para resolver os problemas estruturais da educação, mas agrava a precarização do trabalho dos professores, aumentando o desgaste físico e emocional desses profissionais, já sobrecarregados.

É fundamental questionar a eficácia de iniciativas que, sob o pretexto de modernizar o ensino, acabam por desvalorizar o papel do professor, um ator central no processo educacional. O sucesso de qualquer material didático, como o "Rioeduca 2024", depende de sua utilização consciente e planejada, algo inviável sem as condições adequadas de trabalho. Políticas públicas que negligenciam essa realidade contribuem para o enfraquecimento do sistema educacional e colocam em risco o direito dos estudantes a uma educação de qualidade.

Sendo assim, o material didático "Rioeduca 2024", apesar de sua proposta de enriquecer o ensino com conteúdos variados e acessíveis, evidencia ainda mais os problemas trazidos pela Lei Complementar nº 276, de 26 de dezembro de 2024. Por ser um recurso que demanda análise cuidadosa e planejamento detalhado para atender às especificidades de cada turma, sua utilização eficaz torna-se impraticável quando o tempo destinado ao planejamento é reduzido. A lei, ao aumentar a carga horária de regência dos professores, desconsidera a necessidade de preparo pedagógico, transformando o material em uma ferramenta subutilizada, que, em vez de apoiar o ensino, acaba contribuindo para a sobrecarga e para a mecanização do trabalho docente.

Metodologia

A metodologia de análise documental utilizada neste estudo consiste em examinar criticamente o material didático Rioeduca 2024, apostila adotada no 8º ano do Ensino Fundamental II em escolas públicas da Rio de Janeiro, sobretudo na Primeira Coordenadoria Regional de Educação do Rio de Janeiro. O procedimento envolve a leitura sistemática e detalhada do documento, com foco em seu conteúdo, estrutura e abordagens pedagógicas. Considerando o contexto educacional desafiador, a análise busca identificar como o material contribui para o desenvolvimento da alfabetização e

das competências linguísticas dos estudantes, além de verificar sua adequação às necessidades socioeconômicas da comunidade escolar. O estudo privilegia a identificação de temas centrais, estratégias de ensino e recursos didáticos utilizados, com especial atenção ao equilíbrio entre gramática, interpretação textual e produção escrita. O corpus é explorado de forma qualitativa, com categorização e interpretação dos elementos presentes

na apostila, considerando pressupostos teóricos do ensino de Língua Portuguesa e práticas de letramento crítico.

Referencial teórico

A formação do leitor, o desenvolvimento da competência de escrita e o processo de alfabetização são temas centrais no campo da educação linguística e demandam reflexões teóricas e práticas consistentes. A partir das obras de Magda Soares (2017), Ingedore Villaça Koch (2021), José Carlos de Almeida Filho, Carlos Alberto Faraco e Maria Helena de Moura Neves, este estudo busca avaliar como o material didático Rio Educa 2024 contribui para a alfabetização e a competência linguística dos estudantes, bem como sua adequação às necessidades educacionais e à realidade dos alunos.

De acordo com Soares (2017), alfabetização e letramento são processos complementares e interdependentes. A alfabetização consiste na aprendizagem do sistema de escrita, enquanto o letramento abrange o uso social da leitura e da escrita em contextos variados. Outro ponto importante para essa discussão é entender que o processo de alfabetização é contínuo e não se encerra no momento em que o aluno aprende a decodificar palavras. Magda Soares (2017) destaca que a alfabetização e o letramento são processos complementares e progressivos. Enquanto a alfabetização envolve a aprendizagem do sistema de escrita, o letramento implica o uso efetivo e social da leitura e da escrita em diversos contextos. Assim, a formação do leitor e a competência linguística se desenvolvem ao longo de toda a trajetória escolar, com a ampliação gradual das habilidades de compreensão e produção de textos mais complexos. O Rioeduca 2024 colabora para a alfabetização ao apresentar uma diversidade de textos, desde poesias até trechos teatrais, permitindo ao aluno contato com diferentes formas de linguagem escrita. No entanto, a fragmentação textual limita o letramento pleno, pois impede o contato com obras integrais, dificultando a experiência mais ampla de construção de sentido e de continuidade interpretativa.

Koch (2021) destaca que a leitura compreensiva vai além da decodificação e envolve a construção de sentidos pelo leitor, o que demanda o desenvolvimento de habilidades cognitivas e linguísticas. O Rio Educa 2024 contribui parcialmente para essa abordagem ao oferecer exercícios de interpretação e atividades que exploram a diversidade textual. Entretanto, a ausência de textos completos restringe o aprofundamento na compreensão global e coesão textual, essenciais para a formação crítica do leitor.

Para Almeida Filho (1998), a competência comunicativa no ensino de línguas inclui dimensões interativas e sociais, fundamentais para o desenvolvimento da escrita e da leitura. O Rioeduca 2024 busca contemplar essa perspectiva ao introduzir atividades de produção textual e interpretação de diferentes gêneros. Contudo, a fragmentação e a limitação de contextos completos reduzem a efetividade dessa abordagem, já que a exposição a textos parciais pode não refletir as práticas sociais reais de uso da linguagem.

Faraco (2018) e Neves (2000, 2006) enfatizam a importância da gramática contextualizada e do uso efetivo da norma culta como parte integrante do ensino de língua portuguesa. O material Rio Educa 2024 promove o ensino gramatical por meio de atividades aplicadas e explicações diretas, mas ainda com uma abordagem prescritiva e

fragmentada. Embora introduza conceitos fundamentais, a prática de exercícios isolados de gramática pode se distanciar da aplicação efetiva em textos integrais e contextos comunicativos reais.

Em suma, o material Rio Educa 2024 desempenha um papel relevante no apoio ao ensino de Língua Portuguesa, especialmente em contextos escolares de vulnerabilidade social. Apesar das limitações apontadas, como a fragmentação textual e a abordagem prescritiva, ele contribui para o desenvolvimento inicial da alfabetização e da competência linguística. No entanto, o pleno aproveitamento desse material depende diretamente de um planejamento cuidadoso por parte dos professores, algo que se torna inviável diante dos impactos negativos da Lei Complementar nº 276, de 26 de dezembro de 2024. Ao aumentar a carga horária de regência e reduzir o tempo destinado ao planejamento pedagógico, a lei compromete a qualidade do ensino, dificultando a adaptação do material às necessidades específicas de cada turma. Essa medida evidencia o descaso com as condições de trabalho dos docentes e negligencia a importância do planejamento na construção de práticas educativas mais reflexivas, críticas e alinhadas às contribuições teóricas de Soares, Koch, Faraco, Neves e Almeida Filho.

Análise do Rioeduca 2024

Nesta seção, serão apresentadas análises detalhadas de textos selecionados do material *Rioeduca 2024*, destacando sua relevância pedagógica e a conexão com a base teórica que fundamenta este estudo. A partir de uma música, um conto e uma peça de teatro, será discutido como esses gêneros textuais contribuem para o desenvolvimento das competências de leitura, escrita e interpretação dos alunos. Além disso, serão analisados os aspectos positivos de cada texto e as limitações identificadas, especialmente no que diz respeito à fragmentação de algumas obras, ressaltando como essas escolhas impactam o processo de letramento e alfabetização no ambiente escolar.



LÍNGUA PORTUGUESA - 3º BIMESTRE / 2024 - 8º ANO

TEXTO 19 – COMO NOSSOS PAIS (1976)

Não quero lhe falar meu grande amor
Das coisas que aprendi nos discos
Quero lhe contar como eu vivi
E tudo o que aconteceu comigo
Viver é melhor que sonhar
Eu sei que o amor é uma coisa boa
Mas também sei
Que qualquer canto é menor do que a vida
De qualquer pessoa

Por isso cuidado meu bem
Há perigo na esquina
Eles venceram e o sinal
Está fechado pra nós
Que somos jovens...

Para abraçar seu irmão
E beijar sua menina, na rua
É que se fez o seu braço,
O seu lábio e a sua voz...

Você me pergunta pela minha paixão
Digo que estou encantada como uma nova invenção
Eu vou ficar nesta cidade não vou voltar pro sertão
Pois vejo vir vindo no vento cheiro da nova estação
Eu sei de tudo na ferida viva do meu coração...

Já faz tempo eu vi você na rua
Cabelo ao vento, gente jovem reunida
Na parede da memória essa lembrança
É o quadro que dói mais...

Minha dor é perceber
Que apesar de termos feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais...

Nossos ídolos ainda são os mesmos
E as aparências não enganam não
Você diz que depois deles não apareceu mais ninguém
Você pode até dizer que eu tô por fora
Ou então que eu tô inventando...

Mas é você que ama o passado e que não vê
É você que ama o passado e que não vê
Que o novo sempre vem...

Hoje eu sei que quem me deu a ideia
De uma nova consciência e juventude
Tá em casa, guardado por Deus
Contando vil metal...

Minha dor é perceber que apesar de termos
Feito tudo, tudo, tudo o que fizemos
Nós ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Ainda somos os mesmos e vivemos
Como os nossos pais...

REGINA, Elis. In: BELCHIOR. https://www.vagalume.com.br/elis-regina/como-nossos-pais.html

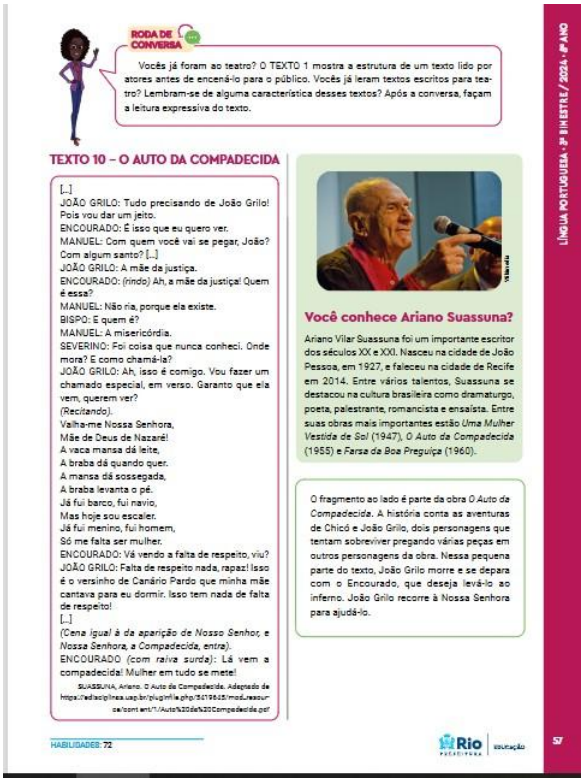
FIQUE LIGADO!

Cartola, Elis Regina e Belchior: a poesia em forma de som

Cartola (1908-1980), Elis Regina (1945-1982) e Belchior (1946-2017) são considerados grandes personalidades da música brasileira. Além de cantor, Cartola foi compositor, poeta e violonista e produziu grandes sambas, entre eles *As rosas não falam*. Elis Regina foi cantora e fez muito sucesso cantando jazz, MPB, samba e bossa nova. Belchior se destacou principalmente como compositor, cantor, músico e poeta.

Figura 1 - música “Como nossos pais” no Rioeduca 2024

A inclusão integral da música “Como Nossos Pais” no *Rioeduca 2024* é uma escolha assertiva, pois traz uma obra de forte apelo cultural e histórico. A letra, marcada por reflexões sobre conflitos geracionais, mudanças sociais e a busca por identidade, conecta-se diretamente com as vivências e questionamentos dos alunos, especialmente na adolescência. O material didático valoriza o potencial interpretativo da música, utilizando-a como ponto de partida para trabalhar figuras de linguagem, análise de sentimentos e construção de sentido no texto. Ao associar a música à prática pedagógica, o *Rioeduca 2024* amplia o repertório cultural dos estudantes, promovendo um aprendizado significativo e engajante.



RODA DE CONVERSA

Vocês já foram ao teatro? O TEXTO 1 mostra a estrutura de um texto lido por atores antes de encená-lo para o público. Vocês já leram textos escritos para teatro? Lembram-se de alguma característica desses textos? Após a conversa, façam a leitura expressiva do texto.

TEXTO 10 – O AUTO DA COMPADECIDA

[...]
JOÃO GRILO: Tudo precisando de João Grilo! Pois vou dar um jeito.
ENCOURADO: É isso que eu quero ver.
MANUEL: Com quem você vai se pegar, João? Com algum santo? [...]
JOÃO GRILO: A mãe da justiça.
ENCOURADO: *(rindo)* Ah, a mãe da justiça! Quem é essa?
MANUEL: Não ria, porque ela existe.
BISPO: E quem é?
MANUEL: A misericórdia.
SEVERINO: Foi coisa que nunca conheci. Onde mora? E como chamá-la?
JOÃO GRILO: Ah, isso é comigo. Vou fazer um chamado especial, em verso. Garanto que ela vem, querem ver?
(Recitando).
Valha-me Nossa Senhora,
Mãe de Deus de Nazaré!
A vaca mansa dá leite,
A braba dá quando quer.
A mansa dá sossegada,
A braba levanta o pé.
Já fui barco, fui navio,
Mas hoje sou escaler.
Já fui menino, fui homem,
Só me falta ser mulher.
ENCOURADO: Vá vendo a falta de respeito, viu?
JOÃO GRILO: Falta de respeito nada, rapaz! Isso é o versinho de Canário Pardo que minha mãe cantava para eu dormir. Isso tem nada de falta de respeito!
[...]
(Cena igual à da aparição de Nosso Senhor, e Nossa Senhora, a Compadecida, entra).
ENCOURADO *(com raiva surda)*: Lá vem a compadecida! Mulher em tudo se mete!

SUASSUNA, Ariano. O Auto da Compadecida. Adaptado de https://ead.ucp.br/plugin/file.php/561965/mod_resource/content/1/Auto%20da%20Compadecida.pdf

Você conhece Ariano Suassuna?

Ariano Vilar Suassuna foi um importante escritor dos séculos XX e XXI. Nasceu na cidade de João Pessoa, em 1927, e faleceu na cidade de Recife em 2014. Entre vários talentos, Suassuna se destacou na cultura brasileira como dramaturgo, poeta, palestrante, romancista e ensaísta. Entre suas obras mais importantes estão *Uma Mulher Vestida de Sol* (1947), *O Auto da Compadecida* (1955) e *Farsa da Boa Preguiça* (1960).

O fragmento ao lado é parte da obra *O Auto da Compadecida*. A história conta as aventuras de Chicó e João Grilo, dois personagens que tentam sobreviver pregando várias peças em outros personagens da obra. Nessa pequena parte do texto, João Grilo morre e se depara com o Encourado, que deseja levá-lo ao inferno. João Grilo recorre à Nossa Senhora para ajudá-lo.

HABILIDADES: 72

Rio Educação

57

LÍNGUA PORTUGUESA - 3º BIMESTRE / 2024 - 8º ANO

Figura 2 - Trecho da peça “O Auto da Compadecida”

A escolha de trechos de *O Auto da Compadecida* no *Rioeduca 2024* demonstra a intenção de apresentar aos alunos um clássico da literatura e cultura nordestinas, enriquecendo o material ao destacar a diversidade linguística e cultural do Brasil. O humor, a crítica social e a riqueza dos personagens de Ariano Suassuna são destacados, promovendo reflexões sobre temas como desigualdade, religiosidade e moralidade. Contudo, a fragmentação do texto compromete a experiência completa da narrativa, limitando a compreensão do enredo como um todo e prejudicando a oportunidade de os alunos explorarem a continuidade interpretativa e o impacto integral da obra. Essa limitação, embora compreensível em termos de espaço didático, demanda cuidado adicional do professor para contextualizar e suplementar o texto em sala de aula.



LÍNGUA PORTUGUESA - 2º BIMESTRE / 2024 - 4º ANO

O texto abaixo tem como título **Peladas**. Converse com sua turma e levante hipóteses sobre o provável assunto do texto. Será que você consegue adivinhar?

TEXTO 7 – Peladas

Esta pracinha sem aquela pelada virou uma chatice completa: agora, é uma babá que passa, empurrando, sem afeto, um bebê de carrinho, é um par de idosos que troca silêncios num banco sem encosto.

E, no entanto, ainda ontem, isso aqui fervia de menino, de sol, de bola, de sonho: "Eu jogo na linha! no gol, eu não jogo, tô com o joelho ralado de ontem; vou ficar aqui atrás: entrou aqui, já sabe". Uma gritaria, todo mundo se escalando, todo mundo querendo tirar o selo da bola, bendito fruto de uma suada vaquinha.

Oito de cada lado e, para não confundir, um time fica como está; o outro joga sem camisa.

Já reparei uma coisa: bola de futebol, seja nova, seja velha, é um ser muito compreensivo que dança conforme a música: se está no Maracanã, numa decisão de título, ela rola e quiçá com um ar dramático, mantendo sempre a mesma pose adulta, esteja nos pés de Gérson ou nas mãos de um gandula.

Em compensação, num racha de menino ninguém é mais sapeca: ela corre para cá, corre para lá, quica no meio-fio, para de estalo no canteiro, lambe a canela de um, deixa-se espremer entre mil canelas, depois escapa, rolando, doida, pela calçada. Parece um bichinho.

Aqui, nessa pelada inocente é que se pode sentir a pureza de uma bola. Afinal, trata-se de uma bola profissional, uma número cinco, cheia de carimbos ilustres: "Copa Rio-Oficial", "FIFA – Especial". Uma bola assim, toda de branco, coberta de condecorações por todos os gomos (gomos hexagonais!), jamais seria barrada em recepção do Itamaraty.

No entanto, aí está ela, correndo para cima e para baixo, na maior farra do mundo, disputada, maltratada até, pois, de quando em quando, acertam-lhe um bico, ela sai zarolha, vendo estrelas, coitadinha.

Racha é assim mesmo: tem bico, mas tem também sem-pulo de craque como aquele do Tona, que empatou a pelada e que lava a alma de qualquer bola. Uma pintura.

Nova saída.

Entra na praça batendo palmas como quem enxota galinha no quintal. É um idoso com cara de guarda-livros que, sem pedir licença, invade o universo infantil de uma pelada e vai expulsando todo mundo. Num instante, o campo está vazio, o mundo está vazio. Não deu tempo nem de desfazer as traves feitas de camisas.

O espantalho-gente pega a bola, viva, ainda, tira do bolso um canivete e dá-lhe a primeira espetada. No segundo golpe, a bola começa a sangrar. Em cada gomo o coração de uma criança.

Armando Nogueira

Os melhores da crônica brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

MERGULHO NO TEXTO

1. O texto traz o mesmo assunto que você havia imaginado? Explique.

2. Pode-se dizer que o texto 7 pertence a que gênero textual? Identifique pistas que comprovem sua resposta.

3. No 2º parágrafo do texto 7, é possível perceber um trecho entre aspas. Explique o emprego das aspas nesse trecho.

Rioeduca

HABILIDADES: 14, 25, 27, 32, 74

38

Figura 3 - Crônica

A crônica "Peladas", incluída integralmente no *Rioeduca 2024*, destaca-se como uma escolha didática que alia leveza e profundidade. O texto captura a paixão pelo futebol amador e sua relevância como espaço de socialização e lazer. Essa abordagem cotidiana e nostálgica conecta-se com a realidade dos alunos, tornando a leitura envolvente e significativa. A apresentação da crônica no material permite que os professores trabalhem com a subjetividade, as características do gênero e a construção de narrativas curtas, enquanto exploram as relações entre texto, esporte e cultura.

A seleção desses textos no *Rioeduca 2024* demonstra um esforço em oferecer um conteúdo diversificado e culturalmente relevante. A música e a crônica, apresentadas em sua totalidade, permitem abordagens ricas e completas de leitura e análise. No entanto, a escolha de fragmentos de textos literários, como no caso de *O Auto da Compadecida*, limita o contato dos alunos com a experiência integral de leitura e interpretação, o que pode reduzir o impacto pedagógico. Para um uso ainda mais efetivo, seria desejável que o material incluísse textos na íntegra sempre que possível, incentivando práticas de leitura mais profundas e conectadas às contribuições teóricas do ensino de Língua Portuguesa.

Sendo assim, compreende-se que A utilização dos textos selecionados no *Rioeduca 2024* dialoga diretamente com a base teórica apresentada no arquivo, especialmente em

relação aos conceitos de alfabetização, letramento e competências comunicativas discutidos por autores como Magda Soares, Ingedore Koch, Carlos Alberto Faraco e outros.

Conclusão

A análise do material *Rioeduca 2024* evidencia sua contribuição significativa para a alfabetização e o desenvolvimento da competência linguística dos estudantes, alinhando-se com as necessidades educacionais e a realidade dos alunos. O material se apresenta como uma proposta equilibrada, ao integrar gramática, interpretação de textos e produção escrita, e ao utilizar temas contemporâneos e recursos digitais interativos, o que tem o potencial de engajar os alunos de maneira eficaz. No entanto, como evidenciado no presente estudo, apesar dos esforços em criar um conteúdo relevante, a implementação isolada de materiais pedagógicos não é suficiente para promover mudanças profundas no sistema educacional.

A aprovação da nova lei, ao reforçar a importância de investimentos em recursos educativos, sublinha a necessidade de que tais investimentos sejam complementados por políticas que abordem as condições de ensino de forma holística. Portanto, é necessário que, além de material de qualidade como o Rioeduca, haja um comprometimento com a formação contínua dos educadores, a adequação da infraestrutura escolar e o apoio ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras. Assim, somente com uma abordagem integrada, que envolva tanto os recursos materiais quanto o suporte estrutural e pedagógico, será possível garantir que os investimentos realizados se traduzam em avanços concretos na alfabetização e na competência linguística dos estudantes.

Referências

Almeida Filho, José Carlos de. 1998. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.

Faraco, Carlos Alberto. 2008. *Norma culta brasileira: descrição e uso*. São Paulo: Contexto.

Faraco, Carlos Alberto. 2018. *Linguística histórica: uma introdução*. São Paulo: Parábola Editorial.

Koch, Ingedore Villaça. 2021. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Neves, Maria Helena de Moura. 2000. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.

Neves, Maria Helena de Moura. 2006. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.

Prefeitura do Rio de Janeiro. 2024. *Material Rioeduca 2024*. Rio de Janeiro: Zit Gráfica Editora.

Soares, Magda. 2017. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

O LÉXICO DESCRITO EM GLOSSÁRIOS PARA O PÚBLICO INFANTOJUVENIL: A MACROESTRUTURA E A MICROESTRUTURA A FAVOR DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA

THE LEXICON DESCRIBED IN GLOSSARIES FOR CHILDREN AND ADOLESCENTS: MACROSTRUCTURE AND MICROSTRUCTURE IN FAVOR OF LANGUAGE LEARNING

Flávia de Oliveira Maia-Pires
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
profa.pires@gmail.com
ORCID: 0000-0001-7167-5214

Michelle Machado de Oliveira Vilarinho
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
michelleprofessora@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0293-2752

Resumo

Este trabalho insere-se no âmbito do grupo de pesquisa do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado "LexiC: ciência, projetos e pesquisa sobre léxico". O objeto de estudo são obras lexicográficas para o público infantojuvenil em idade escolar, com a finalidade de apresentar metodologias para a elaboração de material que atendam as necessidades desse público-alvo e alguns resultados alcançados. As lacunas identificadas que motivaram o desenvolvimento de parte do estudo aqui exposto foram: i) Qual é a concepção de glossários infantojuvenil e o papel na aprendizagem?; ii) De onde extrair o "léxico especializado" que irão compor os glossários?; iii) Como e onde organizar as informações sobre as "léxico especializado" que comporão o glossário?; iv) Qual a macroestrutura e a microestrutura adequada a este público?; Como selecionar a nomenclatura a compor os verbetes?; v) Qual modelo de definições para glossários infantojuvenis?; vi) Como selecionar os contextos adequados para "léxico especializado"?; e vii) Qual critério pode ser adotado para seleção de ilustração?. A fundamentação teórica se baseia em Faulstich (2013), Estopà (2018) e Maia-Pires (2023). Os percursos metodológicos serão empregados, de forma que as etapas subsequentes são seguidas, com base Maia-Pires (2021: 146): 1) seleção da fonte de textos para a composição do *corpus* de trabalho; 2) seleção dos itens de maior frequência relacionados à área no universo infantil; 3) análise das informações semânticas, sintáticas e pragmáticas dos itens lexicais selecionados; 4) elaboração da proposta da definição; e 5) elaboração da macroestrutura e da microestrutura. Os resultados são as elaborações de glossários que podem ser utilizados como instrumento de consulta em sala de aula. Atualmente, há o Glossário do Sistema Solar e o Glossário das Emoções.

Palavras-chave: Lexicografia; glossário infantil; léxico; Português.

Abstract

This paper is part of the research group of the National Center for Scientific and Technological Development (CNPq), entitled "LexiC: science, projects and research on Lexicon". The object of study is a lexicographical work for children and young people of school age, with the purpose of presenting methodologies for the preparation of material that meet the needs of this target audience

and some results achieved. Glossary of emotions; Terminological Glossary of the Solar System and Sentiment: glossary of feelings and emotions. The identified gaps that motivated the development of part of the study presented here were: i) What is the conception of children's glossaries and their role in learning?; ii) Where to extract the “specialized lexicon” that will make up the glossaries?; iii) How and where to organize information about the “specialized lexicon” that will make up the glossary?; iv) What macrostructure and microstructure is appropriate for this audience?; How to select the nomenclature to make up the entries?; v) What definition model for children's glossaries?; vi) How to select the appropriate contexts for “specialized lexicon”?; and vii) What criteria can be adopted for illustration selection?. The theoretical foundation is based on Faulstich (2013), Estopà (2018) and Maia-Pires (2023). The methodological paths will be used, so that the subsequent steps are followed, based on Maia-Pires (2021: 146): 1) selection of the text source for composing the work corpus; 2) selection of the most frequent items related to the area in the children's universe; 3) analysis of the semantic, syntactic and pragmatic information of the selected lexical items; 4) elaboration of the definition proposal; and 5) elaboration of the macrostructure and microstructure. The results are glossaries that can be used as a reference tool in the classroom. Currently, there is a Glossary of the Solar System and a Glossary of Emotions.

Keywords: Lexicography; children's glossary; lexicon; Portuguese.

Introdução

Esta pesquisa se insere no âmbito do Grupo de Pesquisa do Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), intitulado “LexiC: ciência, projetos e pesquisa sobre Léxico”. O objeto de estudo são obras lexicográficas para o público infantil, a fim de oferecer glossários de áreas do conhecimento específicos para as crianças em idade escolar, já que há carência de material direcionado a esse público-alvo.

Ao observar o desenvolvimento das crianças, chama a atenção de todos o fato de como essas fazem o uso das palavras durante as interações com os familiares, os amigos, os educadores, entre outros. As palavras que são produzidas ao longo da vivência, seja no núcleo familiar, seja na escola, por exemplo, alinham-se com outras palavras até formarem frases com mais de um elemento sintático, de acordo com o contexto em que o discurso se realiza. Esse estágio inicial da linguagem prova que o léxico é relevante para a aprendizagem da língua, visto que o léxico é um dos pilares linguísticos. Conforme Maia-Pires (2015: 18), “a relevância atribuída ao léxico é que este possibilita a expressão do pensamento com maior precisão”, e em conjunto com a gramática da língua percebem-se as relações discursivas que revelam a história e a cultura de uma determinada sociedade.

Acrescenta-se a isso os avanços das ciências que são ensinadas nas escolas e disponíveis em *sites* educativos em que novas palavras são apresentadas às crianças diariamente, como nas disciplinas de Matemática, Educação Física, Ciências, Teatro, Língua Inglesa, História, Geografia, Música etc.

Assim sendo, materiais didáticos com ênfase no léxico, como glossários e dicionários, compactuam para a aprendizagem de línguas e do ensino científico e tecnológico, pois “no contexto escolar de leitura e produção de textos, a consulta ao dicionário constitui um importante exercício de fixação e expansão de vocabulários, quanto a aspectos de forma ou de conteúdo” (Carvalho 2011: 87). Portanto, os dicionários infantis, entre outras finalidades, visam auxiliar as crianças na aprendizagem do sistema alfabético, da forma das palavras, dos significados das unidades lexicais, normalmente, apresentam

fontes grandes, coloridas e são elaborados com estratégias que motivem o interesse da criança em consultar a obra.

Para motivar a consulta a glossários e dicionários, os estudos sobre a Lexicografia Pedagógica afirmam que "as crianças precisam de um dicionário para cada idade ou para cada etapa escolar, já que vão ocorrendo mudanças tanto em sua capacidade cognitiva, quanto em sua compreensão" (Estopà 2018: 93). Diante disso, este trabalho apresenta parte dos trabalhos desenvolvidos para o ensino do léxico especializado para o público infantojuvenil para servirem de avaliação de pesquisadores da área do léxico quanto à teoria e à metodologia de elaboração de glossários que atendam às necessidades de aprendizagem lexical desse público, além de incentivar osuso de obras lexicográficas por parte de professores, familiares entre outros.

O glossário infantil possui características específicas para o seu público-alvo, "atrativo, por isso o layout deve ser adequado ao público-alvo. A linguagem deve ser simples e objetiva, possibilitando fácil entendimento do significado dos lexemas", como apontam Vilarinho e Maia-Pires (2015: 7), de modo a evitar "a apresentação exaustiva de informação [o que] causa o desinteresse do aprendiz em consultar a obra". Portanto, o dicionário infantil (assim como o glossário):

> [...] é projetado e elaborado para a faixa etária a que ele pretende atingir e é editado com tipos de letras grandes e em cores. O discurso se apresenta próximo da oralidade, induzindo o usuário a pensar que está dialogando com o autor do dicionário. (Faulstich 2010: 174).

Esse tipo de material tem como principal função ser de fácil compreensão para seu público, já que são crianças em fase de ampliação lexical. Portanto, no processo de ensino e aprendizagem de português do Brasil, devem-se incluir o ensino de terminologias dos campos do saber especializados, em que dicionários e glossários podem ser úteis, uma vez que são materiais didáticos que pode ser consultado a qualquer momento, a fim de atender às necessidades do aprendiz. Acrescenta-se que, mediante o aumento da migração no Brasil, tem crescido o quantitativo de crianças que precisam aprender o Português como Segunda Língua (L2) em nosso país e também para crianças brasileiras que migram do país e querem ou precisam continuar interagindo com outras pessoas em língua portuguesa. Diante disso, as metodologias desenvolvidas nesta pesquisa visam beneficiar tanto os aprendizes de L2, em respeito às demandas que possuem, quanto às crianças falantes de português como língua materna, quanto às crianças no contexto de língua de herança (LH).

A partir dos conceitos apresentados, apresenta-se, na sequência, a metodologia que vem sendo utilizada pelo grupo de pesquisa LexiC para os projetos de léxico especializado para o público infantojuvenil, que concilia teoria e prática.

Metodologia

A metodologia serve para nos direcionar na realização da pesquisa, desde os primeiros passos até alcançar o produto final. Segundo Pavel & Nolet (2002: 32), "em terminologia, a metodologia de trabalho constitui-se de um conjunto de técnicas e de

procedimentos adotados para alcançar um objetivo específico". Desse modo, em linhas gerais, a metodologia adotada seguiu os percursos apontados a seguir: 1) delimitação da área de conhecimento especializado; 2) delimitação do público-alvo; 3) levantamento de dados; 4) criação do *corpus* de análise; 5) processamento e análise de dados; 6) identificação de termos simples e termos complexos; 7) seleção dos termos, segundo os critérios de frequências e relevância; 8) lematização dos termos; 9) registro das informações sobre os termos em fichas terminológicas personalizadas; 10) construção de mapas conceituais; 11) elaboração da macroestrutura e microestrutura glossário terminológico; 12) elaboração de perguntas norteadoras para criação das definições; 13) elaboração do modelo diretor de definições; 14) seleção de contextos adequados ao público infantojuvenil; 15) seleção de ilustrações adequadas ao público e à área especializada e 16) Validação das definições dos termos com especialista da área. Algumas dessas etapas receberão destaque neste artigo.

Delimitação da área de conhecimento especializado e escolha do público-alvo

Nos projetos desenvolvidos, a área do conhecimento tem sido fomentada com base nas experiências vivenciadas em sala de aula por profissionais que percebem que dificuldades de caráter linguístico atuam ativamente no processo de aprendizagem dos conceitos relacionados às diversas áreas do saber. Assim, há projetos relacionados às ciências da natureza, como clima e tempo, sistema solar, fauna e flora; à matemática, como geometria; à saúde mental, como emoções etc. Alinhado a descoberta da demanda, enquadra-se o fator idade combinado com o período escolar em que ocorrem as aulas concernentes ao conteúdo selecionado. Na etapa seguinte, verifica-se se há carência de obras lexicográficas de léxico especializado para o público infantojuvenil, mediante buscas em bibliotecas, *sites* e livrarias e consultas diretas a educadores da área de conhecimento selecionada. Caso seja detectada a lacuna, iniciam-se as outras etapas.

Levantamento de dados e criação do *corpus* de análise

O levantamento de dados é uma etapa importante para a elaboração de um glossário, pois é a partir desses dados que o corpus é constituído. Normalmente, por ter crianças em fase escolar, parte dos livros adotados pelas escolas (públicas e privadas), soma-se a esses livros conteúdos disponíveis *sites* populares compatíveis com a idade e período letivo, segundo os critérios de serviço gratuito, com grande frequência de busca no Google sobre o assunto em estudo como, por exemplo: a) *Brasil Escola* (https://brasilescola.uol.com.br/); b) *Toda Matéria* (https://www.todamateria.com.br/); *c) Escola Kids* (https://escolakids.uol.com.br/) *d) Mundo Educação* (https://mundoeducacao.uol.com.br/) e *e) InfoEscola* (https://www.infoescola.com/).

O *corpus* e o processamento de análise de dados

Os projetos do grupo LexiC estão associando à Lexicografia e Terminografia os estudos da Linguística de *Corpus*, bem como a utilização de ferramentas para reunir coleções de textos direcionadas às consultas complexas de termos, sentenças, palavras-chave, conceitos, como os *softwares* Sketch Engine, disponível em <https://www.sketchengine.eu/> e Antconc, disponível em <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>.

Alguns critérios gerais estão presentes nos projetos para a seleção do léxico especializados, como: i) critério quantitativo e ii) critérios qualitativos. Como critério quantitativo, considera os candidatos a termos segundo a frequência evidenciada pela ferramenta *keyword*, de modo a identificar a relevância dos léxicos especializados mais recorrentes em relação à área de conhecimento em estudo. Já como critérios qualitativos, consideram-se: a) termos que se adequam ao nível acadêmico do público-alvo e b) seleção apenas por nomes simples e compostos - excluem-se nomes de instituições, de filósofos e cientistas, na maioria dos casos.

Elaboração de perguntas norteadoras para criação das definições

Os projetos recorrem a uma linguagem mais próxima a do universo infantojuvenil e para isso elaboraram-se perguntas orientadoras que auxiliarão na definição do léxico especializado, conforme modelo de Cruz, Lupetti & Maia-Pires (2020). Para guiar o texto das definições em sua versão final para inclusão no glossário de modo sistemático, há o preenchimento de uma ficha deficitária em que campos são preenchidos do seguinte modo: i) definição do léxico especializado conforme o dicionário infantil **A**; ii) definição do léxico especializado conforme o dicionário infantil **B**; iii) definição do léxico especializado conforme o dicionário padrão **Y**; iv) definição do léxico especializado conforme o dicionário especializado da área do saber em estudo e v) a definição que será incluída no glossário de acordo com as informações deficitárias que aparecem no *corpus* de análise, associados as definições dos dicionários selecionados para a abordagem comparativa ajustados às perguntas orientadoras segundo a tipologia do léxico especializado. Destaca-se que, por serem perguntas orientadoras, nem sempre é possível responder todas as perguntas.

A título de ilustração, apresentam-se algumas perguntas orientadoras utilizadas no Glossário do Sistema Solar Ilustrado Infantojuvenil (2023): a) perguntas gerais e b) perguntas específicas. Alguns termos apresentavam apenas informações que respondiam ao grupo (a) e outros, além de informações do grupo (a), traziam também informações que respondiam às questões do grupo (b). As perguntas são:

Grupo (a) O que é x?
Onde está x?
Qual a distância de x? Qual o tamanho de x? Qual a função de x?

Grupo (b)
De que x é feito?

X tem luz própria?
Em quanto tempo x acontece? Qual movimento x faz?
Qual a distância de x em relação ao Sol? Qual a velocidade de x?
Quanto x demora para completar uma volta em torno do Sol?

Seleção de ilustrações adequadas ao público e à área especializada,

Destaca-se que, nos projetos direcionados ao público infantojuvenil, as ilustrações exercem papel relevante na composição da obra. De acordo com Silva (2006: 29) "a comunicação atual é multissemiótica", ou seja, textos compostos por várias formas de linguagem, como verbal (oral e escrita), visual (imagens, ícones e desenhos), sonora, corporal e digital. Ainda, segundo a autora:

> o emprego de recursos visuais e sonoros assume um novo direcionamento: a informação passa a ser transmitida por diferentes modos semióticos, que são parte da composição do sentido do texto. A linguagem visual não é concebida como dependente do aparato verbal. Ao contrário, os dois modos de representação são tomados em suas particularidades e cada qual possui limitações e potencialidades, ou seja, os dois modos de linguagem não fazem a mesma coisa e não coexistem simplesmente (Silva 2006: 29).

Nesse contexto, o recurso visual exerce propósito significativo que revela significados que contribuem para o entendimento dos termos, o que ultrapassa os limites do verbal, e passa a constituir um todo de significação, e a ilustração faz parte da linguagem, com características próprias, por isso a seleção dessas não podem ser aleatórias nem descuidadas. Por isso, a escolha das ilustrações que irão compor os glossários devem considerar uma combinação de fatores visuais, pedagógicos e emocionais, como: a) Clareza e simplicidade, deve-se evitar sobrecarga de detalhes que possam distrair o objetivo complementar da imagem à definição; b) Estilo atraente e apropriado, deve-se considerar um estilo divertido e cativante, conforme a faixa etária, com paletas de cores vibrantes, mas sem excessos na saturação das cores e, coso haja personagens, esses devem ser expressivos; c) Coerência visual, deve-se definir um estilo visual que marque a identidade e a uniformidade da obra lexicográfica para que as crianças reconheçam e se familiarizem com as ilustrações; d) Interatividade e estímulo cognitivo, deve-se incluir ilustrações que envolvam a criança de maneira interativa de modo que estimulem a curiosidade e o desenvolvimento cognitivo; e) Legibilidade e escalabilidade, deve-se observar se as ilustrações estão legíveis tanto para dicionários impressos quanto para os informatizados; f) Acessibilidade Visual, deve-se Utilizar contrastes que permitam a visualização por crianças com baixa visão ou outra necessidade evitando ilustrações de grande complexidade que possam confundir ou desorientar e g) Engajamento com o conceito, deve-se incluir pequenos detalhes ou elementos que ampliem o conceito de modo a contribuir com a elucidação da definição apresentada e evite a ambiguidade e a contradição do conceito exposto.

Os projetos desenvolvidos, devido aos grandes custos de contratação de ilustradores,

recorrem-se a bancos de imagens gratuitos disponíveis no *Pixabay*[407] e no *Canva*[408], de autores variados, mas com o mesmo padrão de imagem e que melhor correspondessem às definições. Ressalta-se que, a depender do projeto lexicográfico, nem sempre será possível incluir ilustrações em alguns verbetes pela complexidade do conceito envolvido, como, por exemplo, *ano-luz*, ou o nome da ciência que estuda os astros.

Obras lexicográficas e terminográficas para o mundo infantil

O aumento da valorização da leitura por muitas famílias está impulsionado a demanda por livros infantojuvenis. Pais, familiares e educadores estão procurados mais opções literárias para estimular o gosto pela leitura, ampliar o conhecimento de mundo e estimular o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e pré-adolescentes. Além disso, o incentivo à leitura é visto como uma estratégia importante para o sucesso escolar e para o desenvolvimento de habilidades linguísticas. Neste contexto, encontram-se também os dicionários e glossários direcionados a esse público, com o objetivo de fornecer informações sobre a língua, o saber técnico-científico e a cultura da comunidade de convívio em que crianças e pré-adolescentes interagem ou de outra comunidade de interesse.

De modo geral, glossários são vistos como compêndios de palavras e seus significados, desenvolvidos especialmente para elucidar uma palavra que não foi compreendida. Essa percepção essa vai ao encontro de uma das definições apresentada por Haensch (1997) para glossário: Inventário de palavras que figuram, geralmente, como anexo a uma obra literária para explicar aquelas palavras que supõem que o leitor desconheça o significado (Haensch 1997: 46). No caso dos glossários infantojuvenis, há ainda a concepção de esses serem voltados para o contexto educacional, no qual o vocabulário é abordado de maneira acessível e contextualizada, respeitando as faixas etárias e os níveis de desenvolvimento cognitivo dos leitores, em que "a linguagem deve ser simples e objetiva, possibilitando fácil entendimento do significado dos lexemas." (Vilarinho & Maia-Pires 2015: 7). Assim, os glossários infantojuvenis apresentam um papel importante no processo de aquisição e de aprendizagem linguística, pois, muitas vezes, ao ler livros, principalmente os que abordam temas mais complexos, as crianças e os adolescentes podem encontrar palavras que dificultam a compreensão do conteúdo. O glossário oferece uma maneira rápida e prática para o entendimento dessas palavras, sem precisar interromper a leitura.

Com apontam Maia-Pires & Vilarinho (2015), a consulta aos dicionários ou glossários promovem a expansão do vocabulário, visto que o uso regular de glossários pode ajudar na ampliação do vocabulário dos jovens leitores, apresentando novas palavras, expressões e significados, conhecimentos de nível gramatical, pragmático e cultural, influenciando de modo positivo no domínio da língua, colaborando com as habilidades de

[407] Repositório de imagens de domínio público, onde qualquer pessoa pode utilizar as imagens contidas no site. O Pixabay oferece imagens de alta qualidade e livres de direitos autorais.
[408] Plataforma de design gráfico que permite aos usuários criar gráficos de mídia social, apresentações, pôsteres e outros conteúdos visuais. O Canva integra milhões de imagens, fontes, modelos e ilustrações gratuitas.

leitura, escrita e comunicação. Além disso, a consulta a glossários e dicionários favorece a autonomia no desenvolvimento das habilidades de pesquisas, encorajando crianças e adolescentes a compreender novos textos.

De acordo com Faulstich (1995: 14), glossário pode ser entendido como "repertório em que os termos, normalmente de uma área do conhecimento, são apresentados em ordem sistemática, acompanhado de informação gramatical, definição", por isso, o projeto lexicográfico considera também a elaboração da macroestrutura e da microestrutura para o repertório apresente as informações pertinentes ao público-alvo.

A macroestrutura é a ordenação do conjunto dos elementos que compõem o corpo de uma obra lexicográfica (Heansch 1997: 39), e esse conceito também se aplica à Terminografia. Em ambos os casos, engloba o conjunto de informações gerais para identificação da obra, bem como suas orientações de uso e consulta. No caso de um glossário, a macroestrutura é comumente dividida em três partes: i) as páginas iniciais, que frequentemente incluem a apresentação, o prefácio, a chave do dicionário e as listas de abreviaturas; ii) o corpo principal, que contém os verbetes; e iii) as páginas finais, onde podem ser encontrados anexos, tabelas, mapas e outras informações complementares. Segundo Gomes (2007), a microestrutura é "[...] o conjunto de elementos relacionados a uma entrada, que forma um verbete", sendo composta, no mínimo, pela entrada, divisão silábica, categoria gramatical, definição, exemplo e indicação do plural. Assim como a macroestrutura, a microestrutura também pode variar conforme o público-alvo e o objetivo do dicionário. Quando organizada com fins pedagógicos, a microestrutura utiliza diferentes recursos gráficos, como negrito, itálico, maiúsculas e cores, para destacar informações específicas.

Os exemplos de glossários deste trabalho, de modo geral, apresentam macroestrutura com apresentação e guia de uso com linguagem simples e precisa, com objetivo de se conectar com o consulente. A microestrutura é composta por: +palavra entrada +informação gramatical +separação silábica +definição +contexto ±ilustração ± nota. Ressalta-se que as ilustrações e as notas não estão presentes em todos o verbetes, por causa dos argumentos já apresentados. A nota indica uma informação enciclopédica referente à entrada.

Considerando o exposto, como resultados dos projetos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa, elaborados em conjunto com estudantes do curso de Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua da UnB, apresenta-se três glossários, a saber: Glossário das emoções de Muniz & Maia-Pires (2018); e Sentimentário: glossário de sentimentos e emoções de Vogeley & Vilarinho (2023); e Glossário Terminológico do Sistema Solar de Aquino, Maia-Pires & Pereira (2023).

O Glossário das emoções (*op. cit.*) registrou 25 palavras coletadas de textos especializados referentes ao campo lexical das "emoções". Os textos eram de revistas voltadas para "pais e filhos", "educação" e "psicologia". Além disso, criou-se o personagem "Emocionito" e outros personagens que conduzem os consulentes aos significados das palavras, promovendo interação entre as crianças, os conceitos e as ilustrações. Para direcionar e construir as definições, as perguntas norteadoras empregadas, conforme descrito em Maia-Pires (2021: 148), foram "como você se sente?", "como você está se sentindo?" e "X é um sentimento que..." [...] "com essas perguntas,

desenhou-se uma base norteadora para a construção das definições do tipo oracional das unidades lexicais, em que X é a palavra em definição".

Por sua vez, uma outra versão na mesma área de conhecimento relacionadas às emoções, foi o Sentimentário de Vogeley & Vilarinho (2023: 12). Este é direcionado a um público um pouco mais velho do que o do Glossário das emoções, por isso o projeto gráfico e as ilustrações apresentam outros critérios.

O Sentimentário de Vogeley & Vilarinho (2023) possui 30 verbetes, para crianças de 2 a 11 anos. As ilustrações contidas no glossário foram criadas por meio do programa *Procreate*, aplicativo editor de gráficos raster para pintura digital. As imagens foram digitalmente ilustradas no *Ipad*, com auxílio de um *Apple Pencil*. Seguiu o mesmo modelo de definição de Maia-Pires (2021: 148). A característica inovadora deste glossário foi o contexto em formato de pergunta norteadora com o objetivo de interagir com o público-alvo. É válido acrescentar que a nota apresenta mais informações sobre o sentimento e mostra o adjetivo a que se deriva o sentimento.



Figura 1: Verbete alegria do Glossário das Emoções (Oliveira & Maia-Pires 2018: 12) e do Sentimentário de Vogeley & Vilarinho (2023: 12).

O Glossário Terminológico Ilustrado Infantojuvenil do Sistema Solar possui 56 verbetes em que a linguagem, a macroestrutura e a microestrutura foram concebidas para estudantes estrangeiros do 6° ano do Ensino Fundamental 2. No entanto, não impede que outro público, como crianças que têm o português como primeira língua, ou em contexto de língua de herança utilize o material. A macroestrutura dessa obra conta com um guia de uso que oferece informações sistematizadas do conteúdo que os consulentes encontrarão no glossário, veja figura 2.

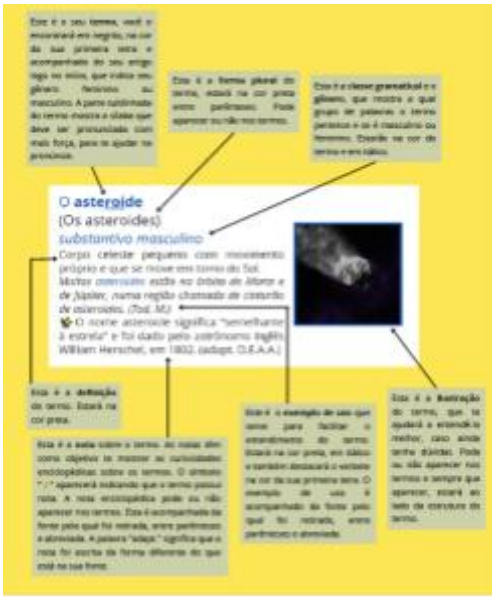


Figura 2: Guia de uso do Glossário Terminológico do Sistema Solar
Fonte: Maia-Pires; Aquino; & Pereira (2023: 16).

Na macroestrutura dessa obra, há mapas conceituais, características que revela a sistematicidade e a hierarquização dos termos relacionados. Destaca-se que na microestrutura foram incluídos artigos nos verbetes, a fim de que a aprendizagem dos gêneros gramaticais dos termos. No entanto, nem todos os termos terão artigos, tendo em vista que não se usa artigo com nomes de planetas e estrelas, com exceção de Terra e Sol. Registra-se ainda que o glossário utiliza um código de cores para sinalizar a ordem alfabética, em que cada letra inicial do léxico especializado apresenta uma cor específica. A seguir, apresenta-se um exemplo a título de ilustração da microestrutura do glossário

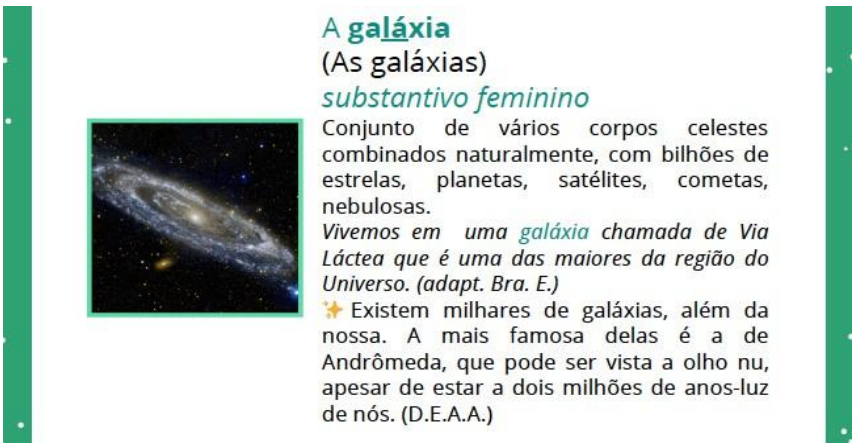


Figura 3: Verbete *asteroide* do Glossário Terminológico do Sistema Solar
Fonte: Aquino; Maia-Pires & Pereira (2023: 33)

Além de ser utilizado como um material de consulta de significado de termos especializados, o glossário pode ser utilizado como obra auxiliar à tarefa da leitura (Gomes 2007: 15), portanto, serve como apoio de informações adicionais a respeito de uma língua, além de fornecer informações enciclopédicas e científicas e também colaborar com a aprendizagem daquela língua específica.

A produção desses glossários estimula a aprendizagem dos conceitos, bem como pode despertar o interesse pelas obras terminográficas, como glossários e dicionários. Estopà (2018: 96) alerta que

> o dicionário é introduzido tardiamente nas aulas e as crianças não contemplam sua conexão com ele. Isso corre, em alguns casos, porque não são adequados às necessidades da idade em questão, em outros, porque não se dá a ele a devida importância (Estopà 2018: 96).

É necessário que a elaboração das definições, a seleção dos contextos e as ilustrações sejam selecionadas ou criadas considerando o perfil do público-alvo, para que haja qualidade das obras. O modelo de definição respalda-se nas "perguntas orientadoras que respondem às inquietações conceituais quanto aos termos" (Cruz, & Maia-Pires 2021).

Considerações Finais

Diante do exposto, enfatiza-se que para criar uma obra terminográfica, como exemplos de parte dos glossários aqui mencionados, há caminhos que precisam ser percorridos com critérios científicos e técnicos. O desenho do projeto lexicográfico necessita de uma base teórica que oriente o lexicógrafo e o terminógrafo nas tomadas de decisões da obra. É necessário ainda que se perceba que os dicionários e os glossários são repertórios linguísticos e obras de referência de língua e cultura com credibilidade que devem estar conectados com o público-alvo. Assim, este trabalho apresenta as diretrizes metodológicas que o grupo LexiC vem adotando para os projetos direcionados ao público infantojuvenil, que corroboram para a aprendizagem lexical e de interesse deste público. A ideia de realizar obras lexicográficas ilustradas, com metodologia criteriosa e científica, facilita o entendimento do léxico especializado ao longo do processo de aprendizagem, seja em escolas, seja de forma autônoma.

Do mesmo modo, entende-se que, à medida que os projetos são concluídos, novas reflexões são necessárias e novas metodologias são desenvolvidas para sanar as dificuldades reveladas a cada fase. Acrescenta-se que o uso da Linguística de *Corpus* favoreceu a criação do *corpus* e a seleção da nomenclatura para compor os glossários e dicionários, bem como o uso de tecnologias com fins pedagógicos tem demonstrado relevantes para os projetos dentro do contexto da modernidade. As ilustrações, por sua vez, devem construir efeitos de sentido ao significado descrito nas definições; por isso, devem ser selecionadas de forma criteriosa. Por fim, espera-se que a metodologia e os conceitos expostos neste trabalho despertem o interesse de aprendizado com qualidade e lúdico e novas pesquisas.

Referências

Aquino, Ester Rayane Lemos de, Flávia de Oliveira Maia-Pires & Isabela Pereira dos Santos. 2023. *Glossário terminológico do Sistema Solar: Ilustrado Infantojuvenil*. Curitiba: CRV.

Anthony, Laurence. 2023. *AntConc* (Version 4.2.4) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University. https://www.laurenceanthony.net/software . (2 de junho, 2024).

Carvalho, Orlene Lucio de Saboia. 2011. Dicionários escolares: definição oracional e texto

lexicográfico. In Carvalho, Orlene Lucio de Saboia & Marcus Bagno (orgs.) *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial.

Cruz, Cleide Lemes da Silva & Flavia De Oliveira Maia-Pires. 2021. Mapeamento terminológico da COVID-19 e a obra terminográfica como contribuição ao combate da pandemia. In *XVII Simpósio Iberoamericano de Terminología (RITerm 2020-2021). Inclusión y terminología en la sociedad actual, Ciudad de México. XVII Simposio de la Red Iberoamericano de Terminología Inclusión y terminología en la sociedad actual.*

Estopà, Rosa. 2018. Construir para desconstruir e voltar a construir: elaboração colaborativa de um dicionário escolar de ciências. (trad.) Tiele Kawarlevski. *Cadernos de Tradução* 43 (jul./dez.): n.p.

Farias, Virginia Sita. 2013. *Sobre a definição lexicográfica e seus problemas: fundamentos para uma teoria geral dos mecanismos explanatórios em dicionários semasiológicos*. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Faulstich, Enilde de Jesus. 1995. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação* 24(3): 281-288.

Haensch, Günther. 1997. *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI – problemas actuales en lexicografía; los distintos diccionarios; una guía para el usuario; bibliografía de publicaciones sobre lexicografía*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Kilgarriff, Adam. (org.). 2014. The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*. *1*: 7-36.

Muniz, Mariana & Flavia De Oliveira Maia-Pires. 2018. *Glossário das Emoções.* Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras Português do Brasil como Segunda Língua. Brasília: UnB.

Maia-Pires, Flávia de Oliveira. 2021. Percurso lexicográfico do português: um glossário sobre emoções para falantes de língua de herança. In Lira, Camila & Ana Souza (orgs.), *O POLH na Europa: português como língua de herança*, 137-155. Lisboa: Sagarana.

Maia-Pires, Flávia de Oliveira, Ana Luiza Noventa Dallapicula & Cleide Lemes da Silva Cruz. 2023. Ficha Terminológica Informatizada: Meio para manutenção do banco de dados do Glossário Terminológico da COVID-19. In Vicente, Renata Barbosa & Santos, Mônica Maria Soares (orgs.), *Cultura em Diversos Contextos: Anais do VIII SIMELP e III SINTEL 2022*, vol. IV, 326-343. *São Paulo: Estige Editorial*.

Maia-Pires, Flávia de Oliveira & Michelle Machado de Oliveira Vilarinho. 2015. *O que a distância revela: Reflexões de professores e estudantes do curso de Letras - Ead*. Brasília: Logpress.

Silva, Luciana F. P. da. 2006. *Estudo crítico da representação visual do léxico em dicionários infantis ilustrados*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.

Pavel, Silvia & Diane Nolet. 2002. *Manual de terminologia*. Ottawa: Travaux publics et Services gouvernementaux.

Vogeley, Maria Eduarda & Vilarinho, Michelle Machado de Oliveira. 2023. *Sentimentário: Glossário de sentimentos e emoções*. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: Universidade de Brasília.

O MAL-ESTAR DOCENTE NO ENSINO REMOTO: CONSEQUÊNCIAS E POSSIBILIDADES

THE TEACHER MALAISE IN REMOTE TEACHING: CONSEQUENCES AND POSSIBILITIES

Fabiana de Oliveira Ribeiro
Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras USP/Ribeirão Preto, Brasil
fabiana.mirella@gmail.com
ORCID: 0000-0002-4414-8942

Filomena Elaine Assolini Paiva
Educação, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras USP/Ribeirão Preto, Brasil
elainefdoc@ffclrp.usp.br
ORCID: 000-0002-8433-4862

Resumo

Este artigo apresenta resultados parciais de uma pesquisa de doutorado em educação que está em andamento desde 2023, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras USP Ribeirão Preto. Estamos realizando pesquisas por meio de entrevistas a professores de escolas de ensino fundamental 2, no sul do estado de Minas Gerais, para verificar as experiências docentes durante a pandemia de COVID19, nos anos de 2020/2021. Temos como objetivo refletir sobre o agravamento do mal-estar docente devido aos efeitos ligados à própria doença em si, mas também em relação às condições de trabalho terem sido modificadas pelo ensino remoto e influenciadas pelas consequências da própria pandemia e seu ônus. Desde Freud e depois com Dunker (2015), Voltolini (2018), Santos (2021), Pereira (2016), Tardif (2002) e Nóvoa (1995), as questões que envolvem a subjetividade da carreira docente já estavam de alguma forma sendo discutidas com vistas a trazer melhorias às condições subjetivas dos profissionais, no entanto a pandemia trouxe novos desafios que pretendemos analisar. Discutir tal assunto é importante, já que é fator necessário para a qualidade da educação, pois em condições de satisfação, há uma melhoria de vida para os professores, o que impulsiona diretamente na qualidade das aulas, culminando num ensino melhor.

Palavras-Chave: Mal-estar; Docência; Pandemia; Educação

Abstract

This article presents partial results of a doctoral research in education that has been ongoing since 2023 at the Faculty of Philosophy, Sciences, and Letters at USP Ribeirão Preto. We are conducting research through interviews with teachers from middle schools in the southern region of Minas Gerais to verify their teaching experiences during the COVID-19 pandemic in the years 2020/2021. Our objective is to reflect on the worsening of teacher discomfort due to the effects linked to the disease itself, but also regarding the working conditions that were modified by remote teaching and influenced by the consequences of the pandemic and its burden. Since Freud, and later with Dunker (2015), Voltolini (2018), Santos (2021), Pereira (2016), Tardif (2002), and Nóvoa (1995), the issues involving the subjectivity of the teaching career have been discussed to some extent with a view to improving the subjective conditions of professionals. However, the pandemic has brought new challenges that we intend to analyze. Discussing this subject is important, as it is a necessary factor for the quality of education. When teachers are satisfied, their quality of life improves, which directly impacts the quality of their classes, culminating in better teaching.

Keywords: Malaise; Teaching; Pandemic; Education

Introdução

O mal-estar é uma experiência inerente à humanidade, já afirmava Freud (1930), pois mesmo que o homem viva em condições mais naturais, isolado ou viva em sociedade, ainda que seja a moderna e com todos os seus benefícios, algum tipo de mal-estar sempre o acompanhará. Na sociedade contemporânea, embora os avanços técnicos tenham trazido maior expectativa de vida e segurança, há um outro fator que aflige a humanidade initerruptamente segundo Bauman (1998): o excesso de ordem.

Quanto mais regras somos submetidos, mais recalcamos nossos desejos pulsionais pelo bem das relações, e isso jamais passa sem consequências para o aparelho psíquico, podendo até se manifestar em forma de patologias. Além disso, o mal-estar, também, relaciona-se a alguns contextos específicos, como os das profissões, por exemplo. Aí surge o mal-estar docente, termo denominado pelos especialistas para os desconfortos ligados à profissão do professor, pois o ambiente escolar é caracterizado pela abundância de regras e necessidade de ordem. Assim, queixas, adoecimento, violências, descontentamento, desvalorização, indisciplina, superlotação das classes, jornada de trabalho excessiva, baixos salários, perda da autoridade são alguns dos sintomas presentes na rotina daqueles que exercem o magistério.

Se o fato de estar em exercício na profissão já causa o mal-estar docente, o que poderíamos dizer, então, quando além de todos os fatores desgastantes já presentes no ofício, ainda passamos por uma pandemia altamente mortal como a enfrentada em 2020/2021? É sobre tais implicações que pretendemos tratar ao analisar recortes de entrevistas de professores mineiros, batizados com pseudônimos emprestados de nomes de personagens de Machado de Assis.

O trabalho docente durante a pandemia

Apresentamos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, ainda em andamento, sobre o mal-estar docente, nome dado ao “conjunto de afetos negativos, de emoções penosas, tais como a tensão, a cólera e a depressão, resultante diretamente do trabalho de ensinar” (Pereira, 2016: 46). Esse conceito é um desdobramento do mal-estar na cultura, na perspectiva psicanalítica, e trata dos sintomas sociais que eclodem nas práticas pedagógicas, desde perturbações fisiológicas, até o estado de sofrimento subjetivo que acomete o professor em decorrência de seu exercício profissional, sua personalidade, saúde e trabalho, ou seja, toda e qualquer manifestação negativa (física, psíquica, econômica ou social) que afeta o professor e a organização de seu trabalho (Santos, 2021).

Com vistas a entender o mal-estar que penalizou o trabalho do professor durante o ensino remoto, no período da pandemia de COVID-19, analisamos, pelo viés da Psicanálise freudo-lacaniana e da Análise de Discurso de Matriz Francesa, recortes de entrevistas realizadas com dez professores da educação básica. Os gestos interpretativos e as análises por nós elaboradas assinalam que a sensação de incapacidade, insegurança ao lidar com um novo modelo de ensino, sem a devida preparação profissional contribuiu para a instauração de um mal-estar decorrente de os professores não conseguirem lidar com as

Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, TDIC, tendo de aprender os seus modos de funcionamento em curtíssimo espaço de tempo; houve também uma sobrecarga de trabalho, devido ao atendimento individual *online*, que desestabilizou a rotina dos profissionais, misturando os tempos/locais de descanso com tempos/locais de trabalho, desencadeando maior cansaço e estresse, quando comparados ao trabalho presencial; não houve cuidado por meio das autoridades com o bem-estar dos docentes, mas o favorecimento da desapropriação do seu saber, fruto do neoliberalismo na sociedade, que proletariza o professor, coloca-o na posição de mero operador do processo educativo, ignorando os seus saberes. Contrapomo-nos a esses entendimentos, e destacamos que uma das formas de enfrentarmos o mal-estar docente é oferecendo aos professores oportunidades para que melhor se preparem profissionalmente, o que inclui oferecer-lhes condições favoráveis de produção para que possam falar de si, por meio do discurso narrativo, que além de lhes permitir a interpretação e a (re)significação dos acontecimentos passados, que trouxeram sentimentos de desconforto, proporciona-lhes a chance de compreender o presente, e o que está por vir.

Discussões

Na perspectiva psicanalítica, o mal-estar docente é uma das expressões do mal-estar da cultura. Cada vez mais marcada pelos excessos, a sociedade atual tem produzido novos sintomas, chamados por Pereira (2016) de sintoma social. Esses sintomas invadem todos os contextos sociais, uma vez presentes na escola, "o mal-estar parece eclodir nas práticas pedagógicas" (Santos, 2021: s/n).

O mal-estar docente pode manifestar-se como perturbações fisiológicas, corporais, mas principalmente designa um estado de sofrimento subjetivo. Enquanto para Freud o malestar trata da impossibilidade de satisfação pulsional plena para a estabilização da vida em grupo, o mal-estar docente é a palavra usada para nomear os efeitos negativos que acometem o professor em decorrência de seu exercício profissional, sua personalidade, saúde e trabalho, ou seja, toda e qualquer manifestação negativa (física, psíquica, econômica ou social) que afeta o professor e a organização de seu trabalho (Santos, 2021). O mal-estar docente denomina o "conjunto de afetos negativos, de emoções penosas, tais como a tensão, a cólera e a depressão, resultante diretamente do trabalho de ensinar" (Pereira, 2016: 46). Observemos como esses afetos aparecem nas falas de professores que entrevistamos:

> Nossa, foram muitas, né? As mudanças que ocorreram, assim, até mesmo na questão, assim, que eu tinha dois alunos aqui dentro da minha casa, né? Aí isso pra mim parece que eu nem sabia, eu não estava sabendo lidar nem com os alunos que faziam parte da pandemia em si e nem com os meus próprios filhos que estavam aqui. (Professora Capitu)

As mudanças culturais na contemporaneidade ocorrem, cada vez mais, com uma rapidez que exige diferentes formas de adaptação e novas formas de trabalho em todas as esferas produtivas. A escola, também atingida pela ideologia neoliberal, que impõe um

ritmo desumano à prática educativa, coloca o sujeito professor como responsável a cumprir demandas, excessivas, advindas das transformações necessárias para satisfazer o mercado.

Durante a pandemia de COVID-19, a necessária renovação na forma de educar exigiu readaptações da profissão docente e o exercício de novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural, comprovando que a nova era tem requerido um profissional da educação diferente (Imbernón, 2009). Contudo, como vimos na fala da Professora Capitu, essas transformações, exigidas de forma tão repentina, desestabilizam o professor em sua confiança, em seu poder educativo e na própria prática, devido a ausência de um tempo para a formação adequada para tamanhos desafios. Sabemos que a universidade tenta abranger uma formação mais extensa possível, mas que sempre será insuficiente, pois o processo formativo estende-se por toda a vida, além de que o neoliberalismo, em sua insaciedade, fará com que o sujeito que ocupa a posição de professor nunca seja suficiente para as crescentes exigências mercadológicas, como vemos mais uma vez nos recortes seguintes:

> Chegou num primeiro momento que eu pensei assim, falei, meu Deus!, eu não vou dar conta! Parecia que eu não sabia lidar com aquilo. Primeiro, uma das principais dificuldades, eu não faço muito uso de tecnologia. Aí aquilo pra mim já foi impactante. Eu não sabia nem editar no celular, vou ser sincera, eu não sabia. (Professora Capitu)

> Mas eu não tinha... Parece que eu não tinha pra quem perguntar. Será que eu tô fazendo certo? Será que eu tô atendendo o que eles tão pedindo? E eu tinha e ainda tenho dificuldade, um pouco, né? Com a tecnologia. Então parecia que eu não tava fazendo o que era suficiente. (Professora Flora)

Além de não estarem seguros do fazer didático exigido pela profissão docente, a ausência de formação técnica foi evidenciada com a reestruturação do ensino, por meio remoto. A necessidade do uso das tecnologias revelou a urgência de novos rumos à educação, que já vinham sendo discutidos, mas que ainda teimavam em não acontecer. Assim como muitas escolas não estavam aparelhadas para uma educação tecnológica, o professor também não. Em tempo recorde, este precisou se munir da tecnologia necessária para o ensino remoto e aprender a dominá-la, transformar sua casa na nova sala de aula, misturando ambiente privado com o público e arcando com todas as despesas advindas dessas mudanças. Complicadores que deixaram a profissão mais difícil:

> Eu não tinha tempo pra comer, não tinha tempo pra nada. Porque eu parava... Se eu parasse uma hora, eu olhava o celular e tinha 300 mensagens pra responder. Se eu parasse uma hora... e à noite, eu desligava o celular 11 horas. No outro dia, eu levantava e tinha 100, 150 mensagens, durante a noite. (Professora Flora)

Acreditamos que os empasses do fazer pedagógico, entre eles o sofrimento docente, se agravou durante a pandemia de COVID 19, pois no momento o luto exigiu luta contra as perdas, contra a negligência das políticas públicas de saúde, economia e contra os novos desafios emergentes no tipo de ensino implementado durante o isolamento social. Somamos a isso o fato de os governos cogitarem cortes em direitos adquiridos pela carreira docente, como salários e contagem de tempo de serviço; ou o fato de os professores terem

sido taxados de “folgados e preguiçosos” somente por não estarem fisicamente presentes no recinto escolar, mesmo que estivessem com altas cargas de trabalho em home office.

Se já era difícil lidar com as situações relacionadas às condições de trabalho como a indisciplina, agressividade, desinteresse, apatia dos alunos, falta de estrutura das escolas, autoritarismo da gestão, conflito entre os pares, salários baixos, falta de prestígio social, dentre outros problemas, o ensino remoto agravou e explicitou outras dificuldades, como a falta de formação tecnológica, o acesso às tecnologias de informação e comunicação, a carga horária excessiva e trouxe, ainda, novos desafios como: o transformar nossa casa em sala de aula; adaptar-nos às plataformas e às aulas online; impor limites entre tempos privados e tempos de trabalho, misturados pela tecnologia, especialmente por aplicativos como WhatsApp, entre outros fatores desgastantes que se somaram.

Ainda tivemos a desapropriação do saber docente pela própria Secretaria Estadual de Educação, que estabeleceu o material e formato de trabalho, colocando o professor na posição de “operário” corretor de atividades por ela impostas:

> Aí os PETs vieram. Assim, eu achei eles muito fora da minha realidade de sala de aula. Aí os alunos mandavam mensagem, perguntavam e assim, num momento eu achei que... falei, meu Deus! o que eu vou fazer pra explicar o contexto? Eu achei ele difícil, na verdade, pra realidade da sala de aula que eu tinha. Teve alguns ali que eu achei bem complicadinho. Assim, se fosse dentro da sala de aula, ali você buscava alternativas, né? Mas da forma como foi, eu não achei eles fáceis, sabe? Certo, então as maiores dificuldades foi a tecnologia e o material que a Secretaria de Estado impôs, né? Não deixou o professor escolher. Que eu achei, assim, um material que não estava dentro da realidade que eu estava trabalhando ali naquele momento. (Professora Capitu)

> aquelas apostilas que não traziam nada. Aquelas apostilas, às vezes, eu achava que, assim, eu me sentia mal de ter que cobrar umas atividades tão incoerentes para a vida estudantil do aluno. Então, assim, me fez sentir... me fez cobrar de mim mesma o que eu estou ensinando? Sabia que os alunos estavam mandando cópias de colegas. Vivenciei alto estresse, porque era cobrança. Eu tentei entrar, fazer vídeo chamada. Eles não conseguiam. Eu atendi o telefone, finais de semana, dia de semana, e acabei até adoecendo. Então, assim, foi uma mistura de sentimentos que eu não consigo, às vezes, identificar até hoje. A fala, a fala mesmo, eu me sentia, assim, sobrecarregada. Eu me cobrava e sabia que eu não estava ensinando. Eu nunca me senti professora nessa época. (Professora Fidélia)

A insatisfação com a metodologia e materiais adotados pela Secretaria como estratégia de ensino remoto deveu-se à falta de conhecimento local da sala de aula, que pertence somente ao professor. Apesar das condições excepcionais, devido ao isolamento e ao grande número de alunos que não possuíam conexão com a internet, a escolha de uma metodologia que considerasse a realidade e inclusão tornou-se um desafio grande, no entanto, as políticas definidas pela Secretaria de Estado de Educação foram deci(di)das sem consultar o professor e fazer um diagnóstico da realidade das escolas, invadindo a função e direito do professor, pois “compete ao professor adotar metodologias e estratégias de ensino que sejam mais eficazes” (Bastos, 2018: 127 in Voltolini, 2018). Ao fazer isso, o órgão máximo no estado de Minas Gerais, responsável pela educação, desapropriou o docente do seu saber, desprofissionalizando-o.

O neoliberalismo na sociedade já proletariza o professor, tornando-o apenas operador do processo educativo, ainda que peça importante para o exercício da função, mas apenas o torna "engrenagem" do funcionamento da máquina, privado de seu saber, principalmente,

"de seu saber inconsciente, daquele que o permite situar-se em relação a seu ato" (Voltolini, 2018: 53). Tal fato é agravado pela ideologia a que o governo do momento histórico em questão inscreve-se, o liberalismo, representado pela figura máxima do governador do Estado, um empresário, proprietário de uma rede de lojas espalhadas pelo Brasil e financeira, ou seja, um banqueiro.

Todavia, as frustrações continuam em outros recortes:

> Então quando a gente voltou, essa defasagem na aprendizagem, essa indisposição deles para estarem aqui na escola e viver a escola, me deixou assim mal. Eu voltei mal em recomeçar. Porque eu vi ali a possibilidade de assim, ter muito trabalho à frente para conseguir resgatar um pouquinho do que a gente tinha lá atrás. (Professora Fidélia)

Ainda que não tenha sido responsável pelas escolhas metodológicas para o ensino remoto, o recorte denuncia o descontentamento pelos objetivos de aprendizagem não terem sido alcançados. Tal fato acontece devido ao esforço para levar os alunos a envolverem-se em tarefas, que é uma atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana, suficientemente desgastantes para o professor. Sem falar que, quando um professor é comprometido com seu trabalho, ele ficará insatisfeito se não vir seus alunos evoluindo no processo educativo, o que causa um sofrimento no docente, mesmo que este tenha oferecido o seu melhor e tenha consciência disso.

A defasagem na aprendizagem resultou numa sensação de incapacidade didática, desenvolveu a crença em uma inaptidão para o trabalho, a sensação de insuficiência e inabilidade para exercer o ofício. Tal sentimento, após anos de dedicação honesta à carreira, é bem penoso e chega a desfalecer o ânimo, como mostra a fala: "Eu, pra mim... Parece que eu não tava sabendo dar aula. Que eu não tava... atendendo tudo que eles me perguntavam. Parece que eu tava sempre me cobrando" (Professora Flora).

> Quando foi na pandemia, eu senti indícios, assim, fortíssimos de um pânico. Nessa época aí da pandemia. Porque era esse fato do celular em si, de toda hora eu estar ali respondendo e sabia que alunos estavam me perguntando. Eu nunca consegui deixar uma mensagem sem responder. Fosse sábado, uma hora da manhã. Fosse sábado, meia noite. (Professora Fidélia)

Nesse recorte, notamos o quanto o mal-estar docente tomou proporções mais fortes, expressando-se em forma de sintomas mais graves. Como se não bastassem todos os males advindos da alta exposição a telas, o uso excessivo de celulares submete-nos a uma exorbitante hiper solicitação de funções, o que sobrecarregou a professora de trabalho ou atribuições. Tal fato levou a professora a ultrapassar seus limites e expor-se a riscos de adoecimento. Assim como, "angústia laboral, estresse profissional, esgotamento emocional, depressão, frustração, despersonalização, sentimentos contraditórios, síndrome de burnout" (PEREIRA, 2016: 38), fazem parte da lista de nomes atuais dados por autores àquilo que os profissionais docentes apresentam em seus discursos.

Partindo para o encerramento da discussão, mas não para um fechamento do assunto, percebemos que a experiência pedagógica adquirida nos anos anteriores já não servia para as novas exigências da sociedade contemporânea. Por mais que o professor passe sua carreira reinventando-se, estes não estavam preparados para o nível de reinvenção que o momento exigia. A identidade docente sofreu um poderoso abalo:

> Parece que eu não tava sabendo dar aula. Que eu não tava... atendendo tudo que eles me perguntavam. Parece que eu tava sempre me cobrando [...] Porque parecia que eu não tava atendendo o que eles pediam. Por mais que eu achava que eu tava fazendo o meu máximo. Mas eu não tinha... Parece que eu não tinha pra quem perguntar. Será que eu tô fazendo certo? Será que eu tô atendendo o que eles tão pedindo? Então parecia que eu não tava fazendo o que era suficiente. Eu fazia tudo o que eles pediam, né? O que eu não sabia, eu corria atrás. (Professora Flora)

Desapropriada do saber, despersonalizada, inapta e com a autoestima profissional baixa, é assim que tentamos finalizar essa pequena mirada avaliativa do período pandêmico, entendendo que a identidade docente estava em crise. Sabemos que ser professor é ser aquele que "é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros" (Tardif; Lessard & Lahaye, 1991: 215) e que o saber da experiência supõe partir do vivido e fazer com ele algo, além de explicar o que fazer (Voltolini, 2018), no entanto, o cenário da educação brasileira há tempos já abrigava contradições, expectativas, valores, fatores que contribuem para fragilizar a identidade daqueles que exercem o magistério. Com a chegada da pandemia e uma reestruturação para um ensino remoto, esse sintoma de mal-estar docente foi intensificado e chegou ao seu limite, como se uma nova era educativa fosse inaugurada. Embora a escola não tenha ficado alheia às transformações tecnológicas e sociais contemporâneas, o ensino ainda era ministrado nos moldes tradicionais em sua maioria, com algumas experiências-piloto, almejando a mesma dinamicidade da sociedade. Os saberes construídos e acumulados no período anterior à pandemia foram abalados, trazendo a sensação de não serem mais adequados, mas alguma vez foram? Ou só estivemos acomodados numa deliciosa ilusão de que a educação vinha funcionando satisfatoriamente para as condições disponíveis prépandemia?

Questionamentos como esses sempre intrigarão o professor reflexivo que se autoavalia e enriquece-se nesse processo. Processo porque a identidade docente é flexível, aberta e em constantes adaptações enquanto se forma socialmente. Por isso, ela deve ser bem abalizada desde a formação inicial, a qual "excede os quadros. E isso não porque a universidade é insatisfatória, mas porque é insuficiente" (Voltolini, 2018: 74), já que a identidade docente é construída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida dos professores, abrangendo desde a socialização familiar e escolar à formação inicial e socialização profissional no decorrer da carreira docente (Tardiff; Lessard; Lahaye, 1991; Tardiff, 2002).

Assim, "mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos. A formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional" (Nóvoa, 1995: 18). Como não há discurso sem outros discursos, a formação não é um processo solitário, mas de contato com outras identidades. O espaço discursivo "permite

que o sujeito se escute e perscrute, levante questionamentos sobre si, confronte a profissionalidade e a pessoalidade, faça emergir suas identidades e identificações e, inclusive, coloque-se enquanto sujeito que se inscreve e, portanto, se implica no objeto do conhecimento, (re)produzindo-o e (re)significando o" (Assolini; Bocchio, 2019: s/p).

Contudo, "estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional" (Nóvoa, 1995: 25). Todavia, "não há formação em um processo solitário. É imprescindível o coletivo, o outro, outras identidades, uma vez que os sujeitos são constituídos de outros sujeitos e não há voz sem outras vozes" (Assolini; Bocchio, 2019: s/n).

No entanto, "O mundo dos professores entra num grande momento de incerteza. Seu trabalho não parece mais achar referências estáveis e se torna assim fonte de sofrimento" (Pereira, 2016: 36), sendo a despersonalização uma das nomenclaturas do mal-estar docente.

É possível, também, que "outras formas de sofrimento [surjam] como modos afirmativos de identidade, de caráter ou de personalidade" (DUNKER, 2015: 62), que são demandas de recusa do outro e resistência à transformação e que precisam ser controladas como uma forma sã de profissionalismo. Por isso, à medida que o sujeito vai se constituindo professor, influenciado pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional, seu processo identitário precisa ser construído e sustentado no que Nóvoa chama de ideia dos três AAA: A de Adesão, A de ação, A de Autoconsciência (Nóvoa, 1995: 16).

Como defende Tardif (2002), os saberes profissionais e o caráter profissional são personalizáveis, por isso tais estudos não devem ser reduzidos ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores apenas, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem. O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho. Essa característica é um resultado do trabalho docente (Carter, 1990 in Tardiff, 2002: 15)

Em síntese, como a identidade não é um dado adquirido simplesmente, nem um produto, mas um lugar de lutas e de conflitos, necessita de um espaço de construção, de maneiras de ser e de estar na profissão (Nóvoa, 1995). O movimento de formação é o exercício da construção da identidade do sujeito, como defende Nóvoa (1995), o "formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações" (1995: 115), assim como a marcha da vida. Mas, hoje, mais do que nunca, a identidade docente encontra-se particularmente aberta, tanto para a renovação quanto para a perda de referência (tradição x inovação). Devido à incerteza educativa global (Pereira, 2016), o docente encontra-se meio que desbussolado e os seus recalcamentos sofridos determinam muito de suas práticas educativas (Kupfer, 1992) e até o mal-estar.

Ainda assim, quando Freud (1930) defende que subestimamos os "autênticos valores da vida", enquanto "admiramos valores superficiais" e então os desejamos, o pai da

Psicanálise adverte-nos sobre a apreciação daqueles valores da vida. É importante sabermos, ainda, que o conceito de felicidade em Freud é, ao mesmo tempo, obtenção de prazer e evitação de desprazer. Embora concebamos a felicidade como a apreciação dos sentimentos de gozo, a evitação do sofrimento tem igual importância, desta forma, o seu combate será útil ao refletirmos sobre as situações que contribuam para a satisfação.

Diante disso, identificar as fontes de insatisfação no trabalho docente é importante para que as rechacemos, ao mesmo tempo que a identificação das fontes de satisfação pode servir de encorajamento aos sujeitos professores, auxiliando-os no enfrentamento das dificuldades encontradas no trabalho.

Considerações que tentam ser finais (mas não conseguem)

O atravessar por uma pandemia tão mortal quanto a enfrentada na segunda década do século XXI, por si só, mexeu em diversas ordens da vida social e individual. Como o trabalho em educação é um processo amplamente subjetivo, as marcas e os efeitos desses atravessamentos tornam-se imensuráveis e difíceis de serem descritos e analisados, porém, é inegável que o medo, a proximidade da morte, o luto e até a possibilidade da extinção da espécie humana provocaram níveis diferentes de dor na grande maioria das pessoas. Somamse ao exposto os efeitos da COVID 19 e suas sequelas, que vão além de sintomas físicos e cognitivos apenas. Agora, as pessoas que passaram por tudo isso estão dentro das escolas, sejam aquelas discentes ou docentes.

Mesmo que os docentes sejam os adultos dessa relação, estes não estiveram imunes a tal calamidade, ainda assim, nosso ofício exige de nós uma postura pedagógica que responda às necessidades dos alunos. Todavia, o mal-estar docente provocado pela crise de identidade profissional, que há tempos já estava em conflito, tem causado danos à vida pessoal e profissional, sem deixar de causar, inclusive, prejuízos à aprendizagem e à educação como um todo, pois o ato educativo é um processo subjetivo, o que torna a questão do mal-estar docente um problema de toda a sociedade.

Diante disso, que continuemos discutindo e refletindo sobre os reflexos causados pela pandemia, isolamento social e ensino remoto na subjetividade dos docentes para que conheçamos os sintomas sociais trazidos por esse período tão conturbado da era contemporânea para a educação, com vistas amenizar seus efeitos na vida dos professores, sujeitos essenciais para uma saciedade saudável.

Referências

Assolini, Filomena Elaine Paiva & Bocchio, Maria Júlia Camargo. 2019. *O lugar de si, o lugar de nós, o lugar de tramas: GEPALLE enquanto locus de formação continuada*. Revide, Blog E ducação Escolar, Ribeirão Preto, 15 maio. https://www.revide.com.br/blog/elaine-assolini/olugar-de-si-o-lugar-de-nos-o-lugar-de-tramas-gep/ (25 de agosto, 2023).

Bauman, Zygmunt. 1998. O mal-estar da pós-modernidade. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Dunker, Christian. 2015. Mal-estar, sofrimento e sintoma. São Paulo: Boitempo.

Freud, Sigmund. 1996. O mal-estar na civilização. Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud, vol. XXI. Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1929).
Imbernón, Francisco. 2009. Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 7. ed. São Paulo: Cortez.
Kupfer, Maria Cristina. 1992. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione.
Nóvoa, António. 1995. Vidas de professores. Porto: Porto.
Pereira, Marcelo Ricardo. 2016. O nome atual do mal-estar docente. Belo Horizonte: Fino Traço.
Santos, Yara Magalhães dos. 2020. Do mal-estar social ao mal-estar docente: contribuições da psicanálise. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 29, n. 60, p. 127-146, out. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104704320200004001 27&lng=pt&nrm=iso (12 de março, 2023).
Tardif, Maurice; Lessard, Claude & Lahaye, Louis. 1991. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233.
Tardif, Maurice. 2002. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes.
Voltolini, Rinaldo. 2018. Psicanálise e formação de professores: antiformação docente. São Paulo, SP: Zagodoni.

O *MONANGAMBA* NA POESIA DA GERAÇÃO DA *MENSAGEM*[409]

THE *MONANGAMBA* IN THE *MENSAGEM* GENERATION POETRY

Hermenegildo Seca
Departamento de Linguística e Literaturas, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, Portugal
hermenseca@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1127-128X

Fernando Gomes
Departamento de Linguística e Literaturas, Escola de Ciências Sociais, Universidade de Évora, Évora, Portugal
fgomes@uevora.pt
ORCID: 0000-0001-9579-973X

Resumo
As Artes, mormente as obras literárias, são o espelho da história de uma determinada sociedade. Nelas, os autores podem retratar os diversos episódios e fenómenos históricos sob diversas perspectivas e situações. Tal é o caso do Monangamba (isto é, o Contratado), sobre o qual se escreveu muito no decurso do século XX. Neste artigo, apresenta-se uma breve resenha histórica do surgimento do Monangamba na então colónia portuguesa de Angola, tendo como base os decretos publicados para a legislação desse tipo de trabalho, desde o século XIX até à segunda metade do século XX. São exemplo disso (i) a Lei do Trabalho (1878), a qual apresentou os procedimentos necessários para o contrato dos serviços dos trabalhadores indígenas; (ii) a Lei do Trabalho Corretivo (1899), a qual legislou sobre o trabalho forçado por castigo; e (iii) o Código de Trabalho (1911), o qual, entre outros, procedeu à proibição do recrutamento de mão-de-obra para empresas particulares. Em seguida, o artigo explora as diferentes dimensões da figura do Monangamba (Contratado) nas produções poéticas de Agostinho Neto, António Jacinto e Mário Pinto de Andrade,que se afirmaram como vozes críticas e denunciadoras do tratamento desumano a que os contratados foram submetidos pelo regime colonial português.

Palavras-chave: *monangamba*; contrato; trabalho forçado; colonialismo.

Abstract
The arts, especially literary works, are a reflection of the history of a given society. In them, authors can portray various historical episodes and phenomena from different perspectives and situations. This is the case of *Monangamba* (i.e. the Contracted Worker), about which much was written during the 20th century. This article presents a brief historical overview of the emergence of *Monangamba* in the then Portuguese colony of Angola, based on the decrees published to legislate this type of work, from the 19th century to the second half of the 20th century. Examples of this include (i) the Labour Law (1878), which set out the procedures required for contracting the services of indigenous workers; (ii) the Corrective Labour Law (1899), which legislated on forced labour as punishment; and (iii) the Labour Code (1911), which, among other things, prohibited the recruitment of labour for private companies. The article then explores the different dimensions ofthe figure of *Monangamba* (Contracted Worker) in the poetic productions of Agostinho Neto,

[409] Este artigo foi redigido à luz do Acordo Ortográfico de 1945, vigente na República de Angola.

António Jacinto and Mário Pinto de Andrade, who established themselves as critical voices and denouncers of the inhumane treatment to which contracted workers were subjected by the Portuguese colonial regime.

Keywords: *monangamba*; contract; forced labor; colonialism.

1. Introdução

Esta reflexão tem como finalidade explorar as dimensões da figura do *Monangamba* nasproduções poéticas de Agostinho Neto, António Jacinto e Mário Pinto de Andrade, poetas da Geração da *Mensagem* que se afirmaram como vozes críticas e denunciadoras dotratamento desumano a que os contratados foram submetidos pelo regime colonial português.

A figura do *Monangamba* (Contratado) foi instituída através dos documentos legais elaborados pelo regime colonial, sendo de especial destaque o Regulamento para o Contrato de Serviçais e Colonos nas províncias da África Portuguesa (de 21 de Novembro de 1878) e o Regulamento do Trabalho dos Indígenas (de 9 de Novembro de 1899), os quais foram criados por causa da demanda de mão-de-obra barata ocasionada pela abolição da escravatura em todas as ex-colónias de Portugal a 25 de Fevereiro de 1869.

A palavra *Monangamba* tem origem numa língua africana pertencente à zona H, segundo a classificação de Guthrie (1948), o Kimbundu. *Monangamba* é um vocábulo composto pela aglutinação de dois termos: *mona* (= filho) e *ngamba* (= carregador, servente). *Monangamba* significa, portanto, filho de servente. É interessante realçar que o nome realmente se adequava à realidade histórica desses trabalhadores. Os seus antepassados, em termos gerais, foram serventes, um termo mais suave para escravos. Os contratados podiam, pois, ser considerados filhos, ou descendentes, de escravos.

1. O *Monangamba* em Agostinho Neto

Os dois poemas deste autor por nós escolhidos constam da obra *Sagrada Esperança* editada pela UEA (União dos Escritores Angolanos) em 1988.

1. Em "Adeus à hora da largada", o sujeito poemático dirige-se a uma entidade denominada "Mãe", grafada com maiúscula para simbolizar o universo de progenitoras de tez escura que ficaram desprovidas da companhia dos seus filhos, como podemos verificar nos seguintes versos:

Minha Mãe
(todas as mães negras
cujos filhos partiram)
tu me ensinaste a esperar
como esperaste nas horas difíceis
(Neto 1988: 37)

A palavra "partiram" sugere-nos que muitos indivíduos deixaram as suas mães quer

por livre vontade, quer por obrigação do colonizador, a fim de efectuarem trabalhos forçados em diversas localidades sob a jurisdição do império português. Além disso, o próprio título do poema permite-nos construir uma imagem mental de um filho (o sujeito deenunciação) a dirigir-se à sua querida "Mãe" na altura da sua partida para trabalhar como *Monangamba*.

Pondo-se nas vestes de um profeta, o eu lírico diz, com muita convicção, que ele é omessias do seu povo: "Eu já não espero/Sou aquele por quem se espera" (Neto 1988: 37).

Enquanto vidente, o sujeito poemático procede a uma abordagem da realidade vigente e, logo após isso, prenuncia uma nova era para os seus conterrâneos, especialmente para aqueles que estão a ser submetidos a trabalhos penosos. Isto é feito por meio do uso dedois advérbios de tempo, a saber, "Hoje" – para descrever a situação de miserabilidade em que se encontravam os negros – e "Amanhã" – com o objectivo de profetizar a liberdade dos povos.

À medida que faz a descrição da triste realidade imperante, o sujeito poético pinta um quadro com cenários desagradáveis em relação à vida dos seus semelhantes: (1) crianças despidas, (2) rapazes fora do sistema de ensino a divertirem-se jogando à bola de trapos em campos de areia sob o sol escaldante das doze horas, (3) "os contratados a queimar vidas nos cafezais" (Neto 1988: 37), uma metáfora muito apropriada, na medidaem que o *Monangamba* não só trabalhava sob altas temperaturas solares que lhe queimavam a pele, mas também, e sobretudo, despendia bastante energia durante o tempo quase ilimitado que ficava a vender a sua força de trabalho em troca de ninharias. Assim, perdia a sua juventude, frustrando-se por não arranjar soluções para se libertar da nova "escravatura" (o contrato), temendo o colonizador que tinha grandes propriedades, enfim, destruindo muitos projectos para a sua vida como Homem livre.

O sujeito de enunciação, porém, não cruza os braços perante este cenário. Prediz boas notícias para os oprimidos, incluindo os contratados – entoação de cânticos em louvor à liberdade humana nos seus mais diversos aspectos, ao passo que se procede à comemoração da abolição de toda a sorte de trabalho escravo. É relevante referir que, embora já tivesse sido abolida[410], a escravatura ainda existia sob outros moldes. O contrato era, pois, uma nova forma "desta escravatura" de que fala o sujeito poemático, e, por isso, tinha de ser abolido. Com efeito, em vez de queimarem as suas vidas nos cafezais – e, por extensão, em todos os locais onde estavam sujeitos ao trabalho forçado – os filhos das senhoras negras que estavam longe destas teriam a oportunidade de encontrar um rumo certo para as suas vidas, conforme podemos observar nos versos abaixo:

> Nós vamos em busca de luz
> os teus filhos Mãe
> […]
> Vão em busca de vida
>
> (Neto 1988: 38)

[410] Nas colónias britânicas em 1834; nos Estados Unidos da América em 1865; no Brasil em 1888; e nas colónias portuguesas em 1869 (cujo 1.º artigo dizia: "Fica abolido o estado de escravidão em todos os territórios da monarquia portuguesa desde o dia da publicação do presente decreto.").

2. O poema "Partida para o Contrato", expõe o desterro para S. Tomé. A mulher, aover o seu amado ser levado por via marítima para trabalhar naquelas ilhas do Atlântico, ficatriste e desesperada. O seu desespero, a sua tristeza e o seu sofrimento são ainda maiores quando o barco que transporta o seu querido desaparece, junto com o sol, do seu horizonte visual:

Escurecendo
o céu…
E a alma da mulher […]
Não há norte na alma da mulher

Negrura
Só negrura…
(Neto 1988: 39)

As palavras "escurecendo" e "negrura" descrevembem o estado de espírito da mulher, considerando que os lexemas *negro*, *preto* e *escuro* estão associados à tristeza, ao sofrimento e a tudo o que é perverso. O seu estado lúgubre fá-la sentir-se desesperada: "Não há norte na alma da mulher" (Neto 1988: 39).

Ademais, estas palavras servem como resposta à questão desesperada no monóstico: "Até quando?" (Neto 1988: 39).

Este poema é uma exposição do sofrimento por que passaram inúmeras mulheres por perderem os seus maridos, os quais muitas vezes eram a única fonte de sustento da família, deixando assim muita gente privada de alimentação, vestuário, abrigo e apoio psico-emocional. A negrura retratada neste texto também pode ser relacionada com Manuel, o *Monangamba*. Afirmamos isso pelo seguinte:

a. O contratado ia para terras longínquas, na maioria das vezes, não por voluntariedade, mas por obrigação;
b. O jovem angolano não conhecia a terra pátria na sua globalidade – quão grande era a sua ignorância em relação à ilha para onde partia!;
c. Por último, Manuel viajava para aquelas terras ensolaradas com uma incerteza tripla: (1) se chegaria lá vivo, (2) se suportaria o trabalho forçado ea crueldade; e (3) se regressaria um dia à terra onde tinha sido enterrado o seu cordão umbilical.

O *Monangamba* em António Jacinto

Os dois textos jacintianos sobre os quais nos vamos debruçar integram a obra *Poemas*.

1. O lamento e a condenação dos males causados pelo comboio à população nativa constituem a temática presente em "Castigo p'ro Comboio Malandro". O comboio é o meio de transporte usado para levar "os contratados que vão para a lavra e para outros trabalhos evolta com quitandeiras que levam os produtos para abastecer Luanda", segundo García (1995:27), como se apreende dos seguintes versos:

O comboio malandro

passa

Nas janelas muita gente
ai bô viaje
adeujo homéé
n'ganas bonitas
quitandeiras de lenço encarnado
levam cana no Luanda pra vender
(Jacinto 2015: 15)

Outrossim, há um vagão em que os contratados eram atolados, tendo as mesmas características dos usados para o transporte de animais:

tem outro
igual como este dos bois
leva gente,
muita gente como eu
cheio de poeira
gente triste como os bois
gente que vai no contrato
(Jacinto 2015: 16)

O comboio foi um meio de transporte bastante utilizado durante o fenómeno do contrato em África. Por exemplo, houve uma locomotiva chamada Stimela, que transportou inúmeros contratados das suas terras para vários pontos da África Austral. Hugh Masekela, músico consagrado da África do Sul, imortalizou tal comboio na sua composição de dez minutos intitulada "Stimela (The Coal Train)", última faixa do álbum *Hope*, publicado na última década do século passado:

There is a train that comes from Angola and Mozambique
(…)
From all the hinterlands of Southern and Central Africa
This train carries young and old, African men
Who are conscripted to come and work on contract
In the gold and mineral mines of Johannesburg
And it's surrounding metropolis, sixteen hours or more a day
For almost no pay[411]
(Masekela 1991)

Xosé Lois García produz a seguinte leitura quanto a estes e outros versos:

> Do comboio saem os gritos das gentes, canções dos contratados misturados com o [mugir] dos bois (…) A equivalência homem – boi contribui para classificar o problema humano (…) Este poema revela a estratificação social então existente. Oque para os colonialistas significa progresso, para os negros é espoliação de matérias-primas e de tantas riquezas que tem Angola e saem do país através do comboio… [o qual] é o símbolo do anti-progresso, pelo menos quando ele está sob domínio colonialista. Por outro lado, o comboio malandro significa [ou simboliza]o processo da triste história de Angola. (García 1995: 27-8).

[411] Tradução livre: "Há um comboio que vem de Angola e Moçambique/(…)/De todos os sertões da África Meridional e Central/Este comboio leva jovens e velhos, homens africanos/Que são convocados para vir e trabalhar sob contrato/Nas minas de ouro e minerais de Joanesburgo/E isto ao redor da metrópole, dezasseis horas ou mais por dia/Por quase nenhuma remuneração".

Depreende-se aqui que havia um tratamento que reflectia a subumanização, ou mesmo desumanização, do negro pelo sistema colonial. Ainda em relação a esta produção poética, Russell Hamilton tece as seguintes considerações:

> Os três principais caminhos-de-ferro de Angola – Luanda – Ambaca – Malanje, Moçâmedes ao Lubango (ex-Sá da Bandeira) e Benguela à fronteira leste (...). Ao passo que os caminhos-de-ferro contribuíram para o desenvolvimento europeu e para a colonização de Angola (...), eles aceleraram a desintegração de padrões da vida africana. António Jacinto, [neste poema], estende o protesto implícito naexclamação que «a terra é nossa» para sugerir a ideia não apenas de uma «terra desflorada» … mas dum povo explorado. Por detrás do tom popular da linguagem edas cenas do poema de Jacinto…, o símile dos bois ressalta a imagem do comboio que transporta gado humano na primeira etapa da sua longa viagem para as roças de S. Tomé. Por detrás da aparente ingenuidade do lavrador africano que grita palavrasde desafio à maquineta que viola a terra, jaz, implícito, um acto de guerrilha no desejo de ver o comboio imobilizado. (Hamilton 1981:96).

O fumo expelido pelo comboio malandro é também um problema, na medida emque polui e queima as residências e os milharais dos negros, contribuindo assim para que estes odeiem de tal forma a locomotiva do colonizador que, quando esta descarrilar, não aceitarão empurrá-la – "nem com chicote" (Jacinto 2015: 17) –, castigando deste modo o comboio malandro e arrogante, como certos membros do aparelho colonial.

2. Em "Monangamba", o sujeito poético versa sobre as agruras do trabalho forçado no campo. A ausência de chuva faz com que as plantações sejam regadas pelo suor que escorre da sua face. Por seu turno, o seu sangue, caindo em gotas, transforma-se em seiva para dar cor encarnada aos grãos de café maduro, e este, após ser torrado e pisado, apresenta-se tão negro como a tez do contratado. O facto de esta ideia ser repetida duas vezes consecutivas mostra a ênfase dada pelo eu lírico ao escurecimento da sua pele sob o sol implacável daquelas terras.

> Naquela roça grande não tem chuva
> é o suor do meu rosto que rega as plantações
>
> Naquela roça grande tem café maduro e aquele vermelho-cereja
> são gotas do meu sangue feitas seiva.
>
> O café vai ser torrado
> pisado, torturado,
> vai ficar negro, negro da cor do contratado.
> Negro da cor do contratado!
> (Jacinto 2015: 21)

Mais adiante, ele refere que, apesar de se esforçar bastante, lavrando, transportando o colono na tipóia, carregando produtos agrícolas (como o cacho de dendém), o contratadoera recompensado com menosprezo, produtos alimentares em putrefacção, mísero salário eporrada, se refilasse!

> Quem se levanta cedo? quem vai à tonga?
> Quem traz pela estrada longa

a tipóia ou o cacho de dendém?
Quem capina e em paga recebe desdém
fuba pobre, peixe podre,
panos ruins, cinquenta angolares
'porrada se refilares'?
(Jacinto 2015: 21-22)

Do ponto de vista estético, saliantamos o diálogo com as aves, os elementos inanimados (regatos de vento) e um ser colectivo, que se infere da palavra "Perguntem", noinício da quarta estrofe. Esta pessoa (plural) faz variadas questões às aves, aos regatos e ao vento:

Quem faz o milho crescer
e os laranjais florescer
Quem faz o branco prosperar,
ter barriga grande – ter dinheiro?
(Jacinto 2015: 22)

Os seres, como que por magia, denotam capacidade de linguagem – inerente apenas ao *homo sapiens* – e respondem como um grupo coral na orquestra da natureza: "– Monangambéééé…" (Jacinto 2015: 22).

Por causa desse sofrimento, o sujeito de enunciação decide mergulhar no alcoolismo para, alegadamente, se esquecer da sua deplorável situação.

4. O *Monangamba* em Mário Pinto de Andrade

De Mário Pinto de Andrade, seleccionámos apenas um poema: "Muimbu ia Sabalu" (Canção de Sabalu), por este ser mais ensaísta do que poeta. Além deste, publicou um outro poema, com o título "Muimbu pala Julieta", em homenagem a uma mulher por ter terminado a sua formação universitária na área da Medicina, poema este que encontramos –com a respectiva tradução – em Mata e Padilha (2001: 19-20).

Em "Canção de Sabalu", para além de retratar o motivo do desterro do filho caçula para S. Tomé – estava sem documentos –, o eu poético aborda com simplicidade a forma como este filho da Humanidade foi transportado: com cabelo rapado, dentro do porão comose de mercadoria se tratasse, e só não foi amarrado porque provavelmente se opôs resolutamente a isso: ele não se considerava *mukiba* (escravo, em kimbundu, segundo Kamabaya 2003):

Nosso filho caçula
Mandaram-no p'ra S.Tomé
Não tinha documentos
Aiué!

Nosso filho chorou
Mamã enlouqueceu
Aiué!
Mandaram-no p'ra S.Tomé

Nosso filho já partiu
Partiu no porão deles
Aiué!
Mandaram-no p'ra S.Tomé

Cortaram-lhe os cabelos
Não puderam amarrá-lo
(Andrade 1994: 246)

Já naquela terra desconhecida, o filho do sujeito de enunciação recorda nostalgicamente o seu berço enquanto, sob vigia, labuta nas plantações. Mas, embora ele ea sua família tivessem nutrido a esperança de um dia voltarem a ver-se, isso nunca se cumpriu, pois "a morte levou-o":

Ah! A nossa sorte há-de virar
Aiué!
Mandaram-no p'ra S.Tomé
Nosso filho não voltou
A morte levou-o
(Andrade 1994: 247)

Este texto poético tem características formais que o tornam apto para ser cantado com facilidade:

- a presença de coro ou refrão: "Aiué! mandaram-no p'ra S. Tomé" (Andrade1994: 246-247) (cinco vezes);
- o uso extensivo de sons nasais para imprimir mais emotividade à mensagem: "Não tinha documentos… Mamã enlouqueceu… Não puderam amarrá-lo" (Andrade 1994: 246);
- uma agradável combinação da alternância entre sons orais e nasais, dando um ritmo deleitoso ao texto: "Estão a mirá-lo… Ah! A nossa sorte há-de virar… Nosso filho não voltou" (Andrade 1994: 246-247);
- enfim, um conjunto de elementos que, bem combinados, deram origem a uma composição musical harmónica.

Conclusões

Assim, em textos curtos, porém claros, denunciando as atrocidades a que os seus contemporâneos foram submetidos pelo regime colonial português, os três poetas mensageiros versaram sobre a figura do *Monangamba*.

A figura do *Monangamba* é simultaneamente histórica e literária, na medida em que, além das abordagens científicas feitas por historiadores em relação ao fenómeno do contrato, a literatura angolana, em geral, e a poesia da Geração da Mensagem, em particular, procederam a um retrato desta figura de uma maneira elucidativa e humanística.

O sofrimento, o desespero, a angústia e outros sentimentos tristes perpassam a totalidade dos textos poéticos ora estudados, razão por que os podemos considerar como elegias.

Estes poemas são, portanto, dados literários importantíssimos para o estudo do fenómeno do contrato, pois retratam com muita clareza, simplicidade de linguagem e humanismo a forma desumana como eram tratados os angolanos contratados, proporcionando para as gerações presente e futuras testemunhos do passado colonial.

Referências

AAVV. (s.d.). *A Voz Igual*. Luanda: MPLA.

Andrade, Mario Pinto de. "Muimbu ia Sabalu", *in* UCCLA (org.).1994. *Antologias de Poesia da Casa dos Estudantes do Império (1951-1963): Angola/S. Tomé e Príncipe,* I Volume. Lisboa: União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa.

García, Xosé Lois.1995. *Jacinto – A Luta do Poeta-Guerrilheiro contra a Alienação*.Luanda: UEA.

Guthrie, Malcolm.1948. *The classification of the Bantu languages*. London: OxfordUniversity Press.

Hamilton, Russell.1981. *Literatura Africana – Literatura Necessária. Angola*. Lisboa:Edições 70.

Jacinto, António. 2015. *Poemas*, 2.ª edição. Lisboa: União das Cidades Capitais de Língua Portuguesa.

Kamabaya, Moisés. 2003. *O Renascimento da Personalidade Africana*. Luanda: Nzila.

Mata, Inocência e Padilha, Laura (org.). 2000. *Mário Pinto de Andrade – Um Intelectual na Política*. Lisboa: Colibri.

Neto, Agostinho.1988. *Sagrada Esperança*, 10.ª edição. Luanda: União dos Escritores Angolanos.

O NEGRO NA SOCIEDADE BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA: UMA ANÁLISE DO FILME BELEZA DA NOITE

BLACK PEOPLE IN CONTEMPORANY BRAZILIAN SOCIETY: AN ANALYSIS OF THE FILM BEAUTY IF THE NIGHT

João Elias da Cruz Neto
Grupo de Estudos Literários Contemporâneos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de
Santana, Brasil
cruznetojoaoelias@gmail.com
ORCID: 0009-0008-4609-0650

Resumo

Embora seja maioria em quantidade de habitantes no país, a população negra não tem a mesma representatividade que a população branca na sociedade brasileira, a qual foi constituída com a concepção de que pessoas brancas são superiores a todas as outras que tenham uma cor de pele diferente da sua e, portanto, não merecem ocupar os mesmos espaços. Para ajudar a mudar essa realidade, o cinema negro brasileiro tem procurado mostrar enredos que evidenciem a cultura e a história do povo negro. Neste artigo, analisamos diversas questões provocadas pelo filme Beleza da Noite, entre elas, a beleza negra e a autoestima do povo negro, a condição social do negro, e a solidão da mulher negra, mas, antes, mostramos a situação do negro na sociedade contemporânea e destacamos alguns aspectos sobre a história do cinema negro brasileiro. Por fim, percebemos que o filme Beleza da Noite é protagonizado por uma atriz negra, assim como a maioria dos atores, o roteirista e parte dos profissionais que atuam na produção e área técnica também são afrodescendentes. Além disso, é um projeto cultural inclusivo, baseado no respeito à diversidade étnicoracial e à pluralidade cultural do país, ultrapassando o nível dos clichês, o plano dos papéis estereotipados, caricaturais e grotescos.

Palavras-Chave: Negro. Sociedade Brasileira. Beleza da Noite.

Abstract

Although it is the majority in terms of population in the country, the black population does not have the same representation as the white population in Brazilian society, which was created with the idea that white people are superior to all others who have a different skin color yours and, therefore, do not deserve to occupy the same spaces. To help change this reality, Brazilian black cinema has sought to show plots that highlight the culture and history of black people. In this article, we analyze several issues raised by the film Beauty of the Night, among them, black beauty and the self-esteem of black people, the social condition of black people, and the loneliness of black women, but, first, we show the situation of black people in contemporary society and we highlight some aspects about the history of black Brazilian cinema. Finally, we realize that the film Beleza da Noite stars a black actress, and that most of the actors, the screenwriter and some of the professionals working in the production and technical area are also of African descent. Furthermore, it is an inclusive cultural project, based on respect for the ethnic-racial diversity and cultural plurality of the country, going beyond the level of clichés, the plane of stereotypical, caricatured and grotesque roles.

Keywords: Black. Brazilian society. Beauty of the Night.

O Brasil tem 212,7 milhões de pessoas, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2021 do IBGE. Desse total, 43% se autodeclararam brancas; enquanto 56,1% se autodeclararam negras, sendo 47% pardas e 9,1% pretas, o que representa um aumento de 3,1% da população negra em relação a 2012, ano em que começou a série histórica do instituto.

Embora seja maioria em quantidade de habitantes no país, a população negra não tem a mesma representatividade nas empresas e na sociedade que a população branca. E isso é uma questão histórica. Durante mais de três séculos, a economia brasileira foi sustentada no trabalho escravo e as consequências da escravização em relação ao negro africano são percebidas ainda nos dias de hoje, embora já se tenha passado quase 150 anos da abolição da escravatura.

Apesar de muitos estudiosos afirmarem que no Brasil se vive uma democracia racial, o que no dia a dia se observa é um preconceito velado contra os negros que sofrem com maiores problemas como pobreza, violência e discriminação em diversos setores da sociedade: os negros são maioria no sistema penitenciário, nas favelas e entre os desempregados; e minoria em cargos de liderança, em cursos de pós-graduação nas universidades e entre os mais ricos da população.

A sociedade brasileira, na verdade, foi constituída com a concepção de que as pessoas brancas são superiores a todas as outras que tenham uma cor de pele diferente da sua e, portanto, não merecem ocupar os mesmos espaços. Na televisão, por exemplo, a imagem retratada, na maioria dos programas, é de pessoas brancas: muitas das apresentadoras de programas infantis eram loiras; os negros, por muito tempo, ocuparam, principalmente, espaços de servidão nas telenovelas; e, apenas, 6,15% dos jornalistas que atuavam em televisão em 2011 eram afrodescendentes, de acordo com a pesquisa realizada por Acevedo e Trindade (2011), com base em 27 telejornais de canal aberto e 65 apresentadores. Desde então, ocorreram algumas mudanças, mas ainda está longe o ideal de representatividade da população negra no país.

A novela Segundo Sol, exibida pela Rede Globo de Televisão em 2018, cujo enredo se passava em Salvador, onde mais de 80% da população se autodeclara negra, a maior parte do elenco era formada por pessoas brancas, recebendo muitas críticas por parte das entidades que lutam pela igualdade racial. Já o Big Brother Brasil, um reality show exibido há 23 anos também pela Rede Globo de Televisão, apresentou em 2023 a maior quantidade de negros na história do programa: pela primeira vez, eles eram a metade dos 22 participantes.

> A atitude televisiva trabalha como estrutura central da invisibilidade do negro e de toda cultura incutida, sendo o meio de comunicação capaz de impor um estereótipo de modelo totalmente diferente da realidade do país. A disseminação do padrão americano e do branqueamento prejudicam a estruturação da identidade do negro, tão presente na sociedade. (Casseb 2020: 13).

A falta de negros nos meios de comunicação do país faz com que essa parte da população não se sinta representada, não seja considerada importante e aumente o preconceito contra ela. A filósofa Djamila Ribeiro (2019) ressalta que há quem seja

abertamente racista na nossa sociedade e manifeste sua hostilidade contra grupos sociais vulneráveis nas mais diferentes formas, mas, segundo ela, é preciso notar que o racismo é algo tão presente que muitas vezes passa despercebido.

> O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas. (Ribeiro 2019: 5-6)

E a situação da mulher negra é ainda pior. Elas são mais vítimas de homicídio e sofrem mais violência que as mulheres brancas, possuem menor grau de escolaridade e são em maior número entre os desempregados, mesmo se comparado com os homens negros.

De acordo com Paiva e Campos (2018), a situação da mulher negra na sociedade é uma das mais complexas formas de discriminação, que se impõe devido às condições de raçagênero-classe, entre outras dimensões como a sexualidade e as características geracionais e remete ao tempo do Brasil colonial.

> No período da escravidão "estuprar uma negra não era crime, e sim um sinal de virilidade do homem branco" (...), cultura que influenciou a visão social sobre o valor da mulher negra, sexualizando seu corpo, estereotipado como mulher destinada apenas a realização sexual dos homens; enquanto as mulheres brancas seriam aquelas adequadas ao casamento, cultura que permanece e se mostra quando verificado as altas taxas de famílias chefiadas por mulheres solteiras, e em sua maioria negras. Essa cultura trouxe junto consigo uma rejeição à estética e fisionomia das mulheres negras, sendo depreciadas e tendo sua autoestima minada, enquanto se exaltava a beleza branca e as características eurocêntricas que compõem o padrão de beleza aceitável da sociedade brasileira. (Paiva e Campos 2018: 4)

Muitas dessas situações vividas pelas mulheres negras e pelos homens negros são representadas pela literatura que cria espaços ficcionais e nos permite perceber toda a complexidade do tema que está sendo tratado, ficcionalizando situações, envolvendo crianças, adolescentes e adultos. No livro *O avesso da pele*, por exemplo, o escritor Jeferson Tenório mostra o racismo sofrido pelo povo negro em toda a sua subjetividade, tanto em grandes violências, como na abordagem policial, até mesmo nas pequenas agressões diárias.

Outra forma de arte que discute essas questões é o cinema. O movimento cultural Cinema Novo, ocorrido nos anos 1960 e 1970 e que tem Glauber Rocha como seu principal representante, passou a apresentar enredos com negros e aspectos de sua história e cultura. Foi nesse período que nasceu o termo "cinema negro", que é uma postura conceitual para expressar o discernimento da nova posição sócio-cultural afro-descendente, na construção da imagem afirmativa do negro e de sua cultura (Prudente 2006: sn). Antes desse movimento, o negro no cinema era representado, na maioria das vezes, em situações de subserviência, em papéis secundários e estereotipados.

Já o cinema contemporâneo, que passou por momentos difíceis para a produção de novas películas nacionais durante o período da Ditadura Militar e com o fim da Embrafilme no governo do Presidente Fernando Collor, iniciou uma retomada, em meados da década

de 1990, devido à criação de leis de incentivo fiscal à cultura, e uma das características foi a diversidade tanto na estética quanto na linguagem e no modo de realização dos filmes.

> Sem a perspectiva, portanto, de transmitir mensagens de conscientização e politização da sociedade – tal como fizera o Cinema Novo (...) –, os filmes brasileiros contemporâneos irão se conectar à nova ordem mundial (marcada pelo fim do socialismo na União Soviética, pela queda do muro de Berlim, pelo triunfo dos projetos neoliberais etc.) tendendo a se esvaziar de sentidos ao adotar técnicas e narrativas cinematográficas tradicionais, pasteurizadas, para explorar melodramas, relações familiares e de amizade, tensões do cotidiano, mundo da favela e a violência característica da vida nas grandes cidades brasileiras. (Caravalho e Domingues 2018: 2-3).

Apenas no final da década de 1990, a produção de filmes de diretores que assumem seu pertencimento como sujeitos vinculados à população afro-brasileira cresce e começa a ocupar espaço na cena artístico-cultural. No ano 2000, inspirado no movimento fílmico Dinamarquês, conhecido como Dogma, cujo manifesto foi assinado pelos cineastas Lars von Trier e Thomas Vinterberg, o cineasta Jeferson De tornou público o manifesto que pautava o Dogma Feijoada – Mostra da Diversidade Negra, no 11º Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo, e que foi publicado no dia 17 de agosto pelo jornal Folha de São Paulo, copatrocinador do evento.

O manifesto contém sete pontos orientando a produção de filmes por e sobre negros: 1. O filme tem de ser dirigido por realizador negro brasileiro; 2. O protagonista deve ser negro; 3. A temática do filme tem de estar relacionada com a cultura negra brasileira; 4. O filme tem de ter um cronograma exequível. Filmes-urgentes; 5. Personagens estereotipados negros (ou não) estão proibidos; 6. O roteiro deverá privilegiar o negro comum brasileiro; 7. Super-heróis ou bandidos deverão ser evitados.

Já em 2001, durante o V Festival de Cinema do Recife foi publicado o Manifesto do Recife, assinado por diversos diretores e atores negros, entre eles, Antônio Pitanga, Joel Zito Araújo, Luiz Antonio Pilar e Milton Gonçalves, que reivindicavam a inserção do negro em toda a cadeia audiovisual e tinha quatro pontos: o fim da segregação a que são submetidos os atores, atrizes, apresentadores e jornalistas negros nas produtoras, agências de publicidade e emissoras de televisão; a criação de um fundo para o incentivo de uma produção audiovisual multirracial no Brasil; a ampliação do mercado de trabalho para atrizes, atores, técnicos, produtores, diretores e roteiristas afros-descendentes; e a criação de uma nova estética para o Brasil que valorizasse a diversidade e a pluralidade étnica, regional e religiosa da população brasileira (Carvalho 2005).

> A experiência do movimento de Cinema Negro Brasileiro, ao colocar em cena as vivências negras, amplia a oportunidade para a atuação de atores e atrizes negras em papeis centrais e rompe com o racismo que pauta a cadeia do audiovisual e do cinema. O cinema brasileiro reproduziu a mentalidade racista da sociedade brasileira, num conjunto significativo de filmes que invisibilizaram os negros ou trouxeram e consagraram imagens e representações estigmatizadas da negritude. Para se contrapor a isso, o Cinema Negro assume o compromisso de criar narrativas protagonizadas por negros, que discutam o problema da discriminação racial no Brasil, bem como revele o modo de ser e de viver da negritude (Candanga, Borges & Oliveira 2022: 296-297).

Um desses filmes que têm o negro como protagonista e discutem questões relacionadas à negritude é *Beleza da Noite*, uma produção de 2022, com roteiro de Gildon Oliveira, direção de Cecícilia Amado e Dayse Porto, e realização da Globo Filmes e Movida Conteúdo, com apoio da Rede Bahia.

Em entrevista para o portal *Bahia Notícias* (2022), o roteirista Gildon Oliveira, destaca que é sempre um desafio buscar por um espaço de autoria dentro de uma estruturação racial que condiciona os negros à margem.

> Sendo escritor negro do interior do Estado da Bahia, tive que criar minhas oportunidades de estudo e trabalho para aprimorar o meu ofício. A criação de Beleza da Noite é resultado desses investimentos e da formação de um repertório sensível com objetivo maior de provocar reflexões sobre diversidades e emocionar uma audiência com histórias simples, mas de grande força dramática e apelo emotivo (Bahia Notícias 2022: sn).

O telefilme é um média-metragem com duração de 38 minutos. A história gira em torno de Michellini, uma mulher negra que mora com os pais e a filha Suellen de 8 anos no bairro Liberdade, em Salvador (BA), trabalha como babá na casa de uma família branca de classe alta e sonha em ser enfermeira.

O ponto de partida é o aniversário de Suellen que, ao escolher o presente, prefere uma boneca branca do cabelo loiro, liso, em vez de uma boneca preta, que sua mãe preferia lhe dar. Michellini questiona à menina por que ela prefere uma boneca loira. A menina responde que porque ninguém na sua escola tem uma boneca preta. Em outro momento, diz: "Eu queria ter o cabelo bem liso" (Amado & Porto 2022). Posteriormente, ela fala que nunca viu uma rainha negra.

> A invisibilidade do negro na televisão, como um cidadão normal que é, com igualdade perante os demais resulta em uma inferiorizarão, intensifica o racismo e incute na sociedade a ideia de que a cor da pele diferencia o cidadão. Desta maneira, até mesmo as crianças negras já nascem com a ideia de que deve modificar seu estereótipo para se aproximar do 'padrão' (Casseb 2020: 13).

Michellini, então, fica preocupada com a escolha da filha que vê em uma boneca branca uma beleza maior do que em uma boneca preta e resolve participar do concurso Deusa do Ébano do Ilê Aiyê para servir de exemplo. Em uma das cenas, ela fala o seguinte:

> Eu queria que Suellen me visse no palco. Eu e outras mulheres aí. Queria que ela sentisse orgulho de mim. Eu queria me orgulhar de mim. Mostrar pra ela, mostrar pra mim mesmo que a nossa vida não é só dificuldade. A gente, também, pode ser sorriso, né? Eu só queria que a minha filha tivesse inspiração pra ela ser o melhor que ela pode, mesmo que o mundo diga que não. (Amado & Porto 2022: sn).

O concurso de beleza negra é uma tradição desde 1979 do bloco afro Ilê Aiyê, uma das principais entidades do país que tem como objetivo lutar pela valorização do negro. Todo ano uma mulher é eleita Deusa do Ébano e, além da beleza física, é levada em consideração também a consciência negra da candidata. A seleção ocorre em "uma noite de celebração da cultura e da identidade racial na cidade mais negra fora do continente africano e você, mulher negra, que tem o sonho de ser rainha, de se tornar a deusa do ébano, se inscreva e conquiste esse título" (Amado & Porto 2022), como diz o trecho de um

comercial de televisão do concurso que Michellini vê, enquanto serve o café da manhã da patroa e dos seus filhos.

A música Negras Perfumadas, composição de Lafayete, Marito Lima e Boquinha (2013), do repertório da banda de música do Ilê Aiyê, também gravada pela cantora Daniela Mercury com o nome de Exalou, e faz parte da trilha sonora do filme, exalta o concurso Deusa do Ébano em sua letra:

(...)
Exalou o perfume dela
Exalou o perfume dela
Eu vou seguindo o Ilê Aiyê
Pra ver se encontro com ela
Eu vou
Eu vou seguindo o Ilê Aiyê
Pra ver se encontro com ela
A noite mais esperada e estrelada é a da beleza negra
A noite mais esperada e estrelada é a da beleza negra
Vai eleger a Deusa do Ébano
Uma negra forte cheia de riqueza
Que vai reinar o ano inteiro Representando a raça negra
(...)

(Lafayete, Marito Lima & Milton Boquinha 2013)

Durante o concurso, as candidatas desfilam em trajes típicos, adereços, cabelo e maquiagem da estética afro, demonstrando o orgulho de ser negro. “O Ilê Aiyê inaugura, portanto, um movimento ao levar para as ruas do carnaval de Salvador toda uma estética negra para afirmação da beleza do negro e, a partir de uma ação artística e cultural, travar uma luta antirracista” (Paula 2020).

Mas, além da questão da beleza negra e autoestima do povo negro, que é o tema principal, o filme também aborda outras questões, entre elas, a condição social do negro. Michellini e sua família moram em uma área pobre da cidade, onde as ruas são estreitas. Para chegar em casa, Michellini tem que descer uma escadaria; ela, também, caminha por becos até atingir a rua principal e, quando a câmera mostra um ângulo geral da sua vizinhança, são vistas diversas casas sem reboco. Os seus familiares também são pessoas de baixa renda: sua mãe é vendedora ambulante e tem uma barraquinha em que comercializa bolo na rua; já seu pai trabalha em uma oficina.

De acordo com dados do IBGE de 2019, dos 13,5 milhões vivendo em extrema pobreza no país, 75% são pretos ou pardos, uma situação que, segundo Florestan Fernandes (2008), também remete ao fim do período colonial escravocrata.

> A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cessasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistências e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram exigidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente, em senhor de si mesmo, tornando-se responsável

> por sua pessoa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (Fernandes 2008: sn).

Sem ter condições financeiras para se sustentar e onde viver, após o fim do trabalho escravo, os negros passaram a ocupar os morros da cidade e até hoje constituem a maioria dos moradores nesses locais, que têm pouca assistência do poder público. Já a família branca da casa onde Michellini trabalha, composta por um casal (apenas a mulher aparece em cena) e dois filhos pequenos (um menino e uma menina), mora em uma casa grande, com ambientes amplos, área com piscina e as crianças têm diversos brinquedos, inclusive várias bonecas brancas, que são deixados em qualquer lugar e Michellini tem que arrumar.

De acordo com Carvalho e Barreto (2007), a raça constitui uma categoria significante para a análise dos processos de segregação residencial urbana, embora não tenha um caráter autoevidente e, no caso de Salvador, em áreas com maior presença de brancos se encontram os maiores valores de Índice de Desenvolvimento Humano; já no outro extremo, onde moram mais negros, encontram-se os indicadores mais baixos, similares aos padrões de países com maiores graus de pobreza do mundo.

> A segregação residencial contribui significativamente para a reprodução das desigualdades raciais, na medida em que a concentração dos grupos mais pobres (majoritariamente negros) em grandes áreas homogêneas aumenta a gravidade dos seus problemas, com uma superposição de carências, uma deterioração das condições de vida e um estímulo a sentimentos de exclusão e desesperança, acentuando a desintegração social. (Carvalho & Barreto 2007: 269).

Outra situação abordada é a solidão da mulher negra. Apesar de Michellini ter uma filha, em nenhum momento se fala no pai da menina, com isso, podemos interpretar que ela foi abandonada e cria a menina sozinha com a ajuda dos avós que dão apoio quando ela está trabalhando.

Em sua pesquisa da tese de doutorado em que discute os aspectos relacionados com as escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador (BA), cidade onde se passa o telefilme, Pacheco (2008) identificou que na análise das trajetórias sociais e afetivas das mulheres, os marcadores sociais relevantes pelos quais suas escolhas afetivas foram estruturadas estavam relacionados com as categorias de gênero, raça e classe.

> A articulação entre essas três categorias foi observada a partir da origem social e familiar das mulheres analisadas: Seus pais eram negros e pobres, os homens exerciam trabalhos braçais de baixa remuneração, como operários da construção civil, trabalhadores rurais e outras ocupações que exigiam força física. Suas mães, tias e avós, todas negras e pobres, exerciam o trabalho doméstico remunerado ou eram trabalhadoras rurais. Esse é um fator bastante relevante na medida que vem confirmar os dados estatísticos sobre o perfil social da população negra feminina brasileira e a perversa articulação que há entre raça, gênero, classe nas trajetórias familiares das entrevistadas. Essas hierarquias expressam parte daquele imaginário social que atribui às negras a função do trabalho servil (“negra para trabalhar”) e da reprodução sexual nas relações sociais e afetivas. (Pacheco 2008: 291-292).

O filme trata também da questão religiosa. A mãe de Michellini é uma evangélica fervorosa, caracterizada com saias longas, blusa sem decote e cabelo grande, além de andar

sempre com um livro na mão, representando uma bíblia. Na primeira cena em que ela aparece, está fazendo um bolo e ouvindo uma pregação religiosa no rádio. Em outro momento do filme, ela diz: “Eu repreendo esse tipo de música aqui dentro de casa” (Amado & Porto 2022), referindo-se à música Negras Perfumadas, do Ilê Aiyê, que em um trecho cita “Ilê casa forte, tambor, candomblé, canta para orixá” (Lafayete, Lima & Boquinha 2013) e complementa: “Dê espaço que satanás vira escola” (Amado & Porto 2022), em uma referência indireta às religiões de matrizes africanas.

Segundo Carneiro (2019), os praticantes desse segmento religioso são alvos de discriminações e ataques desde a sua origem, o que carateriza um ato de intolerância religiosa. No Brasil, o Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa é celebrado em 21 de janeiro, data do falecimento da Iyalorixá Mãe Gilda por infarto, após ter seu terreiro de candomblé invadido na cidade de Salvador (BA).

> Marginalizadas e criminalizadas por suas práticas religiosas, umbanda e candomblé continuam sendo alvo de ações intolerantes, mesmo depois de a liberdade de crença e de exercício de culto serem garantidos pela Constituição Federal de 1988. Antes, a principal repressora era a Igreja católica, atualmente percebe-se um discurso demonizador partindo de uma parcela do neopentecostalismo, nos cultos, nas mídias e na literatura evangélica, exemplo disso o livro “Orixás, caboclos e guias, deuses ou demônios?”. Há ainda manifestações de intolerância religiosa, como as depredações aos terreiros, aos símbolos religiosos, chegando mesmo ações violentas, agressões físicas, mortes e violências simbólicas partindo não só de agentes evangélicos mas da sociedade na sua forma mais geral. (Carneiro 2019: 10-11).

Em suma, o filme Beleza da Noite é protagonizado por uma atriz negra, assim como a maioria dos atores, o roteirista e parte dos profissionais que atuam na produção e área técnica também são afro-descendentes. Além disso, a maioria dos profissionais envolvidos são baianos e a história se passa na Bahia.

O filme também trata de diversas questões relacionadas à negritude, às vezes de forma direta e outras, indireta, entre elas, a beleza física e autoestima do povo negro, a condição social do negro, as diferenças sociais entre brancos e negros, a solidão da mulher negra, e a discriminação das religiões de matrizes africanas, como foi detalhado anteriormente.

Já o enredo evidencia a história de uma mulher negra, sem estereótipos, mostrando sua realidade sócio-econômica e, apesar de não detalhar como, mostra uma história de superação, já que a personagem principal acaba se tornando estudante de enfermagem, em uma luta para realizar seu sonho e serve de exemplo positivo para que outras mulheres (e homens também) lutem por seus sonhos.

Beleza da Noite é um projeto cultural inclusivo, baseado no respeito à diversidade étnico-racial e à pluralidade cultural do país, ultrapassando o nível dos clichês, o plano dos papéis estereotipados, caricaturais e grotescos. Com questões tão atuais e que devem ser bastante debatidas na sociedade brasileira, o filme merece ser exibido cada vez mais para que mais pessoas possam assisti-lo e percebam toda a profundidade da situação do negro na sociedade brasileira contemporânea.

Referências

Acevedo, Claudia Rosa & Luís Valério de Paula Trindade. 2011. Análise da ausência de diversidade étnica no telejornalismo brasileiro. *Alceu : Revista de Comunicação, Cultura e Política*, *11*(ja/ju 2011), 90-108. http://revistaalceu-acervo.com.pucrio.br/media/Artigo6%20Claudia%20Rosa%20Acevedo%20e%20Luiz%20Valerio%20de%20Paula%20Trindade%20-%20pp90-108.pdf (31 de janeiro, 2023).

Amado, Cecília & Dayse Porto. 2022. (dir.). *Beleza da Noite*. Produção: Globo Filmes e Movida Conteúdo: 16 nov 2022 (38 min.). https://globoplay.globo.com/v/11218321/?s=0s (31 de janeiro, 2023).

Bahia Notícias. 2022, 16 novembro. Beleza da Noite: Telefilme ambientado em Salvador estreia na TV Bahia e Globoplay. Salvador. https://www.bahianoticias.com.br/bnhall/noticia/2373-beleza-danoite-telefilme-ambientado-em-salvador-estreia-na-tv-bahia-e-globoplay (31 de janeiro, 2023).

Candanda, Davidson; Roberto Borges & Samuel Oliveira. 2022. Cinema Negro Brasileiro: história, conceito e panorama de um movimento cinematográfico. In: *Revista da ABPN* 14. Ed. Especial. 279–300. https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1453 (31 de janeiro, 2023).

Características gerais dos moradores 2020-2021. 2022. *PNAD CONTÍNUA*. IBGE. https://static.poder360.com.br/2022/07/populacao-ibge-2021-22jul2022.pdf (31 de janeiro, 2023).

Carneiro, Abimael Gonçalves. 2019. Intolerância Religiosa Contra as Religiões Afro-Brasileiras: uma violência histórica. In *Anais. IX Jornada Internacional de Política Pública*, 1-12. São Luís. http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_230_2305cc2fa7b34e8b.pdf (06 de fevereiro, 2023).

Carvalho, Inaiá Maria Moreira de & Vanda Sá Barreto. 2007. Segregação residencial, condição social e raça em Salvador. In *Cadernos Metrópole* 18. 251-273. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=402837797011 (31 de janeiro, 2023).

Carvalho, Noel dos Santos. 2005. Esboço para uma história do negro no cinema brasileiro. In: Jeferson De. *Dogma Feijoada - O cinema negro brasileiro*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo.

Carvalho, Noel dos Santos & Petrônio Domingues. Dogma Feijoada - A invenção do cinema negro brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* 33(96). https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/F8PqhJ4SqNGnhnjdJhKYpVK/?format=pdf&lang=pt (28 de setembro, 2023).

Casseb, Carmem Ribas. 2020. Racismo na Televisão Brasileira - A TV Branca. *Even3 Publicações.* http://doi.org/10.29327/719526. https://even3.blob.core.windows.net/even3publicacoes-assets/preprint/7195261-racismo-na-televisaobrasileira--a-tv-branca-195267.pdf (31 de janeiro, 2023).

Folha de São Paulo (2000, 17 de agosto). Dogma Feijoada Lança Polêmica. https://www1.folha.uol.com.br/fsp/acontece/ac1708200002.htm (28 de setembro, 2023).

Fernandes, Florestan. 2008. *A integração do negro na sociedade de classes: Ensaio de interpretação sociológica,* vol. 1. (5.ª ed.). São Paulo: Globo.

Lafayete; Lima & Boquinha Marito. 2013. Negras Perfumadas. Intérprete: Ilê Aiyê. In: *Ilê Aiyê Bonito de se vê*. Salvador.

Pacheco, Ana Cláudia Lemos. 2008. Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. São Paulo. https://cdn.revistaforum.com.br/wpcontent/uploads/2015/09/PachecoAnaClaudiaLemos.pdf (03 de fevereiro, 2023).

Paiva, Talita Teixeira de & Ana Paula da Silva Campos. 2018. As mulheres negras e o enfrentamento ao racismo no Brasil: elementos introdutórios. *Anais do 16º Encontro*

Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. 1-16. https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22329 (31 de janeiro, 2023).

Paula, Juliana Araújo de. 2020. Bloco Afro Ilê Aiyê: uma história de luta antirracista. *Caminhos Da História, 26*(1), 98–111. https://doi.org/10.38049/issn.2317-0875v26n1p.98-111

Prudente, Celso. 2006. Cinema Negro: pontos reflexivos para a compreensão da importância da II Conferência de Intelectuais da África e da Diáspora. In *Revista Palmares* II(3). https://www.gov.br/palmares/pt-br/midias/arquivos/revistas/revista03.pdf (31 de janeiro, 2023).

Ribeiro, Djamila. 2019. *Pequeno Manual Antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras

O PORTUGUÊS BANTUIZADO EM ANGOLA[412]

THE BANTUIZED PORTUGUESE IN ANGOLA

José Gabriel Ganga
Universidade Católica de Angola/Instituto Superior João Paulo II Luanda, Angola
jose.gangaimil@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7690-7851

Resumo

Este estudo apresenta as tendências ortográficas em Angola. A noção de português bantuizado é tematizada a partir da concepção de hibridismos, em que as misturas e variações colocam em tela uma concepção heterogénea, plural e conflituosa entre as línguas portuguesa, inglesa, italiana e o kimbundu, língua bantu. O Português bantuizado consiste em atribuir à palavra portuguesa, inglesa e italiana características morfológicas e fonológicas semelhantes à língua bantu e concretamente ao kimbundu, como é o caso da formação dos seguintes hibridismos: *kileitão*, *kiburguer*, *kipizza*, entre outras, palavras formadas por elementos pertencentes a línguas diferentes. Português bantuizado apresenta um registo, onde as palavras portuguesas, inglesas e italianas adquirem características fonológicas e morfológicas das línguas bantu de Angola. É o caso da adição de um prefixo de base nominal à palavra já existente, para o enriquecimento e inovação do léxico. A dinâmica deste trabalho visa descrever as tendências ortográficas que ocorrem no português em Angola. As influências linguísticas resultantes do contacto com as línguas bantu, a criação de novas palavras e expressões, bem como certos desvios à norma padrão de Portugal, imprimem um novo carácter ao português que se encontra em permanente transformação em Angola. O presente estudo pretende: a) descrever as tendências ortográficas no português angolano; b) entender a forma como são escritos certos nomes com o prefixo "ki"; c) conhecer o real significado destas palavras híbridas.

Palavras-chave: tendências ortográficas; português bantuizado em Angola.

Abstract

This study presents spelling trends in Angola. The notion of bantuized Portuguese is thematized from the conception of hybridisms, in which the mixtures and variations put into question a heterogeneous, plural and conflicting conception between the portuguese, english, italian and kimbundu, bantu language. The bantuized Portuguese consists of attributing to the Portuguese, English and Italian word morphological and phonological characteristics similar to the Bantu language and specifically to the kimbundu, as is the case of the formation of the following hybridisms: kileitão, kiburguer, kipizza, among others, words. formed by elements belonging to different languages. Bantuized Portuguese presents a register, where the words Portuguese, English and Italian acquire phonological and morphological characteristics of the Bantu languages of Angola. This is the case of the addition of a nominal base prefix to the existing word, for the enrichment and innovation of the lexicon. The dynamics of this work will look at the problem of new spelling trends occurring in Angola. This study aims to: a) describe spelling trends in Angolan Portuguese; b) understand how certain names are written with the prefix "ki"; c) know the real meaning of these hybrid words.

Keywords: spelling trends; portuguese bantuized in Angola.

[412] Em virtude de Angola não ter, ainda, ractificado o Acordo Ortográfico de 1990, escrevemos o nosso texto com base no Acordo Ortográfico anterior (1945).

Introdução

As influências linguísticas resultantes do contacto com as línguas bantu, a criação de novas palavras e expressões, bem como certos desvios à norma padrão de Portugal, imprimem um novo carácter ao português que se encontra em permanente transformação em Angola. A língua é constituída por palavras e estas palavras na escrita são formadas por letras, que representam os sons produzidos na oralidade. Desta feita, nos sistemas pictográficos ou ideográficos[413], por exemplo, um símbolo representa um conceito. Porém, nos sistemas silábicos[414], um símbolo representa uma sílaba. Enquanto, nos sistemas alfabéticos[415], como o do português, um símbolo representa, idealmente, um fonema. Daí que a ortografia da língua portuguesa tende a estabelecer uma relação entre som (fonema) e letra (grafema).

A noção de português bantuizado é tematizada a partir da concepção de hibridismos, em que as misturas e variações colocam em tela uma concepção heterogénea, plural e conflituosa entre a língua portuguesa e o kimbundu, língua bantu.

Ora, se o aportuguesamento consiste em atribuir à palavra bantu, características morfológicas e fonológicas do Português europeu, o Português bantuizado consiste em atribuir à palavra portuguesa, inglesa e italiana características morfológicas e fonológicas semelhantes à língua bantu e concretamente ao kimbundu, como é o caso da formação dos seguintes hibridismos: *kileitão* – ki (kimbundu) + leitão (português); *kiburguer* – ki (kimbundu) + *burguer*, de hamburguer (inglês), *kipizza* – ki (kimbundu) + *pizza* (italiano), entre outras, palavras formadas por elementos pertencentes a línguas diferentes, entre outras. Nas palavras de Ganga (2016) "Português bantuizado"

> é o registo linguístico onde as palavras portuguesas adquirem características fonológicas e morfológicas das línguas bantu de Angola, concretamente do Kimbundu. Porém, no "Português bantuizado" verificámos os processos de substituição ou eliminação, na escrita e na oralidade, de palavras da língua portuguesa, de um grafema da língua portuguesa por um ou mais grafemas características da fonologia e morfologia das línguas bantu, como em: *kisom*, *kileitão*, *kaza*, *freskinhas*, *kero*, *projekta*, *kigelado*, *kipizza*, *kigrama*, *kissumo,* entre outras (Ganga 2016: 75).

"Português bantuizado" apresenta um registo, onde as palavras portuguesas adquirem características fonológicas e morfológicas das línguas bantu de Angola, concretamente do Kimbundu. É o caso da adição de um prefixo de base nominal à palavra portuguesa, italiana ou inglesa já existente, que resulta na formação de palavras híbridas, os hibridismos, para o enriquecimento e inovação do léxico, como alude Correia (2004)

> O primeiro indício de que uma língua está viva é a sua capacidade de inovar lexicalmente. Para conhecer a realidade de uma língua, devem recolher-se e analisar-se com frequência amostras do seu uso. Deste modo, a detecção, a recolha e o estudo dos neologismos tornaram-se uma necessidade presente na maioria dos trabalhos relacionados com a linguística aplicada, sendo a sua principal finalidade, com base na sua observação e no seu estudo sistemáticos" (Correia 2004: 1).

[413] Sistema primitivo de escrita, no qual as ideias são expressas por meio de desenhos ou símbolos.
[414] Escrita em que cada sílaba é representada por um único sinal.
[415] Conjunto das letras de um sistema de escrita, segundo uma ordem convencionada.

Pretendemos, assim, apresentar casos de formação de palavras portuguesas já existentes com o prefixo "ki". Não havendo, eventualmente, nas línguas portuguesa, inglesa e italiana palavras com prefixos "ki", verdade, porém é que os criadores das palavras: kigelado; kisom; kileitão; kipizza, entre outras, conscientes ou não do processo de formação de palavras, parecem-nos unânimes à escrita destas palavras.

A temática em estudo é de grande relevância, pelo facto de não ser apenas o primeiro a abordar a temática relacionada com os hibridismos de prefixo de base nominal "ki", mas por tratar de denominações de empresas, marcas e aplicativos de telefonia móvel.

A classificação de Guthrie (1948) situa a língua Kimbundu no grupo linguístico bantu H 20, com 18 classes. Porém, neste estudo terá o foco na classe 7, embora recorramos também à classe 12 para efeitos comparativos, já que esta classe constitui o antónimo daquela.

Portanto, o Português bantuizado não se substancia apenas por estes elementos apresentados neste estudo, o léxico. Como sabemos, há, pois, uma diversidade de particularidades fonético-fonológicas, lexicais, morfossintácticas e semânticas que caracterizam o português angolano.

Metodologia

Pretendemos descrever as tendências ortográficas verificadas, sobretudo nas denominações de certas empresas e aplicativos de telefonia móvel. Assim, faremos, nesta abordagem, uma análise descritiva de todas as palavras recolhidas para este estudo. A nossa amostra foi constituída por sete imagens, contendo onze palavras, recolhidas e fotografadas, por nós, na cidade de Luanda como: *Kisom*, *Kileitão*, *Kigrama Restaurante*, *Kigelado,* Kissumo, *kideal, Kiburguer, Kipizza e Kinako.* Destas imagens, faremos uma análise descritiva das palavras, de modo a percebermos o real significado de cada uma das palavras, tanto em português como em inglês, italiano e kimbundu, língua bantu. Foi feito um questionário destinado às empresas detentoras destes nomes, com o objectivo de percebermos a real motivação pela escrita da palavra, bem como o seu significado. Apresentamos quatro quadros comparativos de palavras com o prefixo "ki": i) palavras do kimbundu com prefixo "ki"; ii) palavras do inglês com "ki"; palavras do italiano com ki – embora não sejam palavras pré-fixadas - e palavras do kimbundu com o prefixo "ki" e com o prefixo "ka", já que, eventualmente, não existam palavras portuguesas, inglesas e italianas com prefixo "ki".

Enquadramento teórico

Conceitos gerais

Devido a diversidade linguística, o português encontra-se em permanente evolução em Angola, característica de todas as línguas vivas. A propósito deste dinamismo, recordemos as palavras de Castro (1991) em obra de referência:

> Mudam as palavras o seu significado para melhor servir a expressão do pensamento, criam- se palavras para representar novos objectos e ideias, enquanto outras palavras caem em desuso. Não é apenas o léxico que muda. Também mudam as estruturas gramaticais e as regras de funcionamento da morfologia e da sintaxe. E muda o modo de produção dos sons, como mudam as relações entre as unidades que constituem o sistema fonológico (Castro 1991: 11)

Ora, quanto ao Português Angolano (PA), as influências linguísticas resultantes do contacto com as línguas nacionais, a criação de novas palavras e expressões, assim como certos desvios à norma-padrão de Portugal, fazem-no estar em constante mutação. Daí a existência de vários nomes de origem bantu incorporados no léxico do português angolano. A propósito Costa (2022) afirma que,

> a realidade e as culturas angolanas são muito próprias e diferentes da realidade e cultura do país de que a língua portuguesa é originária. Daí a crescente angolanização do português, como reflexo da nossa especificidade, sendo concreta e palpável a vários níveis linguísticos. Costa (2022: 111)

A maioria das línguas angolanas pertence ao grupo de línguas bantu. As línguas bantu vêm sendo documentadas desde meados do século XIX. A partir de então, foram classificadas com base em critérios genéticos/tipológicos (Guthrie, 1948; Greenberg, 1963; Grimes, 1996; Maho 2008). Bantu designa todas as línguas faladas do Sul dos Camarões até à África do Sul, que têm semelhanças fonéticas, morfológicas, semânticas e lexicais.

A ortografia das línguas bantu foi também amplamente descrita e apresentada por outros autores, como; Quintão (1934); João Fernandes e Zavoni Ntondo (2002); Ngunga (2004), d`Andrade (2007), Miguel (2019), entre outros. Segundo D`Andrade (2007: 139), a Universidade de Oxford publicou uma Ortografia Prática das Línguas Africanas (Practical Orthography of African Languages) do Instituto Internacional de Línguas e Culturas Africanas, (IIALC), cuja finalidade era "a unificação e a simplificação da ortografia das línguas africanas".

Armindo Ngunga (2004), na sua abordagem sobre "Ortografia e Sistemas Fonéticos e Fonológicos das Línguas Bantu", afirma que

> para tentar resolver os problemas postos pelos sistemas herdados sem relacionar os sons das línguas locais (africanas) com as práticas ortográficas das metrópoles coloniais, mas considerando cada língua de acordo com o seu sistema interno, o International Institute of African Languages and Cultures (fundado em 1926), mais tarde chamado International Institute (Tucker 1971: 618) achou necessário inventar uma escrita prática, mas sistemática, para as línguas africanas, (Ngunga 2004: 59),

Nisto, algumas estruturas da língua portuguesa apresentam, incorporadas, marcas lexicais características das línguas bantu. Veja-se Costa (2006), Chicuna (2014) e Costa (2022).

Para Ferdinand de Saussure[416] (2006: 36),

> existem apenas dois sistemas de escrita: primeiro, o sistema ideográfico, em que a palavra é

[416] Tradução de António Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein (2006).

> representada por um signo único e estranho aos sons de que ela se compõe, como por exemplo a escrita chinesa; segundo, o sistema fonético, que visa reproduzir uma série de sons que se sucedem na palavra. As escritas fonéticas são tanto silábicas quanto alfabéticas, baseadas nos elementos irredutíveis da palavra (Saussure 2006: 36).

A língua, que existe em todo o falante, é extremamente exigente quanto às regras de sua utilização, podendo ser descrita e registada por linguistas – tendo em atenção o funcionamento de uma língua - e "às vezes prognosticá-la" (Cf. Victorino Reis 2006: 15). A língua está em constantes mudanças e variações, em função do contexto da região que a fala. No contexto angolano, o contacto de línguas tem sido favorável para a criação de neologismos, ou seja, no processo de derivação por prefixação e não só, na combinação de elementos de proveniência idiomática diferente, como é o caso das línguas kimbundu, portuguesa, inglesa e italiana, os hibridismos. Miguel (2022: 63) aproxima o seu estudo ao nosso ao descrever o processo de formação de hibridismos nominais no Português angolano. O autor acima referenciado afirma que "este tipo de hibridação constitui um dos processos de formação de palavras bastante produtivo, envolvendo elementos de línguas locais e do português".

Chicuna (2014: 112), ao descrever os elementos do português inseridos no kiyombe, língua bantu, afirma que "qualquer contacto de línguas favorece o enriquecimento do léxico de cada um dos sistemas linguísticos em causa, adquirindo, por conseguinte, novas unidades lexicais, que podem designar novas realidades". O mesmo descreve Costa (2022: 117) ao apresentar a "Bantuização de portuguesismos em umbundu". Trata-se de um processo de aportuguesamento de topónimos. Porem, há no nosso estudo o processo inverso ao de Chicuna (2014) e Costa (2022), pois, o nosso estudo descreve elementos do kimbundu inseridos nas línguas portuguesa, inglesa e italiana.

As línguas africanas possuem o seu alfabeto e esse permite com que essas línguas sejam escritas, evidentemente, sem que se recorra à grafia da língua portuguesa. Porém, a escrita em estudo trata-se de uma ortografia mista, ou seja, não obedece nem à regra ortográfica do kimbundu, nem à regra ortográfica do português, do inglês e do italiano.

Tendo em atenção a ausência da consoante /c/ e o grupo /qu/ na ortografia das línguas bantu, estas são substituídas pelo grafema /k/, "para os diversos usos, onde aparecem os sons [ki, ke, ko, ka, ku]: Maquela = Makela; Quibocolo = Kibokolo; Quirima = Kirima e Quela = Kela" (Cf. Zavoni Ntondo, 2009: 105).

Hoje, há, em Angola, uma tendência ortográfica na escrita de certos nomes, substituindo a consoante "c" por "k" e a substituição do grupo "que" e "qui" por "ki", como por exemplo: "Proje**k**ta", "Paparo**k**a", "Fres**k**inha", "Des**k**ontão", entre outras. Embora estas palavras não façam parte do foco deste estudo, vale apresentar a sua existência, pois alteram a ortografia do nome. Ngunga (2004) define o nome como uma

> palavra variável que se usa para designar seres, coisas, eventos, estados, pessoas. Nas diferentes línguas, o nome pode ter diferentes estruturas, podendo variar em termos de classes (geralmente marcada por meio de um afixo), género (feminino/masculino/neutro), número (singular/plural) (Ngunga 2004: 107).

Um nome pode, eventualmente, ser formado por um único morfema, radical primário ou raiz. No entanto, no caso deste estudo, aos nomes são adicionados morfemas

derivacionais (prefixos), havendo ou não a ocorrência de morfemas flexionais, como por exemplo desinências de género (independentemente de se tratar de seres sexuados ou não) e de número. Para Miguel (2019), os prefixos da classe 7 designam

> nomes comuns que referem entidades com traço semântico [± concreto]: animais, insectos, partes do corpo, doenças, ferramentas ou utensílios; designações de línguas e povos, etc; ki- indica também valor gradativo (grau aumentativo) dos nomes, com conotações positivas ou depreciativas (Miguel: 199).

Observemos a estrutura mórfica destes nomes, onde: MD= morfema derivacional, R= raiz, CT= constituinte temático, DG= desinência de género e DN= desinência de número:

Nome	MD	R	CT	DG	DN
Kipizza	Ki	Pizz	a		
Kiburguer	Ki	Burg	u		
Kinako	Ki	Nak	o		
Kigelado	Ki	Gel	a	o	
Kigrama	Ki	Gram	a		
Kileitão	Ki	Leit	a	o	
Kisom	Ki	Som			
Kissumo	Ki	Sum	o		
Kideal	Ki	Ideal			

Fonte: elaboração própria.

Como podemos verificar, no quadro acima, registam-se, em todos os casos, nomes com desinência de número singular, sem a ocorrência de morfemas flexionais. Há, apenas, uma ocorrência da desinência de género feminino como em pizza e de oito desinências de género masculino como em hambúrguer, nako, gelado, grama, leitão, som, sumo e ideal, com ou sem morfemas flexionais.

As tendências actuais dos factos ortográficos, pelo acrescentamento de um prefixo, pressupõem a alteração semântica da palavra, como bem defende Mota (2020: 2822) ao afirmar que, o processo de prefixação "distingue-se da derivação típica porque a sua função é essencialmente a de modificar uma base (…), atribui-lhe informação uma informação semântica complementar, sem, no entanto, alterar a sua classe lexical ou temática". É essa alteração semântica que interessa neste estudo, sendo que, a ortografia é a norma oficial que regula a correcta grafia das palavras.

A gramática descritiva estuda os mecanismos referentes ao funcionamento de uma língua. A morfologia estuda os segmentos fónicos de uma palavra e as suas formas sistematizadas, as unidades mínimas, dotadas de significado. Segundo Borba (1979: 199), a morfologia "(...) tem base fonológica, pois preocupa-se com os sons individuais que se agrupam em complexos fónico usados pelos falantes com significado convencionais". A morfologia encarrega-se dos processos de acrescentamento de um segmento a outro já existente, modificando, inevitavelmente, o sentido da palavra. Portanto, intender a estrutura morfológica do nome é fundamental para se compreender a sua formação e o seu significado. Nos dizeres de Graça Rio-Torto (2016),

> por morfologia pode entender-se a organização mental da linguagem que estrutura a

> constituição interna da(s) palavra(s) e a formação desta(s). Por constituição interna das palavras entende-se a sua estruturação em morfemas cuja combinação serve para: (i) mudar a forma da mesma palavra de acordo com alterações a nível do significado e da função gramaticais, assim acontecendo quando há variação flexional de uma mesma palavra, sem alterar a identidade da mesma (Rio-Torto 2016: 37)

De facto, ao falarmos da morfologia e das suas unidades mínimas, dotadas de significados, falamos do processo regular de formação de palavras, concretamente do processo de derivação. Ferreira (2008: 231) defende que o processo de derivação é o mais importante na formação de palavras em detrimento do processo de composição, já que naquele, as palavras "podem formar-se por prefixação, sufixação, derivação regressiva e derivação imprópria", permitindo o acrescentamento de certas partículas ao tema ou à raiz, de palavras já existentes, fenómeno de adição fonética, prótese[417]. Enquanto no processo de composição, "as palavras formam-se apenas por dois processos que são a justaposição e a aglutinação". O mesmo afirma Mota (2020: 2820), quando diz que "os processos de formação de palavras (…) que implicam a adjunção de afixos (constituintes presos) a bases radicais ou temáticas são do domínio da derivação".

Não sendo a derivação e composição os únicos processo de formação de palavras, Cunha e Cintra (2014: 109) afirmam existirem "outros de uso restrito" como é o caso dos "oniónimos" - "nomes de marcas comerciais ou industriais" -, "acrónimos e amálgamas". As tendências ortográficas verificadas, sobretudo nas denominações de certas empresas, aplicativos de telefonia móvel e eventos, não se enquadram nos "oniónimos", como afirmam Cunha e Cintra. Estas tendências, em estudo, demonstram a inovação e a dinâmica da língua, por hibridismos, como definem Xavier e Mateus (1992). "Hibridismo" é o processo lexicológico (ou neológico, mais especificamente) de formação de palavras "por composição de elementos constituintes provenientes de línguas diferentes (...). A existência destas palavras decorre, em princípio, da circunstância dos elementos se terem integrado no mecanismo da língua que faz a sua associação.

Desta feita, a descrição dos nomes, que passamos a apresentar, enquadram-se no processo regular de formação de palavras, por derivação prefixal.

Descrição dos resultados

Formação de palavras com o prefixo "ki"

Os prefixos distinguem-se facilmente na palavra. Quando destacados, a palavra não sofre mutilação, ou seja, a palavra continua inteira, como por exemplo: *kipizza* = ki = *pizza*. Os prefixos não alteram substancialmente a função ou a categoria gramatical da palavra, porém, atribuem ao nome valor aumentativo e alteram sempre o significado da palavra, dando assim um sentido diferente.

Nas línguas bantu, a estrutura morfológica dos nomes consiste no radical precedido

[417] Fenómeno fonético que consiste no acrescentamento de sons no princípio da palavra etimológica.

do prefixo de classe[418] a que o nome pertence. Quando o nome não é primitivo, isto é, deriva de outro ou de um verbo, para além do prefixo há, muitas vezes, modificações da vogal final (Cf. D´Andrade, 2007: 111).

Na verdade, nos nomes que passamos a apresentar, a seguir, não há modificações na vogal final, mas somente a adição do prefixo "ki" à palavra. Nomes escritos de forma "tendenciosa" pela influência do kimbundu, pois, algumas pessoas, com um grau de escolaridade alto, ao escreverem os nomes em português, inglês e em italiano, usam alguns grafemas do kimbundu. Trata-se, portanto, da junção do prefixo de língua bantu, kimbundu, mais o nome das línguas portuguesa, inglesa e italiana, já existente. Em todos os casos o prefixo "ki" anuncia o carácter aumentativo.

Kipizza, Kiburguer e Kinako



Fonte: elaboração própria.

"Pizza", de origem italiana, é uma preparação que consiste fermentar a massa de farinha de trigo, coberto com molho de tomate, acompanhado de outros ingredientes como queijo, carne e algumas ervas e tudo cozido no forno. Porém, no contexto angolano ganha um outro valor semântico, o de *pizza* grande. "kipizza", "kiburguer" e "kinako" fazem parte da empresa "Kiandu", localizada na cidade de Luanda.

"Hambúrguer" (do inglês *hamburger*) tem origem na Alemanha. É uma espécie de carne moída, preparada com cebola, salsa, mostarda, entre outros. Por ser servido entre duas metades de pão e levar um ovo frito moldado em formato circular, batata frita, maionese e ketchup, dá-lhe, por extensão este significado vulgar.

A história deste bife de carne moída teria iniciado no fim do século XVII, quando tribos nômades da Ásia Ocidental desenvolveram a técnica de temperar a carne bovina, finamente picada, a fim de evitar o seu perecimento. A iguaria teve bastante aceitação, uma vez que dispensava o manuseio do fogo nos acampamentos.

[418] O prefixo de nominal associa-se ao lexema de tipo substantival para formar um substantivo que será inserido na classe a que pertence o prefixo. Esta característica vale-lhe o nome de prefixo de classe (Cf. Zavoni Ntondo, 2006: 32).

Hoje, o termo está a ser bantuizado, pois "kiburguer" é uma junção do prefixo "ki" mais a palavra hambúrguer, sofrendo, portanto, o fenómeno fonético de aférese. "Kiburguer" pode significar hamburguer grande como pode significar, realmente, muito hamburguer.

O termo *nako* tem origem africana, o que significa, em kimbundu, pedaço de carne e, neste caso, *kinako*, ou *kinaku* significa pedaço de carne maior ou grande pedaço de carne.

Kigelado



Fonte: elaboração própria.

O nome gelado é de origem portuguesa que significa doce, geralmente preparado com leite, natas, açúcar e frutos ou chocolates, tornado frio e consistente por meio de refrigeração, em máquina própria. Actualmente, o termo aparece escrito com o prefixo aumentativo em kimbundu, "ki", para dar outro significado ao significante, o de gelado grande ou literalmente muito gelado. "Kigelado" faz parte da empresa "Kiandu", localizada na cidade de Luanda.

Kigrama restaurante



Fonte: elaboração própria.

O quilograma é uma unidade de medida de massa equivalente a mil gramas. O

símbolo utilizado no Sistema Internacional de Unidades para representar o quilograma é kg. Assim, as formas reduzidas correctas da palavra quilograma em português são quilo ou kg e não kilo, pois kilo é abreviatura em inglês de *kilogramme* que significa em português quilograma. A escrita desta palavra pode, eventualmente, ter sido motivada pela escrita inglesa, já que a empresa criadora desta palavra não respondeu ao questionário.

A palavra quilograma é formada a partir da composição por justaposição, ou seja, dois vocábulos que se unem numa só palavra: quilo + grama, sem que haja alteração desses elementos formadores. A palavra quilo tem a sua origem no grego *khílioi* e é um prefixo do Sistema Internacional de Unidades que significa mil. Neste caso, mil gramas. Assim, no português bantuizado, "ki grama" significa muitos gramas ou muitos quilos.

Kileitão



Fonte: elaboração própria.

O nome leitão, em português, significa porco muito novo que se alimenta de leite. kileitão, portanto, em kimbundu, significa leitão grande, do tamanho maior em relação aos outros leitões. No contexto angolano, o termo é designado ao um restaurante que tem como serviço a comercialização, por encomenda, de leitões assados no forno, localizado em Luanda, bairro da Samba.

Kisom



Fonte: elaboração própria.

O termo som é de origem portuguesa que quer dizer emissão de voz, ou sensação auditiva produzida por vibrações mecânicas de frequência compreendida entre determinados valores.

O "Kisom" /kissom/ é um aplicativo móvel de música 24 horas por dia, lançado em 2014 pela empresa de telefonia móvel Unitel. O "Kisom" é intitulado de "Música Sem Limites", ou seja, muito som, música sem fim. No entanto, a sua ortografia não obedece à regra gramatical, segundo a qual o fonema /s/, em posição intervocálico, pronuncia-se como /z/, pois, se assim fosse, pronunciar-se-ia /kizom/. Em resposta ao nosso questionário, a propósito do signicado da palavra, a empresa respondeu o seguinte (sem, portanto, responder a real motivação da escrita da palavra ou do nome): *O "Kisom" é uma aplicação para "smartphones" que permite encontrar e ouvir diversas músicas favoritas de artistas nacionais e internacionais. Portanto, organiza e guarda facilmente a música em "on-line", cria "Playlists" e expande a compilação de músicas de uma forma divertida*.

Kissumo



Fonte: elaboração própria.

A palavra sumo tem a sua origem do grego "zomós" que quer dizer "molho". Em português, significa líquido contido num fruto ou vegetal e extraído por pressão; bebida preparada a partir desse líquido que, frequentemente, se serve fresca. "Kissumo" significa sumo "grande" ou muito sumo. Esse "kissumo" pode ainda nos remeter, em kimbundu, a um conceito de sumo muito doce. Contrariamente ao "kisom", o "kissumo" aproxima a grafia à fonologia da palavra. "Kissumo" é uma marca da Fazenda 27, do Município do "Waku Kungo", Província do Cuanza-Sul, com sede em Luanda, Maianga.

Kideal



Fonte: elaboração própria.

Ideal é um nome que significa princípio ou valor que se defende e em que se acredita, aspiração mais elevada, podendo ser modelo ou perfeição. Porém, "ki + ideal" = "kideal", sofrendo a crase da vogal [i], significa ideia grande ou maior.

Palavras do Kimbundu com prefixo “ki”

Palavras	Prefixo	Significado
Kidiala	Ki	Homem grande, diferente de grande homem.
Kidikalu	Ki	Carro grande, diferente de grande carro.
Kimuhatu	Ki	Mulher grande, diferente de grande mulher.
Kinaku	Ki	Grande pedaço de carne, igual a pedaço grande.
Kimbunda	Ki	Rabo grande, diferente de grande rabo.
Kingulu	Ki	Porco grande, diferente de grande porco.
Kimona	Ki	Filho grande, diferente de grande filho.

Fonte: elaboração própria.

Palavras do Inglês com “ki”

Palavras	Prefixo	Significado
Kid	----------	Criança.
kickboxer	----------	Lutador (tipo de luta).
kickup	----------	Bagunça, confusão.
killer	----------	Assassino, homicida, etc.
kilobyte	----------	Unidade de medida de informática.
kilogramme	----------	Unidade de medida de peso.
kiwi	----------	Tipo de fruta.

Fonte: https://www.bomingles.com.br

Palavras do Italiano com “ki”

Palavras	Prefixo	Significado
Killer	----------	Assassino.
Kindergaten	----------	Jardim de infância.
Kidnapper	----------	Sequestrador.
Kingmaker	----------	Fazedor de reis.
King size	----------	Tamanho king ou tamanho grande.
Killingly	----------	Engraçado.
Kip	----------	Baixo.

Fonte: https://educalingo.com/pt/dic-it/abc/ki

Como podemos observar nos quadros acima, há uma grande diferença entre a língua kimbundu e as restantes línguas em estudo, por ser apenas o kimbundu a apresentar palavras com prefixo “ki” na formação destes nomes. No quadro 4.2, por exemplo, o significado de “kidiala” como homem grande, entenda-se, homem de tamanho maior, opõe-se ao atributo - grande homem - que se atribui ao mesmo e que o distingue de outros homens. Enquanto, o significado de “kinako”, no mesmo quadro, pode significar literalmente grande pedaço de carne ou pedaço grande de carne. Não se atribui a este nome nenhuma qualidade como acontece com os outros nomes.

Na língua kimbundu, para além de existir o prefixo aumentativo “ki”, existe também

o prefixo "ka"[419] 12, auxiliar diminutivo da classe dos substantivos como antónimo daquele.

Hoje, no mundo de negócios e da publicidade, em Angola, alguns criadores de marcas, empresas, canais radiofónicos e televisivos tendem a ser os melhores no mercado, daí a recorrência do prefixo "ki", aumentativo, em detrimento do prefixo "ka", diminutivo. Vejamos o quadro comparativo:

Quadro comparativo entre palavras do kimbundu com o prefixo "ki" e com o prefixo "ka"

Nomes em línguas portuguesa, inglesa e italiana	Nomes com prefixo "ki" em kimbundu	Significado	Nomes com prefixo "ka" em kimbundu	Significado
Gelado	Kigelado	Gelado grande	Kagelado	Gelado pequeno
Grama	Kigrama	Grama grande	Kagrama	Grama pequena
Hamburguer	Kiburguer	Hamburguer grande	Kaburguer	Hamburguer pequeno
Leitão	Kileitão	Leitão grande	Kaleitão	Leitão pequeno
Nako[420]	Kinako	Nako grande	Kanako	Nako pequeno
Pizza	Kipizza	Pizza grande	Kapizza	Pizza pequena
Som	Kisom	Som grande ou muito som	Kasom	Pouco som ou som pequeno
Sumo	Kissumo	Sumo grande ou muito sumo	Kassumo	Pouco sumo ou sumo pequeno

Fonte: elaboração própria

Como podemos observar, há uma grande oposição entre o prefixo aumentativo "ki" e o prefixo diminutivo "ka". Neste quadro, 5, há também a atribuição de valores qualitativos aos nomes, excepto o nome "nako", tal como nos referimos no quadro 4.2.

Finalmente, no mundo de negócios ou da criação de marcas, cada criador, em Angola, pretende ser "ki", ou seja, cada criador de marca pretende ser o maior ou o grande, em n.º1 no mercado e não "ka", o menor ou o pequeno, daí a recorrência pelo prefixo aumentativo "ki". No entanto, quer os nomes formados com o prefixo "ki", quer os, formados com o prefixo "ka", verdade é que todos possuem o mesmo valor morfológico.

Considerações Finais

As tendências ortográficas, o "acasalamento" ou hibridismos registados neste estudo são fruto das influências linguísticas resultantes do contacto com as línguas nacionais, para a criação de novas palavras.

Pudemos verificar, ao longo do nosso trabalho, a inexistência de prefixos "ki" nas línguas portuguesa, italiana e inglesa. Apenas o kimbundu apresenta-nos como prefixo aumentativo o "ki". No mundo de negócios e da publicidade, alguns criadores de marcas, empresas, entre outros tendem a ser os melhores no mercado, daí a recorrência ao prefixo "ki", aumentativo, em detrimento do prefixo "ka", diminutivo. Um dos nossos entrevistados

[419] Para Miguel (2019: 199), os prefixos da classe 12 designam nomes comuns com traço semântico [+/- concretos]: partes do corpo, entidades humanas, animais, objectos, etc. ka- indica ainda o diminutivo dos nomes em Kimbundu, também com valor gradativo de ki-

[420] Na língua Kimbundu, significa pedaço de carne, maior.

ao referir-se sobre a real motivação da escrita destes nomes, em estudo, com o prefixo "ki" disse o seguinte: *a escrita destes nomes com ki foi, primeiro para dar valor às nossas línguas nacionais, por se tratar de uma letra com uma raiz histórica no seio do povo angolano, segundo para dar mais ênfase aos nomes criados e trazer um sentido de familiaridade para os consumidores e para os beneficiários*. Esta foi a real motivação da escrita dos nomes.

O processo de formação de palavras por derivação prefixal, aqui apresentado, denota uma variação semântica em todos os casos em estudo.

Embora estes nomes existam, verdade, porém, é que os mesmos não são usados pelos consumidores tal como se escrevem. Ou seja, os consumidores ao dirigirem-se a um restaurante, bar ou similar não dizem, por exemplo, que querem um "kiburguer", uma "kipizza", um "kissumo", mas sim um hambúrguer, uma "pizza", um sumo, entre outros nomes. Estes nomes prefixados existem apenas em cartazes publicitários afixados nas ruas e nas próprias empresas criadoras de tais nomes.

Também é bem verdade, que estas denominações prefixais não equivalem a expressões exclamativas em português do tipo: que leitão! que ideal! que som! entre outras denominações. Pois, se assim fosse, poderíamos, eventualmente, ter uma cacofonia. Ou seja, esse som exclamativo, não seria compatível com o som resultante da junção das duas palavras. Achamos que a expressão exclamativa "que leitão!" não corresponderia, por exemplo, a "que lindo leitão!".

Portanto, percebemos que, quando lemos um determinado enunciado, emitimos sons, porém esses sons não são realizados de uma mesma maneira por todos os membros de uma comunidade linguística. Ou seja, o som produzido por um falante angolano poderá ser, eventualmente, diferente do som produzido por um falante do português europeu.

Referências

Borba, Francisco da Silva. 1979. *Introdução aos estudos linguísticos.* (6ª ed.). São Paulo: Companhia Editorial Nacional.

Castro, Ivo.1991. *Curso de História da Língua Portuguesa*. Lisboa: Universidade aberta.

Chicuna, Alexandre Mavungo. 2014. *Portuguesismos nas Línguas Bantu. Para um Dicionário Português Kiyombe*. Lisboa: Edições Colibri.

Correia, Margarita. 2004. *O Observatório de Neologia do Português – ONP: criação e apresentação. In Actas do XX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa, APL.

Costa, António Fernandes da. 2006. *Rupturas Estruturais do Português e Línguas Bantu em Angola, para uma Análise Diferencial*. Luanda: Universidade Católica de Angola.

Costa, Teresa José da. 2022. *Contacto Linguístico em Angola: o Caso do Umbundu e do Português, Contributo para uma Descrição Lexicográfica*. In Paulo Osório (org.), Afonso Miguel, António Kingui, David Suelela, Paulino Adriano e Teresa Costa. *Da Fonologia à Lexicografia. Elementos para uma Gramática do Português de Angola.*V.N. Famalicão.edições Húmus. 111-129

Cunha, Celso & Cintra, Lindley. 2014. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (21ª ed.). Lisboa: João de Sá da Costa.

D'Andrade, Ernesto. 2007. *Línguas Africanas, Breve Introdução à Fonologia e à Morfologia*. Lisboa: A. Santos.

Dissertação de Mestrado. Luanda: Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda.

Fernandes, João; Ntondo, Zavoni. 2002. *Angola: Povos e Línguas*. Luanda: Editorial Nzila.

Ferreira, A. Gomes; Figueiredo, J. Nunes de. 2008. *Compêndio de Gramática Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
Ganga, José Gabriel. 2016. *Tendências Fonológicas e Ortográficas do Português em Luanda*.
Grimes, Barbara F. 1996. *Ethnologue*. Dallas: Summer Institute of Linguistics. African Institute. Oxford University Press.
Guthrie, Malcolm. 1948. *The Classification of Bantu Languages*. London: International.
Greenberg, Joseph Harold. 1963. *The Languages of Africa*, vol 25. Indianda Univ.
https://educalingo.com/pt/dic-it/abc/ki (30 janeiro, 2024.)
https://www.bomingles.com.br › palavras › comeco › ki, (30 janeiro, 2024.)
Maho, Jouni Filip. 2008. *NUGL Online. The online version of the New Updated Guthrie List, a referential classification of the Bantu languages.*
Miguel, Afonso João. 2019. *Integração Morfológica e Fonológica de Empréstimos Lexicais Bantos no Português Oral de Luanda*. Tese de Doutoramento: Universidade de Lisboa, Faculdade de Letras.
Miguel, Afonso João. 2022. *Características Fonológicas e Morfológicas do Português de Angola*. In Paulo Osório (org.), Afonso Miguel, António Kingui, David Suelela, Paulino Adriano e Teresa Costa. *Da Fonologia à Lexicografia. Elementos para uma Gramática do Português de Angola.*V.N. Famalicão.edições Húmus. 35-77.
Mota, Maria Antónia (2020). *Morfologia do Verbo*. In Eduardo Buzaglo Paiva Raposo, Maria Fernanda Bacelar do Nascimento, Maria Antónia Coelho da Mota, Luísa segura e Amália Mendes (org). *Gramática do Português* (vol. III. 2820-2822). Maiadouro, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian.
Ngunga, Armindo Saúl Atelela. 2004. *Introdução à Linguística Bantu*. Imprensa Universitária: Universidade Eduardo Mondlane.
Ntondo, Zavoni. 2009. *A Contribuição para uma Normalização Ortográfica da Toponímia Angolana*. Edições Kulonga Nº4, Instituto Superior de Ciências da Educação de Luanda.
Quintão, José Luiz. 1934. *Gramática de quimbundo*. Edições descobrimentos.
Reis, Victorino. 2006. *Sociolingística, Dinâmica funcional vs Problemas funcionais da língua*. Luanda: Editorial Nzila, Colecção Linguística.
Rio-Torto, Graça; Rodrigues, Alexandra Soares; Pereira, Isabel; Pereira, Rui; Ribeiro Sílvia. 2016. *Gramática Derivacional do Português*. (2ª ed.). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
Sassure, Ferdinand de. 2006. *Curso de Linguística Geral* **(**tradução de António Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein). (27ª ed.). São Paulo: Editora Cultrix.
Xavier, Maria Francisca & Maria Helena Mira Mateus. 1992. *Dicionário de termos linguísticos*, vol. II. Lisboa: Edições Cosmos.

O PRIMING SEMÂNTICO E A COMPETÊNCIA LEXICAL: AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

SEMANTIC PRIMING AND LEXICAL COMPETENCE: IDIOMS

Cristiane Soares Rozenfeld
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, Brasil
cristiane.rozenfeld@gmail.com
ORCID: 0009-0001-0300-8118

Resumo
O ensino do léxico na língua portuguesa demanda abordagens pedagógicas que promovam práticas ativas com o idioma, visando o desenvolvimento da competência lexical dos estudantes. O propósito deste artigo é demonstrar o que a análise do priming semântico de um item lexical tem a contribuir com a ampliação dessa competência, com base na teoria Lexical Priming. Para tal, tomamos como referência a teoria Lexical Priming de Hoey (2005), que orientou nossa pesquisa. Por fim, integrando teoria e prática, propomos algumas atividades didáticas para o ensino da língua portuguesa centradas nas expressões idiomáticas. Centramos as atividades didáticas nas expressões idiomáticas, caracterizadas como unidades lexicais complexas e não decomponíveis, compostas por dois ou mais elementos cujos significados, quando combinados, diferem da soma dos significados individuais de seus elementos constituintes.

Palavras-chave: Ensino de língua portuguesa, Lexical priming, Priming semântico, expressões idiomáticas

Abstract
Teaching the lexicon of the Portuguese language requires pedagogical approaches directed towards active practices, objectively focused on the development of the lexical competence of Portuguese language students. The objective of this paper is to show the contribution of the analysis of semantic priming to the development of the lexical competence of Portuguese language students in light of the Lexical Priming theory. To achieve this objective, we follow Hoey's Lexical Priming theory (2005), which guided this research. The focus of this work is the idiom, defined as an indecomposable lexical unit, formed by two or more constituent elements, whose global meaning is different from the sum of the meanings of each of its constituents. In conclusion, combining theory and practice, we present reading activities that aim to teach Portuguese language centered on idioms.

Keywords: Teaching. Lexical priming. Semantic priming, language teaching, idioms.

1. Introdução

O trabalho com o léxico em sala de aula exige abordagens pedagógicas que promovam práticas ativas, direcionadas especificamente ao desenvolvimento da competência lexical dos falantes de língua portuguesa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contém 41 habilidades voltadas ao estudo das palavras no ensino fundamental,

conforme mencionado por Liska (2017:148). Esse número representa quase dez por cento das 416 habilidades de Língua Portuguesa estabelecidas pela BNCC. Dentre essas habilidades, destacamse o reconhecimento, a identificação e a inferência dos sentidos das palavras e suas combinações; a análise dos processos de formação lexical; e a identificação e o uso de recursos de coesão e coerência lexicais (Liska, 2017:148). Esses dados destacam a necessidade e a relevância de práticas pedagógicas voltadas ao ensino do léxico, com o objetivo de desenvolver a competência lexical dos alunos de língua portuguesa, sendo este artigo parte de uma iniciativa nesse campo.

O objetivo deste artigo é mostrar a contribuição que o conceito de priming semântico tem a oferecer ao desenvolvimento da competência lexical dos estudantes de língua portuguesa à luz da teoria Lexical Priming de Hoey (2005). Dentro das diferentes tipologias de unidades lexicais, optamos por focar nas expressões idiomáticas — unidades fraseológicas com significados conotativos — como objeto de estudo. Essa escolha se justifica pelas diversas possibilidades didáticas que essas expressões oferecem, além de contribuir para o aprofundamento dos estudos descritivos sobre o léxico.

2. A teoria lexical priming e o priming semântico: conceituação

Michael Hoey publicou em 2005 sua obra Lexical Priming: A New Theory of Words and Language, na qual defende a ideia de que as línguas são formadas por um léxico complexo e sistematicamente organizado, e que a gramática é resultado dessa organização. Tal premissa contraria a visão dominante de que a gramática é o único componente estruturado da língua, justificativa que, conforme Hoey (2005:9), ainda matém o papel central da gramática no ensino de idiomas. A teoria Lexical Priming baseia-se no conceito de efeito priming, fenômeno do inconsciente humano estudado em áreas como a neuropsicologia e a psicologia social desde a publicação de The Organization of Behavior por Donald Olding Hebb em 1949. Hebb, neuropsicólogo canadense, é reconhecido por desenvolver a teoria hebbiana do aprendizado, na qual investigou o papel dos neurônios em processos psicológicos como a memória e o aprendizado.

O efeito priming é, como mencionado, um fenômeno relacionado ao inconsciente humano. Schaidhauer Pacheco Junior et al. (2015:285), que estudam o priming no comportamento do consumidor, explicam que ele ocorre quando uma representação mental interna é ativada por um estímulo, levando o indivíduo a responder aos estímulos subsequentes que lhe for apresentado sob a influência daqueles, sem que estejam cientes disso.

O quadro abaixo sintetiza as considerações anteriores sobre o efeito priming:

Quadro 1: O efeito priming.

Prime ou estímulo inicial	Alvo ou respos- tas aos estímulos	Exposição a estímulos posteriores	Reações aos estímulos posteriores
aromas representações ruídos ideias símbolos	despertar de lembranças	itens em promoção	decisões de compra
	incutir desejos	oferta de pro- dutos de consumo	dar um “like”
	incitar reações	exposição a notícias polêmicas	clicar em um link

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 1 mostra como aromas, sons e ideias podem ativar memórias, incutir desejos e incitar reações positivas ou negativas nos indivíduos, que, por sua vez, respondem a estímulos posteriores, como ofertas de produtos em promoção ou a exposição a notícias. A reação final poderá ser uma decisão de compra ou um clique em um link suspeito, por exemplo. Em resumo, o efeito priming ocorre quando um estímulo inicial influencia as respostas de um indivíduo a estímulos posteriores, provocando mudanças em seu comportamento ou reações. Vale destacar que o indivíduo não tem controle consciente sobre suas reações, já que o efeito priming é uma característica do inconsciente (Schaidhauer Pacheco Junior et al., 2015: 285).

2.1. O priming semântico: conceito

O efeito priming pode ser desencadeado por diversos estímulos, incluindo aqueles de origem ambiental, como aclarado anteriormente. O priming semântico, por sua vez, ocorre devido à relação semântica entre palavras.

Um exemplo disso é a evidência de que a palavra "cachorro" facilita o reconhecimento da palavra "osso", mas o mesmo não acontece com o par "cachorro-céu". Esse fenômeno foi comprovado em experimentos que analisaram o tempo de reação e a precisão das respostas em tarefas de leitura, como demonstrado por Holderbaum (2009:11).

Por exemplo, a palavra "cachorro" facilita o reconhecimento da palavra "osso", mas o mesmo não aconteceria com o par "cachorro-céu". O fenômeno foi comprovado em experimentos que mediram o tempo de reação e a precisão de respostas de indivíduos a tarefas de leitura, na pesquisa de Holderbaum (2009:11).

Pode-se concluir que, quanto maior a proximidade semântica entre duas palavras, mais rápida e precisa será a resposta do indivíduo no processamento da palavra-alvo.

Para integrar o priming semântico ao ensino de vocabulário da língua portuguesa, podemos utilizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre as palavras como ponto de partida para as atividades. O objetivo é desenvolver a competência lexical, ampliando o repertório do léxico ativo dos estudantes.

Os contextos e co-textos em que novas palavras ou expressões aparecem também servem como estímulos iniciais, permitindo que os alunos incorporem novas palavras e significados a seu léxico ativo, conforme ilustra o quadro 2:

Quadro 2: Efeito priming e o ensino do léxico.
Fonte: Elaboração própria.

O efeito priming e o ensino de palavras	Prime ou estímulo inicial	Alvo ou resposta ao estímulo	Exposição a estímulos posteriores	Reações aos estímulos posteriores
	conhecimento prévio sobre palavras	Percepção de novos sentidos, novas palavras,	Atividades de leitura e escrita que considerem os conhecimentos prévios	Desenvolvimento da competência lexical, com a ampliação do *priming* para palavras novas

O Quadro 2 ilustra a conexão entre o fenômeno do priming semântico e o ensino do léxico. Considerando o conhecimento prévio dos alunos sobre o vocabulário de sua língua, é possível iniciar a identificação de novas palavras e de novos significados e usos para palavras já conhecidas, por meio de atividades que explorem suas relações semânticas.

3. A Teoria Lexical Priming e o desenvolvimento da competência lexical

O repertório lexical dos indivíduos é dividido em três categorias, conforme exposto por Ferraz (2010): léxico ativo, léxico de reserva e léxico passivo. O léxico ativo abrange as palavras que o falante utiliza de forma eficiente, tanto na fala quanto na escrita. O léxico de reserva refere-se às palavras que o falante conhece, mas utiliza principalmente em contextos escritos. Já o léxico passivo é composto por palavras que o falante reconhece, mas não tem certeza quanto ao seu uso ou significado, o que faz com que não as empregue. De acordo com essa classificação, o principal desafio no ensino de línguas, seja materna ou estrangeira, é ampliar o repertório lexical dos alunos, incentivando a transferência de palavras do léxico passivo e de reserva para o léxico ativo (Ferraz, 2010:1847-1848).

Para isso, é essencial que os textos escolhidos sejam apropriados ao nível de conhecimento dos alunos. Caso as expectativas do aluno sobre as palavras presentes no texto sejam constantemente frustradas durante a leitura, o estímulo proporcionado pelo texto pode não ser suficiente para desencadear o efeito de priming semântico, uma vez que o aluno pode não ser capaz de ativar as representações mentais necessárias para compreender o texto.

Levando esses aspectos em consideração, é possível compreender por que certas atividades atingem os resultados esperados com alguns alunos, mas não com outros. Alguns estudantes podem não possuir em seu repertório lexical as palavras ou o conhecimento extralinguístico necessário para servir como ponto de partida, resultando em respostas inesperadas. Essas questões podem guiar o professor a entender por que determinadas atividades são eficazes para alguns alunos, mas não para outros.

É importante destacar que nenhuma expectativa sobre a interpretação de um texto deve ser definitiva, uma vez que o efeito de priming é uma característica do inconsciente humano, como ressaltam Schaidhauer Pacheco Junior et al. (2015: 285), e há diversas outras variáveis a serem consideradas. Em síntese, é válido concluir que o conceito de priming semântico tem um impacto significativo no desenvolvimento da competência lexical.

4. As expressões idiomáticas: conceito

Polguère (2018:58-59) explica que as expressões idiomáticas funcionam como unidades lexicais completas, o que fundamenta a ideia de que a lexia é um tipo de locução. No entanto, nem toda locução pode ser considerada uma expressão idiomática. Como exemplo, o autor menciona a locução verbal "moer os ossos", que é uma expressão idiomática, em contraste com a locução nominal "água de coco". A principal diferença entre elas reside no caráter idiomático: o significado global da expressão idiomática não corresponde à soma dos significados de seus componentes. Por outro lado, a locução nominal é um conjunto pré-estabelecido que tem a função de nomear algo.

De acordo com Xatara (1998:170), a expressão idiomática é uma combinação fechada, com uma distribuição única ou bastante restrita. Por essa razão, “é impossível inserir elementos externos nas expressões idiomáticas” (Xatara, 1998:149), como em "chutar o balde [longe?]". Também não é aceitável substituir seus componentes, como em "sair da aba [boné?] de alguém", nem modificar as categorias gramaticais de seus elementos, como em "cair bem [bom?]".

Ferraz (2012:66) explica que "as expressões idiomáticas são lexias complexas cristalizadas, com significados estáveis devido à sua frequência de uso, o que as torna consagradas". O autor também ressalta que a utilização recorrente dessas unidades lexicais as consagra pela tradição cultural, promovendo sua cristalização em um idioma, garantindo sua estabilidade.

Em resumo, os pesquisadores têm opiniões similares em certos aspectos sobre a definição de expressões idiomáticas:

> a lexia é um tipo de locução, ou seja, são lexias complexas que funcionam como um elemento da frase;
> seu significado global é conotativo e não pode ser deduzido a partir dos significados individuais de seus componentes;
> seu significado é estável, cristalizado pela frequência de uso, o que é evidenciado por sua característica de reprodutibilidade.

5. Propostas de atividades centradas no ensino do léxico

Nesta seção, apresentamos sugestões de atividades didáticas voltadas para o ensino de língua portuguesa, com foco nas expressões idiomáticas. Antes de introduzir as atividades propriamente ditas, explicaremos alguns princípios fundamentais propostos por

Travaglia (2021:53), que devem ser considerados na elaboração de atividades didáticas voltadas para o desenvolvimento da competência lexical e, consequentemente, da competência comunicativa.

Nunca trabalhe com palavras fora de contexto. É necessário usar uma frase, trecho, texto ou contexto, pois o sentido de uma palavra varia de acordo com o co-texto em que o item lexical ocorre. Por exemplo, "laranja" pode se referir tanto a uma fruta quanto a uma cor, sendo o contexto o que orientará o aluno ao seu significado adequado.

O item lexical deve ser repetido em diferentes contextos e situações em sala de aula; praticá-lo apenas uma vez pode não ser suficiente para que todos os alunos o adquiram.

As atividades devem contemplar diversos fenômenos relacionados ao léxico e seu uso. Os exemplos devem incluir fenômenos como a polissemia, campos semânticos e lexicais, formação de palavras, denotação e conotação, entre outros.

É fundamental dar atenção à formação e aquisição de conceitos que auxiliem na interpretação de novos itens lexicais. Recursos como sinônimos, definições, exemplares (imagens, situações) e exemplos de uso ajudam a caracterizar as novas palavras, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente.

Nenhuma palavra ocorre isoladamente no texto; ela estabelece diversas relações semânticas com outras, como sinonímia e antonímia, hiponímia/hiperonímia, paronímia, cognatos, além de referências anafóricas e catafóricas.

5.1. Trabalhando com as expressões idiomáticas no gênero conto

Fonte: https://forbes.com.br/forbeslife/2022/04/escritora-lygiafagundes-telles-morre-aos-98-anos/

Lygia Fagundes Telles (1923-2022) foi uma romancista e contista de destaque, associada ao movimento PósModernista. Ao longo de sua carreira, recebeu diversos prêmios e, em 1987, tornou-se a terceira mulher a ser eleita para a Academia Brasileira de



Letras. Em 2016, aos 92 anos,

Lygia foi a primeira mulher brasileira indicada ao prêmio Nobel de Literatura. Sua obra explora a complexidade da experiência humana, com ênfase na memória e na perspectiva imaginativa.

Parte I – Apresentação do tema



Fonte: Cavalcanti, Di. Festa popular. 1968. Serigrafia sobre tecido. https://www.tntarte.com.br/leiloes/69/lote/20. Acesso em 25 ago. 2023.

O quadro "Festa Popular", de Di Cavalcanti, faz você se lembrar de alguma festa tradicional de sua cidade? Quais seriam?

Qual é a sua festa popular preferida? Por que ela é a sua favorita?

Festas são ótimos cenários para o surgimento de histórias de amor, amizade, ou até situações cômicas e trágicas. Você consegue contar uma dessas histórias em até três minutos?

O conto é um gênero literário caracterizado por uma narrativa curta e tem suas raízes na necessidade humana de contar e ouvir histórias. O trecho do conto "Pomba enamorada ou uma história de amor", de Lygia Fagundes Telles, descreve um momento especial na vida de dois jovens. Que momento você imagina que seja? Leia o trecho e veja se sua previsão se confirma.

Encontrou-o pela primeira vez quando foi coroada princesa no Baile da Primavera e assim que o coração deu aquele tranco e o olho ficou cheio d'água, pensou: acho que vou amar ele pra sempre. Ao ser tirada, teve uma tontura, enxugou depressa as mãos molhadas de suor no corpete do vestido (fingindo que alisava alguma prega) e de pernas bambas abriu-lhe os braços e o sorriso meio de lado, para esconder a falha do canino esquerdo que prometeu a si mesma arrumar no dentista do Rôni, o Doutor Élcio, isso se subisse de ajudante pra cabeleireira. Ele disse apenas meia dúzia de palavras, tais como, você é que devia ser a rainha [...]. Ao que ela respondeu que o namorado da rainha tinha comprado todos os votos, infelizmente não tinha namorado e mesmo que tivesse não ia adiantar nada porque só conseguia coisas a custo de muito sacrifício, era do signo de Capricórnio e os desse signo têm que lutar o dobro pra vencer. [...]

Telles, Lygia Fagundes. Pomba enamorada ou uma história de amor. In: PAES, José Paulo. (coord. ger. e sel.). Histórias de amor. 6. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 13. (Para Gostar de Ler, 22).

Parte II – Análise e interpretação do conto

O momento descrito no trecho do conto corresponde ao que você imaginou?

Como a princesa do Baile da Primavera está se sentindo?

Qual(is) trecho(s) do texto confirmam sua resposta?

O rapaz retribui os sentimentos da moça? Qual(is) trecho(s) do texto comprovam sua resposta?

No momento narrado, qual é a relação entre os dois personagens? Trata-se de um relacionamento antigo ou recente?

Por quê?

No texto, como a moça se descreve? São características de uma princesa tradicional dos contos de fadas? Por quê?

O conto se assemelha a um conto de fadas? Por quê? Considere o estilo de narrativa, o ambiente em que a história se desenrola, as características e falas dos personagens, etc.

Parte III – A) Ampliando o léxico e compreendendo o texto a partir das expressões idiomáticas

1. As expressões em vermelho foram usadas por Lygia Fagundes Telles para descrever as emoções da Princesa do Baile ao perceber seus sentimentos pelo rapaz. Escolha as palavras da nuvem que substituem as expressões sublinhadas no texto, mantendo os mesmos significados. Se necessário, consulte um dicionário.



Agora, reflita:

Você prefere o texto com as expressões originais ou com as palavras da nuvem? Por quê? O significado do texto mudou?

Qual é a diferença entre o primeiro e o segundo texto? Qual deles se conecta mais com o leitor? Leve em consideração o nível de formalidade de ambos os textos.

Em grupos de três alunos, compare suas respostas e escolham uma versão para ser lida à turma. Todos os integrantes do grupo fizeram as mesmas substituições?

As atividades são adaptáveis e representam o conceito de ensino de língua portuguesa baseado em seu léxico. É importante ressaltar que as respostas às atividades são livres e visam promover a reflexão sobre a língua e, consequentemente, sobre o mundo que nos cerca.

6. Conclusões

O léxico é a base que fundamenta a clareza, a riqueza e a precisão da comunicação. Conhecer as palavras significa reconhecer que elas são os instrumentos que usamos para expressar pensamentos, emoções e informações. A competência lexical abrange a compreensão das relações e combinações entre as palavras, além de saber como adaptá-las ao contexto comunicativo. Assim, o desenvolvimento da competência lexical deve ser uma prioridade no ensino da língua materng e estranjeira.

O priming semântico é um fenômeno psicológico que se refere à facilitação do reconhecimento das palavras com base em experiências anteriores com a língua. Quando uma palavra ou expressão é ativada em nossa mente por um contexto dado, ela influencia a maneira como processamos as demais informações relacionadas a elas, tornando mais fácil e rápido o acesso a essas palavras. Esse efeito, pode ocorrer ao ouvirmos uma palavra que evoca instantaneamente outra, ou na compreensão dos sentidos gerais de um texto. No contexto do ensino de línguas, o conceito de priming semântico é fundamental, pois explica

como as conexões entre palavras e significados são construídas, orientando o docente na condução de ativiades de leitura e aquisição de escrita. Desse modo, contar com atividades centradas no ensino do léxico que considerem o fenômeno do priming semântico representa um avanço na aquisição da competência lexical e, por conseguinte, na competência comunicativa.

Referências

Ferraz, Aderlande. 2010a. El desarrollo de la competencia léxica desde el uso del material auténtico en la enseñanza de PLE. *IX Congreso Internacional de Lingüística General*, Universidad de Valladolid. 1846–1859.

Ferraz, Aderlande. 2012. Caracterização de unidades sintagmáticas no discurso publicitário. In Aparecida Isquerdo & Maria Seabra (orgs.), *Ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*, vol. VI. Campo Grande: UFMS.

Hebb, Donald. 1949. *The organization of behavior: a neuropsychological theory*. *Journal of Applied Behavior Analysis*. New York: John Wiley & Sons. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730340511 (1949).

Hoey, Michael. 2005. *Lexical priming: a new theory of words and language*. London: Routledge.

Holderbaum, Candice. 2009. *Efeitos de priming semântico em tarefa de decisão lexical com diferentes intervalos entre estímulos*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Porto Alegre.

Liska, Geraldo. 2017. Léxico e ensino de palavras e sentidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). In Aderlande Ferraz (org.), *O léxico do português em estudo na sala de aula II*. Araraquara: Letraria.

Polguère, Alain. 2018. *Lexicologia e semântica lexical: noções fundamentais*. São Paulo: Contexto.

Schaidhauer, José Carlos, Cláudio Damacena & Rafael Bronzatti. 2015. Pré-ativação: o efeito priming nos estudos sobre o comportamento do consumidor. *Estudos e Pesquisas em Psicologia* 15(1). 284–309. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=451844503016 (2015).

Travaglia, Luiz Carlos. 2021. *O estudo de vocabulário*. São Paulo: Cortez.

Xatara, Claudia. 1998. Tipologia das expressões idiomáticas. *Alfa: Revista de Linguística* 42. 169–176. São Paulo. https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4274/3863 (1998).

“(...)O SENHOR MOEDAS VEM DE BEJA!. .. O SENHOR MOEDAS TEM DE IR VER O MUNDO!”

“MR. MOEDAS COMES FROM BEJA!... MR. MOEDAS NEEDS TO EXPLORE THE WORLD!”

Ana Clara Birrento
Departamento de Linguística e Literaturas, Universidade de Évora, Évora, Portugal
birrento@uevora.pt
ORCID – 0000-0003-0957-7589

Resumo
O Senhor Moedas, que vem de Beja e precisa de explorar o mundo, é o Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, eleito em setembro de 2022, vencendo contra todas as expectativas e sondagens. Em março de 2024, publicou o livro *Liderar com as Pessoas*, no qual mapeia os dois anos de mandato, destacando a ideia de Lisboa como uma casa comunitária, rica em memória e futuro. A primeira parte é autobiográfica, onde narra a sua vida desde Beja até várias cidades do mundo e sobre a qual o artigo incidirá, pois, o objetivo é analisar como Moedas se autorrepresenta, desde a pequena e quase desconhecida cidade alentejana dos anos 70 até Lisboa, Paris, Bruxelas e Boston. A prática da representação, segundo (1996), implica as posições de enunciação; quem fala ou escreve não é idêntico ao sujeito sobre quem se fala. Comunicar experiências vividas permite ao autor elucidar o seu passado e perceber a sua estrutura ao longo do tempo. Narrar a experiência significa produzir condições de plausibilidade da história contada, onde o texto deve incluir e excluir modos de expressar sentido. Escrever é o resultado mapeado da experiência pessoal que flui ao longo da narrativa, permitindo a atribuição de significado aos mundos através da mão do cartógrafo. Este estudo procura entender como a jornada de Moedas, de Beja ao mundo, influenciou a construção de sua identidade, explorando a importância do espaço e da memória na narrativa autobiográfica e na formação do Eu.

Palavras-Chave: Autobiografia. Representação. Experiência. Memória. Paisagens do Ser

Abstract
Mr. Moedas, who hails from Beja and needs to explore the world, is the President of the Lisbon City Council, elected in September 2022, winning against all expectations and polls. In March 2024, he published the book *Leading with People*, where he maps his two years in office, highlighting the idea of Lisbon as a communal home, rich in memory and future. The first part is autobiographical, where he narrates his life from Beja to various cities in the world and is the focus of this article, since its objective is to analyze how Moedas self-represents, from the small and almost unknown Alentejo city in the 70s to Lisbon, Paris, Brussels, and Boston. The practice of representation, according to Hall (1996), implies positions of enunciation, as those who speak or write are not identical to the subject being spoken or written about. To communicate lived experiences allows the author to elucidate his past and perceive his structure over time, and to narrate the experience means producing conditions of plausibility for the story told, where the text must include and exclude ways of expressing meaning. Writing is the mapped result of personal experience flowing through the narrative, allowing the attribution of meaning to worlds through the hand of the cartographer. This study seeks to understand how Moedas' journey from Beja to the world influenced the construction of his identity.

Keywords: Autobiography. Representation. Experience. Memory Landscapes of the Self

1. Introdução

O senhor Moedas, que vem de Lisboa e que tem de ir ver o mundo, é Carlos Moedas, o Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, com uma trajetória notável, eleito em Setembro de 2022, contra todas as expectativas e sondagens, tendo-se tornado a grande surpresa da noite eleitoral.

Em Março de 2024, publicou um livro intitulado *Liderar com as Pessoas,* com um prefácio do Presidente francês Emmanuel Macron. Dedicado ao seu núcleo familiar próximo - mulher e filhos - o livro pretende traçar os dois anos de liderança à frente dos destinos da capital do país, enfatizando a ideia de que Lisboa é uma casa para todos, um espaço de comunidade, memória e futuro. O livro mapeia as suas atividades de liderança, focando-se na proximidade com os cidadãos, ouvindo as pessoas e trabalhando não apenas para elas, mas com elas. Esta narrativa é antecedida por um primeiro capítulo autobiográfico, intitulado "Entre a Resignação e a Audácia" onde Carlos Moedas cartografa a sua vida desde Beja, até várias cidades do mundo, em pouco mais de 36 páginas. O título reflete um tom de elevação do Eu, retratando uma pessoa que recusa resignar-se e se sente audaz. O estilo de liderança de Moedas é caracterizado por um senso de comunidade e um compromisso em fazer de Lisboa um lugar onde todos se sintam em casa. O livro não só serve como um testemunho de sua liderança, mas também como uma inspiração para futuras gerações de cidadãos que desejam viver com sentido de compromisso e unidade entre liberdade e dedicação.

Nas suas palavras:

> Contar a minha história, revelar as minhas origens e relatar meu percurso, como faço nestas páginas é, mais do que tudo, o convite a um olhar sincero a que me sinto obrigado enquanto político. Quem sou, porque lidero, o que quero e como o faço. (Moedas 2024: 191)

Foi sem surpresa que lemos a parte autobiográfica, dado que a mesma integra aquilo que, tradicionalmente, os estudos autobiográficos masculinos nos ensinam, baseando-se em pressupostos teóricos inatingíveis que assumem que a infância e adolescência são parte de uma sequência lógica de causa e efeito que culmina na personalidade adulta.

De acordo com Lejeune (1975), em *Le Pacte Autobiographique,* nove em cada dez autobiografias começam fatalmente com o nascimento, seguindo a ordem cronológica do ciclo natural da vida. Fazendo uso de uma perspetiva estável e fixa, o Eu autobiográfico constitui-se como o elemento unificador do tempo, do espaço e da identidade. A tradição masculina da autobiografia traz-nos o lado público, o relato da *res gestae*. As grandes figuras de uma época escrevem a sua autobiografia para estabelecer o seu carácter distintivo. O texto de Carlos Moedas segue o modelo autobiográfico masculino centrado no Eu, representando ao detalhe a carreira profissional, o seu desenvolvimento académico, os lugares e as personalidades com quem conviveu, o seu lado público, com uns detalhes da vida familiar.

É sobre este pequeno registo autobiográfico que o presente artigo se foca, utilizando, sempre que considerado necessário, uma ferramenta digital que nos permite ler e interpretar os elementos mais importantes para a análise crítica - o programa Hyperbase[421]. Esta ferramenta permite-nos analisar do ponto de vista dos estudos culturais e autobiográficos, a paisagem do Ser que Moedas constrói, por meio do seu círculo familiar e de amigos, dos lugares que mais frequentemente menciona, assim como os nomes próprios, fazendo-nos

[421] Etienne Brunet. (2011). Nice: Université de Nice, o qual será a fonte dos gráficos apresentados.

entender não só no breve texto autobiográfico, mas ao longo de todo livro, o grão de um projeto político de cuidado de si e de esperança na mudança das estruturas de sensibilidade (Williams, 1977) que representam a experiência deste homem que, quando nasceu, em Beja, já tinha o mundo para ver e transformar, um homem que se considera livre e simples porque "É essa liberdade e essa simplicidade que me guiam e que caracterizam a minha liderança (...)" (Moedas 2024: 191).

Consciente das suas raízes e do lugar de onde veio:

> (..) em 1970, o Baixo Alentejo era uma terra profundamente dividida entre latifundiários e uma legião de camponeses sem terra, verdadeiros proletários rurais. A classe média era quase inexistente. Venho desta parte mais pobre da sociedade" (Moedas 2024: 15).

o autor sabe, nestas curtas páginas, mostrar como se transformou. Porém, esta é uma transformação feita pela memória do passado e, por isso, uma representação.

2. Memória e transformação

O texto autobiográfico introdutório de *Liderar com as Pessoas* é um projeto que afirma ser sobre transformação e que, alojado no terreno do social, percorre uma geografia do possível (Probyn 1993). Carlos Moedas percebeu que o seu discurso, usando formações, notações e convenções residuais e dominantes, se gerava na necessidade de se afirmar e de abrir novas perspetivas. Moedas escreve sobre a pobreza da sua infância, sobre a sua família, a ida para o estrangeiro, a sua formação académica em Harvard, a experiência como Comissário Europeu, até chegar a Presidente da Câmara Municipal de Lisboa, inscrevendo as imagens do Ser num novo projeto político do Ser em transformação.

Ao relembrar as agruras de uma família consumida pelo vício paterno do álcool, e de um jovem que viu o pai morrer quando tinha 23 anos, vai construindo "memórias e feridas dolorosas que custam e demoram a sarar" (Moedas 2024: 19). A memória, de acordo com Foucault (1988), é uma tecnologia de poder, na medida em que, por meio desta, o sujeito seleciona as imagens que quer transmitir consoante o lugar e o tempo da enunciação. A memória de uma narrativa autobiográfica é uma história ou um discurso sobre uma experiência original e parece ser a solução para a preocupação humana de ser capaz de traduzir o saber em contar, isto é, de conseguir dar forma à experiência.

Segundo Freeman (1993), ser conhecido, construído, descoberto, criado ou revelado é um dilema que todo o ser humano enfrenta. Mas este é um dilema que não pode ser resolvido, pois ao mesmo tempo que confessamos a nossa participação interpretativa na reescrita do Eu, temos também de ter a humildade de reconhecer que o passado que culminou nessa reescrita é excluído. Por meio de um processo de escolha e de seleção, o autor cria as suas condições de possibilidade (Sinfield 1992), os nós de coerência e a inserção no real. Neste processo dinâmico, este desvenda para o leitor aspetos da personalidade e da experiência que normalmente estão escondidos.

No caso de Carlos Moedas, a autobiografia revela a vida de pobreza, de um pai culto, jornalista, comunista, alcoólico, que se percebe ser o grande pilar da sua vida, talvez o motivo pelo qual não se resigna e é audaz; o homem, com quem discordava politicamente, mas que lhe dava autoconfiança, e um sentimento de orgulho recíproco. Através da autobiografia,

Moedas insere as experiências dolorosas e de transformação na narrativa da sua vida, demonstrando como o passado molda o presente e a visão de futuro.

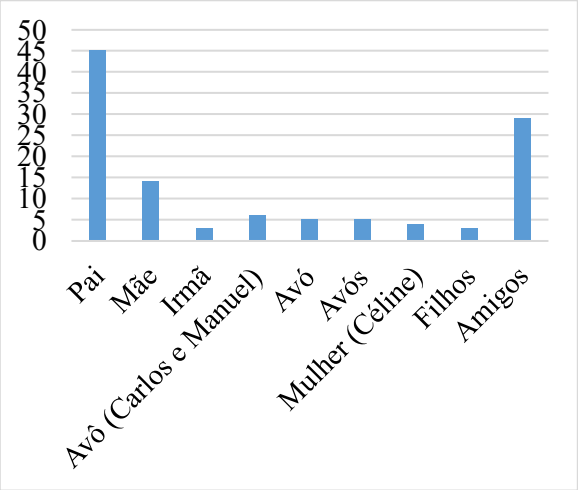


Gráfico 1- Família e Amigos

No círculo familiar e de amigos é a figura paterna que se destaca de forma significativa, como é visível no gráfico 1. Os amigos, de infância, de Faculdade, emigrantes, e da política foram, nas suas palavras "a minha família" (Moedas 2024: 29), foi com eles e por causa do pai que agarrou a vida, se "sentia acolhido, consolado e motivado (...) tendo sido com eles que fui construindo uma rede extrafamiliar de pessoas que, de certa maneira, eram também meus pais, familiares, educadores e orientadores" (Moedas 2024: 20-21). A figura do pai, com uma frequência 45, mostra a influência paterna na sua vida, logo seguida dos amigos (freq.29). A figura materna fica-se por uma frequência 14, apesar do orgulho que Carlos Moedas sente por esta mulher "uma das mais bonitas da sua geração" (Moedas 2024: 17), mas que não ousava a mudança, fatalismo que Moedas não aceitava perante afirmações como: "Nós estamos aqui nesta classe social e não devemos aspirar a mais nada" (Moedas 2024: 23).

O passado não tem qualquer outra existência para além da representação não dos factos que retiramos da memória, mas de palavras baseadas nas imagens residuais da memória. Apenas estas são o meio apropriado de comunicação, formando a configuração verbal das reminiscências. Mesmo que um autor de uma autobiografia queira ser inclusivo, ele é forçado, no final, a fazer escolhas, tornando muitas das reminiscências por essa mesma seleção. Como (Shumaker 1953) observou, as memórias compreendem em si mesmas uma pequena parte do passado histórico, e, nas palavras de Eakin (1992) escrever uma vida é representar o que já não existe, é um modo de lidar com a irrecuperabilidade do passado.

A escrita autobiográfica obriga a um distanciamento do Eu em relação ao seu outro Eu, para reconstituí-lo num foco de unidade e identidade ao narrar a sua própria história. Este processo de auto compreensão é reminiscente, no sentido proposto por Freeman (1993) de reunir todas as dimensões desarticuladas, espalhadas, dispersas ou perdidas do Eu, até ao momento da escrita.

Todo o processo autobiográfico é produto de uma escolha, com o narrador beneficiando de uma posição privilegiada, sabendo desde o início qual o final. O próprio ato

de contar efetua um truque (Freeman 1993), pois dá a ideia que começa no princípio, quando, com efeito, começa no final da narrativa; há uma relação entre o passado, o presente e o futuro, na qual o fim está implícito no princípio e o princípio é um produto do presente (Robbins 1995).

O tempo da autobiografia move-se na direção oposta ao tempo real, linear. Viver e contar são fenómenos diferentes, que se incorporam dentro do contexto de uma ordem narrativa plausível. O início e o final de uma autobiografia são unidos pelo processo de escrita. O que o leitor tem ao seu dispor não é a vida propriamente dita, mas um texto da vida, "um artefacto literário" (Freeman 1993: 7), que conta como essa vida foi. A breve autobiografia de Carlos Moedas revela a complexidade do processo de escrever uma vida, onde memórias e escolhas narrativas desempenham um papel central. A figura paterna, os amigos, e as imagens residuais da memória configuram uma narrativa que é ao mesmo tempo um artefacto literário e uma representação do passado, moldando a compreensão e a identidade do autor.

> ...when I write I do not *only* move forward in time because in the very process of figuring out just what it is I want to say, I need to reach back into my memories, drawing upon what I know, so that I don't talk gibberish; the very condition for my writing being at all intelligible, therefore, is my ability to remember. Likewise were I to take that step back and reflect upon my life, I would not only be moving backward, for my desire to do so would have derived from the present, in the form of a concern for the future. Indeed, oddly enough, I move forward in time even as I look backward; I proceed further into the future as I remember the trajectory of my past. (Freeman 1993:159)

A justaposição do plano do passado com o plano do presente da escrita é o que torna a forma autobiográfica possível (Shumaker 1953). Os materiais da memória são colocados numa matriz de onde só são dissociados pela análise. Escrever autobiograficamente representa um esforço de integração da vida passada e do Eu presente, um esforço de criação de uma forma apreendida por meio de uma visão presente que age sobre o processo de olhar para trás e dá nova forma ao que é produzido por este processo retrospetivo. Representa o antes e o depois do indivíduo que sofreu, de um modo ou de outro, alguma transformação (Barros 1998), transformação que se constitui como uma reflexão sobre a experiência.

No ato de recordar o passado no presente, o autor da autobiografia imagina a existência de uma outra pessoa, de um outro mundo que não é, em qualquer sentido real, o mesmo que o mundo passado, o qual, em nenhuma circunstância, tem possibilidade de existência no presente. A narrativa de memórias de uma vida não é simplesmente a imagem duplicada dessa mesma vida (Gusdorf 1980).

> Lived existence unfolds from day to day in the present and according to the demands of the moment, which the individual copes with the best he can using all the resources at his disposal. Life is a dubious battle in which conscious schemes and projects mingle with unconscious drives and with the desire to give up and to strive no more. Every destiny opens its way through the undetermined variables of men, circumstances, and itself. This constant tension, this charge of the unknown, which corresponds to the very arrow of lived time, cannot exist in a narrative of memories composed after the event by someone who knows the end of the story. (Gusdorf 1980: 40)

2.1. A representação e o tempo

A atividade de reconhecer o que é significativo num passado específico é ela própria determinada por essa experiência passada, cujo significado revela. Este movimento para trás e para diante, onde o passado e o presente se estruturam e reestruturam mutuamente (Pickering 1997), é o que distingue a autobiografia de outros géneros narrativos. O passado é transfigurado pela memória e pela memória das memórias (Mermin 1993), fazendo com que a verdade emocional esteja localizada num espaço impossível, que inclui a sequência dos momentos recordados, não sendo nenhum deles.

Entre os factos históricos que o autor narra e o ato autobiográfico de os contar, há um hiato constitutivo da própria autobiografia, que faz com que a identidade e a agência autobiográfica não sejam idênticas à identidade e à agência da vida real; estas são a representação dessa vida, ou antes a sua construção. Entre o eu narrador e o eu narrado há uma distância temporal que determina a posição enunciativa. O fluir do tempo esgarça a identidade entre ambos os narradores, instaurando uma relação ambígua e complexa de continuidade e de rutura. Da intersecção entre a pessoa, os factos históricos, a construção textual e o autor, surge um Eu autobiográfico triangulado (Gilmore 1994), tendo cada um dos vértices dessa triangulação uma função diferente no ato autobiográfico.

Tendo esta problemática em atenção, o leitor não pode conferir à autobiografia a autoridade da pessoa e ler a agência desta como a mesma coisa, dado que isso seria cair na falácia referencial que consigna o mesmo espaço na história à autobiografia e ao seu autor. Em *Liderar com as Pessoas*, Carlos Moedas parece querer, de facto, mostrando a vida difícil que teve na sua infância, afirmar a sua não resignação. Ele exalta em vários momentos a sua grande capacidade de excelente aluno, de excelente profissional, de alguém sempre bem visto pelos outros, a quem professores, políticos e o Papa Francisco reconheceram as suas capacidades e sucessos.

A posição que se ocupa no espaço social, as práticas e as identidades não são categorias separadas numa relação determinista ou hierárquica; elas informam-se mutuamente, criando uma textura densa e detalhada de narrativas, de relações e de experiências. Esta dupla articulação, o conhecimento de si mesmo e o cuidado de si, os constrangimentos da vida quotidiana, compensados e contraditos pela densidade das experiências individuais (Fiske 1992), permitem realizar uma análise crítica baseada nas tecnologias epistemológicas e ontológicas do Eu. O Eu experiencial e a politização da experiência são elementos necessários e fundamentais como condições de possibilidade para encontrar posições enunciativas alternativas numa teoria cultural.

Ao recordar o passado, o autor da autobiografia cria uma representação de uma pessoa e de um mundo que, na realidade, não podem existir no presente. Esse exercício de memória é uma reconfiguração que vai além de uma mera duplicação da vida vivida. A narrativa de memórias de uma vida não é simplesmente a imagem duplicada dessa mesma vida, na opinião de Gusdorf (1980). Na autobiografia de Moedas, ele recria as suas experiências passadas, como a influência do seu pai e as dificuldades enfrentadas, dando-lhes novo significado à luz da sua trajetória atual. Esse processo de recordar e reconfigurar permite uma compreensão mais profunda da sua própria identidade e das transformações que ocorreram ao longo do tempo. Escrever sobre si mesmo envolve escolhas deliberadas sobre quais memórias incluir e quais omitir, criando uma narrativa que faz sentido para o autor e

para os leitores. Esse processo é uma forma de lidar com a irreversibilidade do passado, oferecendo uma visão coesa e integrada da vida do autor. Escrever autobiograficamente representa o antes e o depois do indivíduo que sofreu, de um modo ou de outro, alguma transformação, transformação que se constitui como uma reflexão sobre a experiência, como Barros (1998) explicou.

Carlos Moedas escolhe enfatizar para além do seu círculo familiar e de amigos, certos momentos e figuras influentes, para construir uma narrativa de resiliência e audácia que reflete a sua liderança e visão para o futuro, exemplificando o complexo processo de justaposição de tempos, reconfiguração de memórias e escolhas narrativas. Este exercício de escrita não apenas narra eventos passados, mas também integra esses eventos numa nova compreensão da identidade e das transformações pessoais, oferecendo aos leitores uma visão profunda e reflexiva da vida do autor.

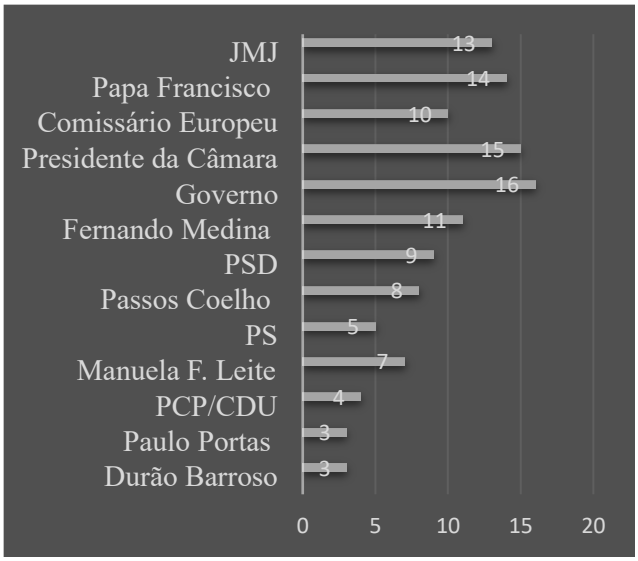


Gráfico 2 - Nomes Próprios

De acordo com Gilmore (1993), o sujeito autobiográfico é uma representação, e essa representação é a sua construção. Para Hall (1996), a identidade não é um facto preexistente, mas um processo contínuo de produção, nunca completo e sempre constituído dentro da representação.

Cabe ao leitor, perante o ato de escrita autobiográfico, produzir a narrativa e a consciência histórica desta. O leitor é um elemento culturalmente poderoso na construção das estruturas de significado presentes na história contada, sendo, igualmente, capaz de construir uma narrativa linear a partir das formas complexas de representação do Eu e das experiências.

Se atentarmos no gráfico 2, facilmente percebemos que as estruturas de significado e de poder presentes neste texto são: Presidente da Câmara Municipal de Lisboa (freq. 15) - o que reflete a posição de destaque e poder de Carlos Moedas; as Jornadas Mundiais da Juventude (JMJ) e os elogios do Papa Francisco (freq.13 e 14, respetivamente) - representam o ponto alto dos dois anos de governo municipal de Moedas. A par, obviamente da sua passagem pelo Governo e pela Comissão Europeia. Lugares e nomes de destaque e de poder.

O uso epistemológico da categoria da experiência prova a inter-relação existente entre a determinação estrutural e as relações individuais que compõem a formação social, para além de permitir localizar e problematizar as condições que articulam experiências individuais. Se a nível ontológico a experiência pressupõe uma esfera separada da existência, que testemunha a factualidade do Ser no social, uma instância do Ser em lugares e posições determinados e que Probyn (1993) designa como eu experiencial imediato, a nível epistemológico o eu revela-se nas suas condições de possibilidade, sendo aqui a experiência reconhecida como discursiva, politizando o ontológico.

3. O espaço e o lugar

Carlos Moedas exemplifica a complexidade do processo autobiográfico, onde memórias e escolhas narrativas desempenham um papel central. A figura paterna, os amigos e as imagens residuais da memória configuram uma narrativa que é ao mesmo tempo um artefacto literário e uma representação do passado, moldando a compreensão e a identidade do autor. Através da justaposição de tempos, da reflexão e escolha, e da inter-relação entre a determinação estrutural e as relações individuais, Moedas constrói uma narrativa que revela tanto as suas experiências pessoais quanto o seu percurso profissional e político.

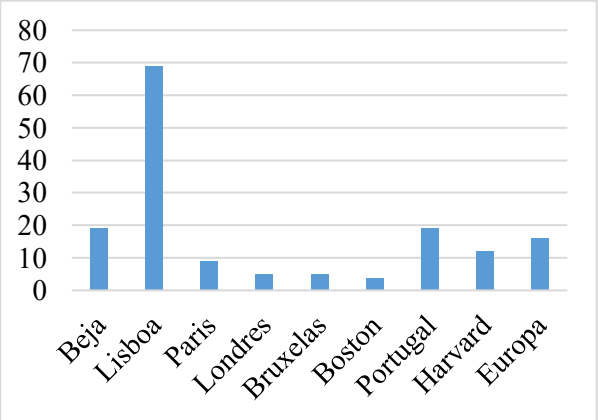


Gráfico 3 – Lugares

O que dá ao lugar a sua especificidade não é a sua história internalizada, mas o facto de que esta história é construída por uma constelação de relações sociais, que se encontram num *locus* particular. Os lugares são momentos articulados em redes de relações e de entendimentos, que incluem uma consciência das ligações com o mundo mais vasto que integra de forma positiva o global e o local, nas palavras de Doreen Massey (1994). Sendo o livro dedicado aos dois anos de Presidência da Câmara de Lisboa, Lisboa é o local onde as relações sociais, políticas e profissionais se densificam, como se exemplifica no gráfico 3. Este é o palco principal onde Moedas desenvolve a sua liderança, enfatizando a importância da cidade como um espaço de comunidade, memória e futuro. Lisboa (freq.69) representa não apenas um lugar físico, mas um espaço dinâmico de interação social e transformação política.

Além de Lisboa, o livro também menciona outros locais significativos na trajetória de Carlos Moedas. Portugal (freq.19) é o país de origem, refletindo a importância nacional no contexto da sua liderança, a par de Beja (freq.19), a cidade natal onde começaram os primeiros capítulos da sua vida. Beja representa as raízes e os desafios iniciais que moldaram o seu caráter. A Europa (freq.16) é o terceiro lugar com mais frequência, dada a importância e a visibilidade do cargo que ocupou na Comissão Europeia, pois durante o seu tempo como Comissário Europeu para a Ciência, Carlos Moedas teve um impacto significativo a nível europeu, o que ajudou a catapultá-lo para a sua carreira futura. Este papel trouxe um entendimento mais amplo das políticas e relações internacionais. E claro, Harvard (freq. 12), "a melhor universidade do mundo" (Moedas 2024: 31), a grande escola onde Carlos Moedas completou a sua formação académica. A chegada a Harvard exigiu grande esforço, mas Moedas saiu com grande sucesso, levando consigo o prestígio e o conhecimento que moldariam a sua visão de liderança.

> The space in which we live, which draws us out of ourselves, in which the erosion of our lives, our time and our history occurs, the space that claws and knaws at us, is also, in itself, a heterogeneous space. In other words, we do not live in a kind of void, inside of which we could place individuals and things. We do not live inside a void that could be colored with diverse shades of light, we live inside a set of relations that delineates sites which are irreducible to one another and absolutely not superimposable on one another (Foucault 1986: 23).

A narrativa de Carlos Moedas em *Liderar com as Pessoas* é um exemplo de como um lugar e as suas relações sociais podem ser centrais na construção de identidade e liderança. Lisboa, juntamente com outros locais significativos mencionados, formam uma rede de lugares que influenciam e refletem as experiências pessoais, profissionais e políticas de Moedas. Através das suas memórias e das relações que estabeleceu, Moedas constrói uma narrativa que é ao mesmo tempo local e global, pessoal e política, refletindo a complexidade e a interconectividade do mundo contemporâneo.

Segundo Gilmore (1993) o sujeito autobiográfico é uma representação, sendo esta representação a sua construção. Para Hall (1996), a identidade não é tão transparente e não tão problemática como pensamos. Hall propõe que se pense em identidade como um processo, uma produção contínua, nunca completa e sempre constituída dentro da representação.

Comunicar as experiências vividas permite ao autor elucidar o seu passado e perceber a sua estrutura enquanto Ser ao longo do tempo. Esta estrutura está implícita nas condições de possibilidade ou de plausibilidade que o autor cria para si enquanto sujeito e para quem o lê. As escolhas subjetivas que o autor faz são também influenciadas por vários fatores externos, como estruturas de poder e de cultura. Na produção do texto, todos estes aspetos concorrem para que uma determinada perspetiva se alinhe com o horizonte de expectativas do leitor, criando processos de significação que, de acordo com Sinfield (1992) desenvolvem a identidade e a ideologia. Autor e leitor são ambos partes integrantes do processo de significação, atribuindo-lhe o estatuto de experiência. Descrever a própria experiência é de vital importância para o ser humano, permitindo incluí-la e controlá-la. No entanto, é também importante que o recetor detenha capacidade de perceção atividade criativa para interpretar e descrever essa experiência. Este processo de comunicação de experiências não pode ser, como Williams (1965) sugere, transmitido a uma audiência

passiva; este tem de ser entendido como uma oferta que pode ser aceite, rejeitada ou ignorada.

O sujeito autobiográfico e a comunicação das suas experiências são complexos e multifacetados. A construção da identidade e a narrativa autobiográfica são processos contínuos e influenciados por fatores internos e externos. A interação entre autor e leitor é fundamental para a construção de significados, permitindo que as experiências sejam entendidas e reinterpretadas continuamente.

Conclusão

Nesta análise crítica, podemos concluir que tanto o narrador quanto os leitores estão inseridos no mundo social. Os leitores, ao trazerem os seus horizontes de expectativa para a leitura, constroem socialmente a narrativa. Os diferentes horizontes de expectativas, as diferentes leituras e interpretações de cada leitor são determinados por efeitos de diferenças sociais já constituídas (Grossberg 1988), que produzem o contexto experiencial no qual os leitores apropriam o texto. Neste espaço dialógico, ambas as partes elaboram um mundo possível tentando unir a subjetividade dos diferentes eus no processo, reconhecendo, simultaneamente, a alteridade dos outros. A construção deste mundo é realizada na produção de contextos interpretativos plausíveis e apropriados, os quais podem conter o que é escrito e lido (Freeman 1993). O leitor confronta-se, não com um, mas com dois atos: o da pessoa que reflete e transmite uma história de vida e o do próprio leitor ao dar sentido ao que lê, criando um contexto interpretativo para a informação recebida.

Ao escolher e ao selecionar os momentos e os factos a partir dos quais cria, o Eu autobiográfico está não só a representar a sua experiência, como está também a trazer para o espaço da comunicação aquilo que deseja e que quer que seja conhecido, criando, assim, a autobiografia como uma geografia do possível, na qual o passado é revelado pelas formas como o autor escolheu projetá-lo. As escolhas determinam o tipo de história que se quer contar. Na verdade, o autor participa desse espaço antes do leitor, uma vez que o que dá a ler é a sua interpretação, como um agente ativo na escolha do que é escrito. A ilusão (Gusdorf 1980) inicia-se quando a narrativa atribui um significado ao acontecimento o qual, quando ocorreu, pode ter tido vários significados ou mesmo nenhum. Este postular de um significado (Gusdorf 1980) a um acontecimento passado dita a escolha dos factos que se retêm e dos detalhes que se querem preservar ou esquecer de acordo com uma inteligibilidade preconcebida.

O ato de escrita autobiográfica é um processo complexo de seleção, interpretação e construção de significado, onde tanto autor quanto leitor desempenham papéis fundamentais. A narrativa autobiográfica de Carlos Moedas em *Liderar com as Pessoas* exemplifica como a identidade e a experiência são representadas e compreendidas dentro de um contexto social e cultural. As escolhas narrativas do autor e as interpretações dos leitores criam uma narrativa rica e multifacetada, que oferece uma visão profunda da vida e das realizações de Moedas.

> A minha Mãe falava constantemente em «eles» e «nós»: nós éramos os pobres, e eles os ricos. Pensar em sair, ambicionar outra vida era para eles. A nós, aos da nossa condição, restava o silêncio, habituarmonos à falta de aspirações, viver em modo de resignação. Resistir a este

> fatalismo crónico tornouse, para mim, uma luta, a única opção de vida. E a verdade é que a vida se ia encarregando de me pôr à prova e desafiar as minhas escolhas. Ao contrário do que alguns possam supor, este ambiente não fez de mim um marxista nem um crédulo na luta de classes. Pelo contrário, creio que começou aí o meu sentimento e espírito social-democrata. Ou seja, acreditar numa sociedade com mobilidade social em que o mérito e talento são mais importantes do que a condição e o sítio em que se nasce. (Moedas 2024: 23).

A realidade de pobreza mencionada por Moedas é sempre colmatada com as suas próprias capacidades de superação. O autor utiliza a sua história pessoal e profissional para ilustrar como conseguiu superar desafios e alcançar o sucesso. O último capítulo do livro "O Futuro político é sempre das pessoas" serve como uma autorrepresentação da sua jornada e uma reflexão sobre o que significa ser um líder político eficaz.

> O líder político tem de mostrar capacidade de decidir, poder de resolução, determinação e firmeza na forma como agarra a sua própria circunstância e faz dela uma oportunidade. Se possível, estando à frente do seu tempo e cativando os munícipes para a mudanças. É isso que faço e pretendo fazer cada vez mais e melhor. (Moedas 2024:186)

No gráfico 4, entendemos o pensamento de sobre a importância de liderar; Moedas enfatiza que um líder político (freq.8) deve mostrar capacidade de decisão, poder de resolução, determinação e firmeza. Acredita que é essencial transformar as circunstâncias em oportunidades, estar à frente do seu tempo e cativar os munícipes para as mudanças. Carlos Moedas não só compartilha as suas experiências de vida, mas também oferece uma visão sobre ser líder e liderar, ambos com frequência 6 e a liderança (freq. 10) "com as pessoas, olhos nos olhos e sem hesitações" (Moedas 2024:191).

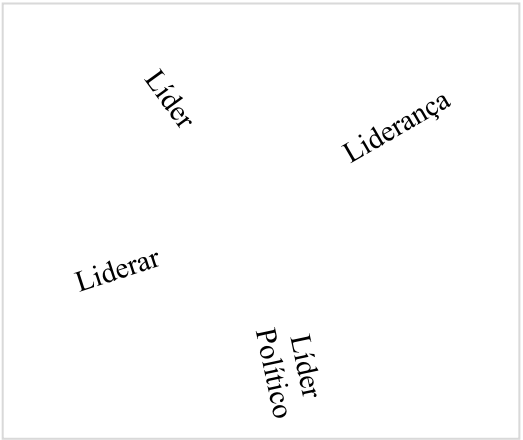


Gráfico 4 – Líder/Liderança

A recapitulação de uma vida só revela uma imagem dessa mesma vida, que é, inevitavelmente, distante e incompleta, distorcida pelo facto de o sujeito que a recorda não ser o mesmo ser que viveu as experiências de infância, adolescência ou juventude. Isto demonstra que a mudança é a metáfora operativa do discurso autobiográfico (Barros 1998). A imagem da infância e da adolescência acessível ao leitor é uma imaginação dessas fases da vida. A autobiografia de Carlos Moedas exemplifica essa ideia ao representar uma vida relembrada e reinterpretada por meio da memória e da autorrepresentação. O autor utiliza

a sua narrativa para articular uma visão coesa de sua identidade e experiências, mesmo sabendo que essa visão é uma interpretação subjetiva e transformada pelo tempo.

> Por mais cruel que pareça, e por mais que me custasse reconhecê-lo, a verdade é que ir para Lisboa era também um escape à situação difícil que deixava no Alentejo. E foi. Os meus novos colegas nada sabiam da minha vida e eu fazia o que podia para não revelar a minha realidade familiar. Não falava disso. Eram memórias demasiado dolorosas e cedo aprendi a usar uma carapaça, a disfarçar conversas e a fazer silêncios para não ter de detalhar e para não me lembrar do que tinha deixado para trás. Lisboa era o meu escape, a minha liberdade. (Moedas 2024: 25)

No ato de recordar o passado no presente o autor da autobiografia imagina a existência de uma outra pessoa, de um outro mundo, que não é, em qualquer sentido real, o mesmo que o mundo passado. Esse mundo passado, em nenhuma circunstância, tem possibilidade de existência no presente. Essa ideia revela a natureza complexa e subjetiva da memória e da autobiografia. Quando nos lembramos do passado, reconstruímo-lo através de uma lente contemporânea, influenciada pelas experiências e conhecimentos adquiridos ao longo do tempo. Portanto, o que é lembrado é, na verdade, uma interpretação e uma reconstrução, não uma reprodução fiel do passado. O que demonstra que a identidade e a memória são fluidas, constantemente reinterpretadas e reformuladas.

Carlos Moedas é, sem dúvida, um exemplo de alguém que, embora enraizado nas suas origens, se transformou pelas experiências e lugares que vivenciou ao longo da vida. Essa jornada de autodescoberta e superação é evidente na forma como se autorrepresenta em *Liderar com as Pessoas*. Embora afirme que não mudou na sua liderança com as pessoas, a verdade é que os locais que visitou, as experiências que viveu, e as pessoas com quem conviveu, o moldaram de maneira significativa. A narrativa destaca não só a resiliência e a audácia, mas também o reconhecimento da ajuda de amigos influentes. Ele é um homem que, apesar de todas as dificuldades, nunca se resignou e sempre buscou ultrapassar os obstáculos.

Na sua essência, continua a ser alguém que valoriza as suas raízes, mas a sua trajetória é também marcada por uma constante evolução, aprendendo e adaptando-se ao longo do caminho. Ele é um líder que entende a importância de transformar desafios em oportunidades e de liderar com determinação e firmeza, sempre com um olhar voltado para o futuro e para o bem-estar da comunidade que serve.

"O senhor Moedas vem de Beja!... O senhor Moedas tem de ir ver o mundo!..." (Moedas 2024: 27), são as palavras de um seu Professor do Instituo Superior Técnico aquando da atribuição de uma bolsa Erasmus. Apesar de afirmar que não mudou na liderança com as pessoas, Carlos Moedas é necessariamente um homem mudado pelos lugares por onde passou, pelas experiências que viveu, pelas pessoas com quem conviveu. Um homem que, não esquecendo as suas raízes, se autorrepresenta muito mais na forma como ultrapassou as dificuldades, reconhecendo a ajuda de amigos influentes e a sua capacidade de não resignação e audácia.

> Fazer política é entregar e entregar-se. Fazer política é ser útil ao outro e pensar no bem comum. Sobretudo, fazer política é concretizar e apresentar resultados. É isso que me guia no meu dia a dia. A verdade é que sou alguém que deixou o conforto de uma vida no setor privado por vocação de serviço-público. E, por isso, sinto sempre uma liberdade enorme nesta vocação de servir os outros. A liberdade de fazer o que está certo, e a simplicidade de

quem passou grande parte da vida, como cidadão anónimo, a contribuir de forma discreta para um país melhor, sempre ao lado das equipas - aquelas em que participei e aquelas que construí. É essa liberdade e essa simplicidade que me guiam e caracterizam a minha liderança com as pessoas, olhos nos olhos e sem hesitações. E nisso não vou mudar. (Moedas 2024: 191)

Referências

Barros, Carolyn A. 1998. *Autobiography: Narrative of Transformation*. The University of Michigan Press.

Eakin, Paul John. 1992. *Touching the World: Reference in Autobiography*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Foucault, Michel & Jay Miskowiec. 1986. "Of Other Spaces". *Diacritics*, 16(1), 22–27. https://doi.org/10.2307/464648

Foucault, Michel. 1988. "Technologies of the Self". *Technologies of the Self. Seminar with Michel Foucault*. Edited by Luther H. Martin, Huck Gutman and Patrick H. Hutton. Massachusetts: The University of Massachusetts Press, 16-49.

Freeman, Mark. 1993. *Rewriting the Self: History, Memory, Narrative*. London and New York: Routledge.

Gusdorf, George. 1980. "Conditions and Limits of Autobiography". Translated by James Olney. In *Autobiography: Essays, Theoretical and Critical*. Edited by James Olney. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 28- 48.

Hall, Stuart. 1996. "Who Needs Identity?" *Questions of Cultural Identity*. Edited by Stuart Hall and Paul du Gay, London: Sage Publications, 1-17.

Lejeune, Philippe. 1975. *Le Pacte Autobiographique*. Paris : Éditions du Seuil.

Massey, Doreen. 1994. *Space, Place and Gender*.

Minneapolis: University of Minnesota Press.

Mermin, Dorothy. 1993. *Godiva's Ride. Women of Letters in England, 1830-1880*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press Moedas, Carlos. 2024. *Liderar com as pessoas*. Lisboa: Casa das Letras.

Pickering, Michael. 1997. *History, Experience and Cultural Studies*. London: Macmillan Press.

Probyn, Elspeth. 1993. *Sexing the Self: Gendered*

Positions in Cultural Studies. London and New York: Routledge.

Robbins, Timothy. 1995. "Remembering the Future: the cultural study of memory". *Theorizing Culture: An Interdisciplinary Critique after Postmodernism*. Edited by Barbara Adam and Stuart Allan. London: University College London Press.

Shumaker, Wayne. 1953. *English Autobiography: Its Emergence, Materials and Form.* Berkeley and Los Angeles: University of California Press.

Sinfield, Alan. 1992. *Faultlines: Cultural Materialism and the Politics of Dissent Reading*. Oxford: Clarendon Press.

Williams, Raymond. 1965. *The Long Revolution*. Harmondsworth: Penguin.

Williams, Raymond. 1977. *Marxism and Literature*. New York: Oxford University Press.

ORALIDADE *VS* ESCRITA E A VARIAÇÃO LINGUÍSTICA O CASO DA VOGAL ANTERIOR FECHADA NA VARIEDADE MADEIRENSE

ORALITY *VS* WRITING AND LINGUISTIC VARIATION THE CASE OF THE CLOSED FRONT VOWEL IN THE MADEIRAN VARIETY

Helena Rebelo
Universidade da Madeira (FAH-DLLC e CIERL), Funchal, Portugal
CLLC da Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
mhrebelo@staff.uma.pt
ORCID: 0000-0002-8345-9436

Para Tiago Freitas, em memória
Um agradecimento a Yessyka Oliveira

Resumo
A variação linguística é uma face visível da dinâmica dentro de uma comunidade de falantes. No seio da comunidade de língua portuguesa, a variedade madeirense, com diversas particularidades, revela, ainda hoje, um vocalismo oral que se vai diferenciando da norma do PE (português europeu). Para o PE, os estudos de Maria Raquel Delgado Martins (1998 e 2002) e, por exemplo, a investigação de Amália Andrade (1987) apresentam características do vocalismo padrão. Helena Rebelo (2022) sublinha a importância do estudo do vocalismo regional madeirense. Na obra, este vocalismo é alvo de uma análise espectrográfica, trabalho que mereceu um interesse particular para o português falado na Região Autónoma da Madeira, ao incidir sobre o Porto Santo. Tendo em conta o triângulo acústico, importa, por agora, observar a vogal anterior fechada. Desde a tese de doutoramento de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1883, 1941) e de José Leite de Vasconcelos (1901, 1970), é um traço fonético identificador da comunidade de falantes madeirenses. As realizações de timbre particular e as ditongadas da vogal /i/ são interpretadas pelos estudiosos como uma das marcas regionais madeirenses. Outros investigadores foram corroborando as interpretações de Gonçalves Viana e Leite de Vasconcelos. Pretende-se, aqui, uma síntese das realizações da vogal anterior fechada, tanto na escrita, nomeadamente em escritores regionais, como em investigadores diversos, a fim de sistematizar dados e perceber se continua a ser um traço característico do que se considera a "pronúncia" ou o "sotaque" madeirense. Para o efeito, apresenta-se um breve estudo dedicado às realizações de /i/ em posição inicial átona, com as grafias <i-> e <e-> em que não há ditongação, mas são registados timbres diferentes.

Palavras-chave: Variação linguística; vogal anterior fechada tónica e átona; realizações orais e escritas; Região Autónoma da Madeira

Abstract
Linguistic variation is a visible face of the dynamics within a community of speakers. Within the Portuguese-speaking community, the Madeiran variety, with several particularities, reveals, even today, an oral vocalism that differs from the EP (European Portuguese) standard. For the EP, the studies of Maria Raquel Delgado Martins (1998 and 2002) and, for example, the research of Amália Andrade (1987) present characteristics of standard vocalism. Helena Rebelo (2022) underlines the importance of studying Madeira's regional vocalism. In the work, this vocalism is the subject of a spectrographic analysis, a work that was of particular interest to the Portuguese spoken in the

Autonomous Region of Madeira, as it focused on Porto Santo. Taking in account the acoustic triangle, it is important, for now, to observe the closed anterior vowel. Since the doctoral thesis of Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1883, 1941) and José Leite de Vasconcelos (1901, 1970), it has been a phonetic identifying feature of the community of Madeiran speakers. The achievements of a special timbre and the diphthongs of the vowel /i/ are interpreted by scholars as one of the regional marks of Madeira. Other investigators have been corroborating the interpretations of Gonçalves Viana and Leite de Vasconcelos. It is intended, here, to synthesize the achievements of the closed previous vowel, both in writing, namely in regional writers, and in various researchers, to systematize data and understand if it continues to be a characteristic feature of what is considered the Madeiran "pronunciation" or "accent". For this purpose, a brief study dedicated to the achievements of /i/ in unstressed initial position is presented, with the spellings <i-> and <e-> in which there is no diphthongization, but different timbres are registered.

Keywords: Linguistic variation; closed anterior vowel tonic and atone; oral and written achievements; Autonomous Region of Madeira

1. Introdução

Numa comunidade de falantes, a variação linguística é dinâmica e notória, nas mais diversas situações de comunicação e, no seio da comunidade de língua portuguesa, a variedade madeirense, com diversas particularidades, revela, ainda hoje, apesar da escolarização ser, em princípio, um parâmetro uniformizador, com um vocalismo oral que se vai diferenciando da norma do PE (português europeu). Os estudos de Maria Raquel Delgado Martins para o PE descrevem as características do vocalismo em diversas publicações como, por exemplo: *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português* (1998) e *Fonética do Português. Trinta Anos de Investigação* (2002). Amália Andrade também expôs dados em *Um Estudo Experimental das Vogais Anteriores e Recuadas em Português. Implicações para a Teoria dos Traços Distintivos* (1987). Helena Rebelo, em O *Falar do Porto Santo: A Variação no Vocalismo Oral Acentuado* (2022), sublinha a importância do estudo do vocalismo regional madeirense. Na obra, há uma análise espectrográfica e um trabalho descritivo-comparativo com um interesse particular pelo vocalismo acentuado oral, do qual se destaca aqui a vogal oral acentuada /i/.

No português falado na Região Autónoma da Madeira, importa, por agora, observar a vogal anterior fechada, desde as teses de doutoramento de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana, *Essai de Phonétique et de Phonologie de la Langue portugaise d'après le Dialecte actuel de Lisbonne* (1883 e 1941), e de José Leite de Vasconcelos, *Esquisse d'une Dialectologie portugaise* (1901, 1970), porque revela ser um traço fonético especificador da comunidade de falantes madeirenses. Ambos os autores a mencionam, embora não seja o tema desses trabalhos. O primeiro foneticista português, e responsável pelo lançamento das bases dos acordos ortográficos, reconhece que essa vogal comporta um timbre diferenciador no registo madeirense. As realizações ditongadas da vogal /i/ são interpretadas por José Leite de Vasconcelos como especificidade regional madeirense. Outros investigadores foram corroborando as interpretações de Gonçalves Viana e Leite de Vasconcelos, nomeadamente Luís Filipe Lindley Cintra, por exemplo, com Celso Cunha, em *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1995) e, sozinho, em "Os Dialectos da

Ilha da Madeira no Quadro Geral dos Dialectos Galego-Portugueses" (1990, 2008). Kate Brüdt, em "Madeira. Estudo Linguístico-Etnográfico" (1937-1938), grafa a ditongação desta vogal, que vai chamando a atenção para o pormenor. Os estudos de Francis Millet Rogers e Maria de Lourdes Oliveira Monteira, sobre o Porto Santo, têm também relevância para o assunto.

Procura-se, aqui, uma síntese das realizações da vogal anterior fechada, tanto na escrita de escritores regionais, como em estudiosos diversos, a fim de sistematizar dados e perceber se continua a ser uma marca característica do que se considera a "pronúncia" ou o "sotaque" madeirense. É sabido que, na escrita, as letras <e> e <i>, por vezes, suscitam dúvidas como em <Fem***i***n**i**no> frequentemente grafado como <*Fem***e***n***i***no>. Não raras vezes isso assim sucede. Porém, há casos de aceitação das duas grafias como em <F**i**lipe> e <F**e**lipe>. Observaram-se tanto uma como a outra na grafia deste nome próprio em Portugal, registando-se igualmente no Brasil, embora haja quem considere que a de <i> seja de PE e a de <e> de PB[422]. Importa observar as realizações da vogal anterior fechada, tanto na escrita, nomeadamente em escritores regionais, como em trabalhos de estudiosos, já indicados, a fim de, pelos dados existentes, entender se continua a ser uma marca característica do que se considera ser "pronúncia" ou "sotaque" madeirense. Finaliza-se este apanhado, apresentando-se um breve estudo para compreender as realizações de /i/ em posição átona inicial, quando é grafada com <i-> e com <e->.

2. A história da vogal "i" no português falado na Região Autónoma da Madeira

A primeira referência que se conhece relativamente à especificidade da vogal "i" é de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana (1973:88), quando afirma que "*On trouve dialectalement d'autres voyelles en portugais : à Madère, par ex., l'i des syllabes ouvertes accentuées a le son de l'y polonais, et l'u et l'e de ces syllabes se rapprochent respectivement de l'u suédois et de l'â roumain, ə, de Diez.*" A comparação que estabelece não é clara porque se se procurar a equivalência do "y" polaco para o português surge o "i" como em <minha>. Portanto, é como se a vogal acentuada em sílabas abertas não sofresse qualquer alteração. Contudo, Gonçalves Viana deixa claro que não corresponde ao esperado (o padronizado), já que a identifica a par de "u" e "e", como marcas dialectais madeirenses.

José Leite de Vasconcelos (1970: 130) também se pronuncia sobre a vogal "i" na variedade madeirense, explicando que "Dans toute l'île de Madère, il y a un i spécial que M. Gonçalves Vianna [cf. nota de rodapé 2: *Essai de phonétique*, p.6 (Dans la *Romani*a, t. XII)] compare à l'y polonais, et que je note par ï, ex. navïo (presque navêio), rïo" no seguinte contexto:

[422] Ver, por exemplo, https://www.bing.com/: "A forma correta em português é Filipe, com I. A forma espanhola Felipe é muito usada no Brasil e perfeitamente aceitável. As duas formas são corretas, Filipe é a forma portuguesa e Felipe, a forma brasileira. A grafia original é Philip. Em outros países, a escrita muda também: Philippe em Francês, Philipp em Alemão, Felib em Árabe, Filippo em Italiano e assim por diante."

> II Dialecte madérien/ Dans le langage de Madère, je trouve aussi ü dans la bouche des habitants de Machico et Porto-Moniz ; *å à Porto-Moniz, ex. såsa, ; u = port. ô* à Porto Moniz et Ponta da Cruz**,** *ex bum = bom, flur = flor;* à côté de *pôco = pouco,* à Ponta da Cruz**,** je trouve *pessöua et Lisböua.* A Machico, je trouve *ei* dans *rei, ceia, ribeira,* diphtongue que je n'ai pas trouvée aux Arrifes (Açores). Dans toute l'île de Madère, il y a un *i* spécial que M. Gonçalves Vianna [cf. nota de rodapé 2 *: Essai de phonétique, p.6 (*Dans la *Ramania, t. XII)]* compare à l*'y* polonais, et que je note par *ï, ex. navïo* (presque *navêio), rïo* ; il y a aussi un *lh* spécial, qui donne l'impression que des mots qui, en portugais, contiennent une *l*, comme *grilo* ont le son de *lh (grilho),* et que des mots qui, en portugais, contiennent un *lh,* comme *filho,* ont le son de *l (filo).* Ces derniers phénomènes, je ne les ai pas encore observés dans les Açores.

Com esta explanação de Leite de Vasconcelos, compreende-se que o "i" madeirense ditonga e é o exemplo transcrito <navio> como "navêio" que aponta para o fenómeno da ditongação, embora seja "quase" (presque) isso: <ï> como <êi>. A exemplificação não é explicada, mas corrobora a especificidade do "i" madeirense identificada por Gonçalves Viana. Leite de Vasconcelos refere que é notório em "toda" (toute) a ilha. Além disso, sublinha que os fenómenos fonéticos que observou na ilha da Madeira ainda não os observou nos Açores. Portanto, assinala a particularidade identitária da pronúncia madeirense, diferente, inclusive da açoriana.

Luís Filipe Lindley Cintra, na gramática que publica com Celso Cunha (1995, 19) identifica três fenómenos fonéticos característicos da ilha da Madeira, sendo um consonântico, e dois vocálicos. Sistematizam-se:

Palatalização de <l> antecedido da vogal /i/, ex.: "fila" = "filha"[423]

Ditongação de [u] tónico, ex.: "lua" = "laua"

Ditongação de [i] tónico, ex.: "fila" = "failha"

Verifica-se que a ditongação do "i" surge como uma das particularidades da pronúncia madeirense. Comprova-se o fenómeno de ditongação, já que se reporta explicitamente à "ditongação de [i] tónico", representando-a como <ai>. Ora, esta sequência de letras causa alguma estranheza, uma vez que se sabe que as semivogais portuguesas não são, normalmente, representadas por "a", isto se se pensar que "i", se mantém como vogal à qual é adicionada um elemento "a", o que não é, de todo, comum. Lindley Cintra, em "Os Dialectos da Ilha da Madeira no Quadro Geral dos Dialectos Galego-Portugueses" (1990), transcrito, com algumas alterações anos, mais tarde (Franco, 2008: 95-104), não dá grande destaque ao fenómeno da ditongação da vogal anterior fechada.

A observação das representações usadas pelos escritores regionais, como Ricardo Jardim, no romance de 1946, *Saias de Balão (Na Ilha da Madeira)*, permite verificar diversas possibilidades, ou seja, há, por um lado, a alteração da qualidade da vogal, nomeadamente com a ditongação, e, por outro, a permanência inalterada da vogal. Numa

[423] Ernesto d' Andrade (Pardal), em "Algumas Particularidades do Português Falado no Funchal" explorou o fenómeno da palatalização da lateral antecedida de [i]. Portanto, nestes contextos a vogal conservar-se-á.

breve citação (p. 32), comprova-se a presença de ambos os casos: “Menêina, nã vaia p’ra riba!... Menêina, vai-se pisar!... Menêina, aprante-se p’ra aí! Esteja quètinha!... Credo! Abrenúncio!” Assim, para a ditongação, surge apenas “Menêina” (3x) e para a conservação da vogal, registam-se: “riba”, “pisar”, “aí”, “quetinha” e “Abrenúncio”. Predominam, portanto, os casos de não ditongação, neste exemplo. Salvo em “Abrenúncio”, o “i” ocorre em sílabas tónicas. Ora, esta ilação já tinha sido tirada em Rebelo (2005-2008), no texto “A Escrita do Falar do Arquipélago da Madeira em Textos do Século XX: Quatro Propostas”:

Um pormenor recorrente neste quadro, e que parece constituir uma especificidade do falar popular madeirense, é o da pronúncia, algo difícil de representar, da vogal [i], em especial quando acentuada. Além da invariabilidade da vogal <i>, há três possibilidades nas propostas dos autores estudados, onde <i> dá lugar a <ui>, a <ei> e a <e>. São aí esquematizados os exemplos das propostas dos autores madeirenses do século XX (EL-Ernesto Leal, FFB-Francisco de Freitas Branco, RJ-Ricardo Jardim) cujos textos explorou. Curiosamente, não ocorre o desaparecimento, ou seja, a supressão da vogal, o que é notório em trabalhos do Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico (AMPER, cf. www.varialing.eu) para o arquipélago da Madeira, em que “música” passa pela síncope de [i]. De qualquer forma, não deixa de interessar, para fazer a história da especificidade da vogal /i/ no português falado no arquipélago madeirense, voltar à sistematização dos dados que revela variação:

> **a ditongação em <ui>** (apenas em EL: “Manelh**ui**nho”, “d**ui**sse”, “qu’**ui**sto”, “S**ui**m”, “bon**ui**to”, “**ui**sso”, “m**ui**lho”);
>
> **a ditongação em <ei>** (em EL: “aqu**ei**”, “boiz**ei**nho”, em FFB: “d**ei**sse”, “aqu**ei**”, “dez**ei**a”, “cr**ei**anças”, “**ei**sso” e em RJ: “boaz**êi**nha”, “boiz**êi**nho”, “men**êi**na” – com o acento circunflexo que poderá equivaler ao maior fechamento vocálico;
>
> **a mudança de timbre em <e>** (em EL: “grav**e**” (grávida), em FFB: “d**e**zendo”, “d**e**zia”, “d**e**zeia”, em JS: “d**e**zendo”, “d**e**zia”, “cr**e**anço”, “gráveda” e em RJ: “boiz**e**nho”).

Assim, vários foram os escritores que, como Ricardo Jardim, procuraram representar a fala regional na escrita, embora, aqui, se identifiquem somente alguns, como Ernesto Leal, por exemplo, em *O Homem que Comia Névoa* (1964) ou Francisco de Freitas Branco (1995), com recurso a transcrição a partir de gravações. Tendo conhecimentos de Fonética, procurou representar o falar, usando as letras do alfabeto latino, em textos como “Sobre habitantes da ilha: apontamento linguístico”, “Ê tenho esta ideia comeio (crónica literária)” e “Ainda nam teinha trêzianes, comecei cêde: tentativa para reprodução escrita da fala viva”, apresenta, inclusive nestes títulos, a ditongação de /i/ em “comeio” <comigo> e “teinha” <tinha>. Mereceriam igualmente uma síntese Jorge Sumares (1974), com o conto, “Mai Maiores qu’essei Serras”, e Horácio Bento de Gouveia, pela sua obra, considerando que o registo do falar na escrita (conhecido como “falso oral”) é um procedimento que sobressai em diversos dos seus livros. Sendo professor da disciplina de Português, teria uma sensibilidade linguística apurada, mas não se lhe conhece nenhum estudo pormenorizado sobre o falar madeirense em si e as suas características fonéticas.

Francis Millet Rogers, em "Insular Portuguese Pronunciation: 1 – Madeira", in *Hispania Review* (1946) e em "Insular Portuguese Pronunciation: 2 – Porto Santo and Eastern Azores" (1948), também dá conta da ditongação de vogal anterior fechada, como se observa no quadro 1, com três ditongos, sendo dois deles nasais. No levantamento das particularidades vocálicas átonas, para Francis Millet Rogers, a vogal átona final <-e> soa [i], como sistematiza um uso o quadro 2. Na articulação da vogal átona central final grafada como <-e>, o estudioso americano de origem açoriana anotou um [i]. Portanto, o caso não parte da vogal anterior fechada, mas de um fenómeno que leva à sua articulação em final de palavra, o que se tem registado a nível caricatural, no Estreito de Câmara de Lobos, em algumas publicações alternativas[424].

Porto Santo	**Português padrão**	**Exemplos**
öi	i> öi "öi was heard as a substitute for stressed i":	bonito, meio dia
öi nasalado	i > öi com o i nasalado	Domingo
ãi	i > ãi com a) i:	Assim

Quadro 1: Ditongação de /i/ segundo Francis Millet Rogers
Fonte: Adaptação de Helena Rebelo

Porto Santo	**Português padrão**	**Exemplos**
i	e átono final > i	é verdade

Quadro 2: Ocorrência da vogal [i], segundo Francis Millet Rogers
Fonte: Adaptação de Helena Rebelo

Para Maria de Lourdes Oliveira Monteiro, a vogal "i" ditonga em "ei "[4] que classifica como elemento "bastante fechado antes de vogal ou consoante", dando os exemplos de "figo", "trigo", "areia" e "Baleira". Nestes dois últimos exemplos, havendo já um ditongo, não deixa de ser curiosa a observação da estudiosa. Dá ainda o exemplo de "amigo" para indicar um timbre específico de "i".

2. Realizações de /i/ tónico: a vogal anterior fechada no falar do Porto Santo

O Falar do Porto Santo: A Variação no Vocalismo Oral Acentuado de Helena Rebelo faculta medições para os formantes das vogais orais acentuadas, como consta nas sínteses

[424] A publicação o *Garajau*, de cariz político e satírico, em tiras humorísticas, foi registando este fenómeno.
[4] A autora segue um critério gráfico organizando os fenómenos por ordem alfabética (1949: 91-94) como enunciando as vogais enquanto letras (**a**, **e**, **i**, **o** e **u)**.

abaixo para os dois informantes analisados, um jovem e um idoso. Retomam-se para compreender como foram analisadas as realizações da vogal /i/, por um informante idoso e não escolarizado e outro jovem escolarizado. São apresentados valores médios para os formantes, com base nas realizações dos dois informantes do Porto Santo. Para o idoso e o jovem, F1 tem como média 429 Hz e 360 Hz; F2 é de 2018 e 2093 e F3 de 2817 e 2645Hz. Além disso, observam-se ditongações de /i/ tónico no informante idoso e não se regista nenhuma no informante jovem. Poderá a ditongação identificada por Leite de Vasconcelos e Lindley Cintra, entre outros autores, ter vindo a desaparecer? Será necessário estudar em pormenor o fenómeno em trabalhos de análise acústica exclusivamente sobre o tema.

		SÍNTESE			
		INFORMANTE IDOSO - A			
		REALIZAÇÕES DA VOGAL ANTERIOR FECHADA (VAF)			
	Formas	**Transcrição**	**F1**	**F2**	**F3**
1	***dia***	ˊdə̯iᵚ	476	2166	2826
2	***figo***	ˊfu̯iɣʰ	336	2099	2630
3	***sítio***	ˊsə̯itu̯	448	2211	2826
4	***filho***	ˊfu̯iʎə	476	1903	2630
5	***filha***	ˊfiʌʰ	476	2043	2798
6	***pico***	ˊpu̯ikʰ	364	2015	2490
7	***missa***	ˊmisᵚ	532	2071	3078
8	***vila***	ɐˊviʎᵚ	420	1987	3078
9	***isto***	ˊiʃtʰ	392	1847	2966
10	***grilo***	ˊɣriʎə	364	1903	2602
11	***chícharo***	ˊʃiʃɐru̯	392	2127	2490
12	***mil***	ˊmiʌ	476	2015	2910
13	***silva***	ɐˊsiɬvɐ	420	1847	3302
M			**429**	**2018**	**2817**
DP			*55,3*	*113,32*	*237*

Síntese: Dados do informante idoso
Fonte: Helena Rebelo

		SÍNTESE					
		INFORMANTE JOVEM - B					
		REALIZAÇÕES DA VOGAL ANTERIOR FECHADA (VAF)					
	Formas	**Transcrição**	**F1**	**F2**	**F3**		
1	***dia***	ˊdiɐ	308	2183	2680		
2	***figo***	ˊfiɣu	420	2043	2630		
3	***sítio***	ˊsiθi̯u̯	336	2155	2546		
4	***filho***	ˊfiʎu̯	392	2071	2686		
5	***filha***	ˊfiʎɐ	336	2015	2658		
6	***pico***	ˊpikʰ	308	2127	2630		
7	***missa***	ˊmisɐ	280	2099	2602		
8	***vila***	ˊvilɐ	420	2043	2658		
9	***isto***	ˊiʃθ	392	2127	2714		
10	***grilo***	ˊgrilu̯	336	2071	2490		
11	***chícharo***	ˊʃiʃɐɾ̯	420	2071	2770		
12	***mil***	ˊmiũ̯	308	2183	2602		
13	***silva***	ˊsiɬvɐ	420	2015	2714		
M			**360**	**2093**	**2645**		
DP			*50*	*56,2*	*71,4*		

Síntese: Dados do informante jovem
Fonte: Helena Rebelo

Quando se comparam estes dados para o falar do Porto Santo com os de PE, nos estudos de Maria Raquel Delgado Martins (R) (1998 e 2002), assinalam-se características diferentes, como se pode comprovar pelo quadro 3. Colocam-se lado a lado todas as medidas, a fim de facilitar a comparação – já que há discrepâncias para os 3 formantes – para a vogal anterior fechada (VAF), aqui em estudo, mas também para algumas das restantes, tanto as analisadas por Raquel Delgado Martins (R), como as estudadas por Helena Rebelo (informante idoso – A e informante jovem – B).

Relativamente ao informante A, e quanto às vogais orais acentuadas anteriores, classificadas igualmente como palatais, fechada, semi-fechada e semi-aberta (VAF, VASF e VASA), verifica-se que a VASA se diferencia das outras duas quanto a F1. Com 534 Hz, indica que é bastante aberta. No que se refere a F2, a diferença não é tão evidente, pelo confronto dos dados das três vogais anteriores: VAF: F1 429 Hz, F2 2018 Hz, F3 2817 Hz/ VASF: F1 422 Hz, F2 2167 Hz, F3 2981 Hz/ VASA: F1 534 Hz, F2 2110 Hz, F3 2860 Hz. Fica, evidente, a sobreposição de VAF e VASF, pelos valores da VAF. Para a VASA, não se assinala nenhuma ditongação, o que se verifica em certas ocorrências da VAF e da VASF. No que diz respeito ao informante B, na comparação geral dos valores médios das três vogais anteriores, observa-se uma aproximação entre VAF e VASF.

Vogal		R	F1		R	F2		R	F3	
			A	B		A	B		A	B
1- VAF	i	**293,58**	429	360	**2343,36**	2018	2093	**2984,72**	2990	2645
2- VASF	e	**403,19**	422	366	**2083,94**	2167	2058	**2588,83**	2981	2535
3- VASA	ɛ	**501,10**	534	571	**1893,21**	2110	1873	**2565,08**	2860	2546
4- VCA	a	**626,04**	762	747	**1325,77**	1334	1220	**2439,89**	2677	2075
5- VCAV	ɑ	**x**	625	655	**x**	1121	1161	**x**	2673	2024
6- VPSA	ɔ	**530,70**	549	569	**993,91**	1061	1031	**2407,03**	2624	1666
7- VPSF	o	**425,53**	411	418	**863,59**	1044	871	**2414,06**	2716	1375
8- VPF	u	**315,00**	428	392	**677,80**	951	872	**1662,29**	2812	1357
9- VPFP	u̥	**x**	442	376	**x**	1159	1223	**x**	2717	1875

Quadro 4: Os dados vocálicos do Porto Santo e os do PE Fonte: Helena Rebelo

Ao comparar os dados dos informantes do Porto Santo (A e B) com os dados masculinos para o português padrão obtidos por Amália Andrade (1987) – AAm – para algumas das vogais em estudo quanto ao vocalismo oral acentuado, comprova-se haver diferenças a registar. Destacam-se os valores relativos à vogal anterior fechada, como registada abaixo, para os formantes 1, 2 e 3:

F1 AAm e A+B	F2 AAm e A+B	F3 AAm e A+B
232 A+B>AAm (163)	2161 AAm>A+B (105)	3060 AAm>A+B (242)

Assim, apenas em F1, o valor de Amália Andrade é inferior em 163 Hz à média dos valores dos informantes A e B, já que os de F2 e F3 são superiores. A comparação de dados permite observar o que vai acontecendo com algumas realizações. Poderia pensarse que convergem, mas acabam por divergir. Assim, os valores das vogais do português, os de PE e os da variedade madeirense, incluindo o Porto Santo, podem servir como referência para outras investigações.

Em "Um Estudo Acústico das Vogais Madeirenses /a/, /i/ e /u/. Parte I – Preparação e Metodologia", Rebelo & Freitas (2007) iniciou-se um estudo que, por razões circunstanciais, estagnou, mas que se pretende continuar para obter dados comparáveis aos do vocalismo oral acentuado do Porto Santo. Além disso, é de toda a conveniência alargar o estudo, testando, pelo menos, duas hipóteses: 1) a perda da ditongação de "i", registada no informante idoso do Porto Santo e 2) a aproximação entre a VAF e a VASF, observada no vocalismo oral acentuado do Porto Santo também na ilha da Madeira.

Continuam a faltar trabalhos sobre o assunto.

3. Realizações madeirenses de /i/ em posição átona inicial para <i-> e <e->

A propósito da vogal anterior fechada madeirense, dá-se conta, retomando-o e adaptando-o, de um pequeno estudo inédito orientado sobre o tópico: "Breve estudo sobre o /i/ madeirense em início de palavra e de sílaba" de Yessyka Oliveira[425]. Procura estudar o fonema /i/ átono, em início de palavra e de sílaba, mais precisamente a sua realização por falantes naturais da ilha da Madeira, partindo de questões práticas. Como dois falantes de níveis de escolaridade diferentes produzem o fonema /i/, quando se escreve <i-> e <e>? Será que a idade e o nível de escolaridade interferem com o modo de articulação dos falantes? Para responder a estas questões, utilizam-se dados extraídos de questionários, em entrevistas realizadas a duas falantes do sexo feminino, com idades, condições sociais e níveis de escolaridade distintos. Descreve-se, através da análise de espectrogramas e registo de formantes (F1 e F2), o modo de produção de /i/ em início de palavra e de sílaba, tendo como base a variedade padrão apresentada no *Dicionário da Academia das Ciências de Lisboa* (Malaca, 2001).

Quanto à metodologia, consideram-se algumas variáveis presentes no quadro 5, como as variáveis sociais, idade e escolarização. As informantes, identificadas com um nome que permite o seu anonimato, mas as humaniza, foram escolhidas com a finalidade de obter dados passíveis de comparação. Para tal, são duas falantes (sexo feminino), de duas faixas etárias e níveis de escolaridade distintos. No sentido de melhor perceber a variação do fonema /i/ no início de palavra e de sílaba, acrescentam-se informações de carácter social ao perfil do informante. A informante Helena, de 26 anos, é licenciada, tendo um curso na área da Comunicação. Nasceu e sempre viveu no Funchal. Os pais são, também eles madeirenses, pertencentes à classe média-alta, e com um nível de escolaridade de 12.º ano. "Adora" estar com os amigos, maioritariamente licenciados, e ao fim de semana não dispensa uma boa leitura. A segunda informante chama-se Alzira; tem 73 anos e possui a antiga 3.ª classe, quanto à escolarização. Passou toda a infância numa zona alta do Funchal, local de onde partiu, depois de casar. Desde esse momento até agora, a zona de residência é outra zona alta do Funchal, isto é, São Martinho. Antes de estar reformada, trabalhava como costureira por conta própria. Assim, para as faixas etárias, estabeleceram-se: A (Dos 18 aos 35 anos), B (Dos 36 aos 54 anos) e C (Mais de 55). Quanto à escolarização, os parâmetros foram os seguintes: 1- "Até ao 9.º ano", 2- "depois do 9.º ano até ao fim do secundário" e 3- "Ensino Superior (1.º, 2.º e 3.º ciclos)".

Para determinar os formantes F1 e F2 do fonema /i/ em início de palavra e de sílaba, utilizou-se a tabela de frequências usada no estudo experimental das vogais anteriores e recuadas, de Amália Andrade, em 1987, conforme dados apresentados no quadro 6. A elaboração do guião que sustenta o breve questionário, no âmbito de entrevistas, permitiu chegar ao material linguístico para o teste. Utilizando a Internet, foram realizadas pesquisas no sentido de elaborar uma lista de palavras começadas pelas duas vogais <i-> e <e->, que

[425] Adaptação do trabalho desenvolvido na unidade curricular de Fonética e Prosódia do Mestrado em Sociolinguística: Sociedade e Culturas (2018-2019) de Yessyka Oliveira com o título "Breve estudo sobre o /i/ madeirense em início de palavra e de sílaba", destinado a desenvolver a investigação em curso sobre a vogal anterior fechada tónica e átona.

possuíssem, tanto num caso como no outro, o fonema /i/. Assim sendo, e tendo em conta que as palavras são, simultaneamente, as respostas a perguntas realizadas em questionário, no decorrer de entrevistas, teve-se em consideração o nível de dificuldade que as falantes poderiam sentir ao produzi-las. Por isso, estabeleceram-se algumas cuja identificação fosse rápida, intuitiva e de fácil reprodução, a fim de as informantes conseguirem responder, com sucesso, a todas as perguntas. De um universo de 60 palavras conseguidas, reuniram-se 8, que foram repartidas e organizadas, equitativamente, pelo vogal inicial à qual pertencem (<i-> ou <e->), como figura no quadro 7.

Para poder comparar os resultados obtidos com a norma-padrão (cf. quadro 6, com os formantes indicados por Amália Andrade), procedeu-se à transcrição fonética das 8 palavras (cf. quadro 7), para as duas informantes, tendo em consideração as transcrições apresentadas pelo *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, da Academia das Ciências de Lisboa. Apesar de a transcrição fonética se apresentar com a totalidade da palavra, apenas se considerou, para efeitos de análise, o símbolo fonético inicial, apresentado a negrito, no quadro 7. Aliás, em termos de espectrografia, com frequência, a análise também se concentrou nesta posição vocálica. Em relação às perguntas propiamente ditas, partiu-se de dois parâmetros, como nos trabalhos consultados (cf., por exemplo, a metodologia descrita em Rebelo, 2005–2022): a) Que fossem concebidas para que as informantes não produzissem o artigo, antes da palavra esperada em resposta (a palavra começada por <i-> e <e->), com o intuito de não haver, nessa posição, outros fenómenos fonéticos, além daquele que estava em estudo. b) Que, na sua formulação, se encontrassem, ou por analogia, ou por contraste, elementos que ajudassem as informantes a encontrar, rapidamente, a resposta. Para os casos em que se assistiu à produção do artigo antes da palavra-resposta, houve repetição de resposta, para conseguir uma produção sem o artigo. O quadro 8 apresenta as perguntas (P.) que foram criadas para cada uma das palavras a analisar. Quanto à recolha de dados em formato Wav, as entrevistas foram gravadas em sítios fechados, a fim de obter ficheiros áudio com o menor ruído possível. Quanto ao tratamento de dados foram utilizados dois programas: o *Audacity* para segmentar as palavras no sinal e, depois, o S*peech Analyzer*, programa de análise de voz destinado a analisar as frequências do Formante 1 e do Formante 2, através dos espectrogramas.

Passa-se à análise dos resultados e à sua discussão. Segundo o *Dicionário da Academia das Ciências Sociais de Lisboa*, as palavras "idade", "igreja", "igual" e "imagem" são produzidas com o fone [i] inicial e, partindo do estudo de Amália Andrade (1987), as medições deveriam apresentar, em F1, uma frequência média de 232 Hz, e, em F2, uma frequência à volta de 2161 Hz. Ora, como se pode comprovar pelos dados dos quadro 9 e 10, esses valores não foram idênticos aos encontrados no presente estudo.

A nível geral, é possível verificar que apenas uma das informantes produziu uma única vez a vogal [i] segundo o padrão dicionarizado. As restantes realizações variam entre [e] e [ɛ], mas com valores de F2, em geral, superiores à média (2063Hz para [e] e 1969Hz para [ɛ]). Em relação a "idade" e "igreja", observa-se que existe um contraste na forma como cada falante produz /i/ no início da palavra e da sílaba. Nas produções da Helena, F1 ultrapassa os 300Hz e F2 está acima dos 2300Hz. A Alzira apresenta dados mais distantes dos valores médios de [i]. O mesmo contraste prevalece, embora em sentido inverso, com a palavra "imagem": a Alzira produziu um [e] em conformidade com a média dos formantes

(329Hz para F1 e 2063Hz para F2), enquanto a Helena, mais afastada do padrão, produziu um [[ɛ] com F2 em 2448Hz, acima da média situada em 1969Hz. Como referido, apenas uma das informantes realizou uma única vez a vogal [i] em início de palavra e de sílaba, segundo a variedade padrão dicionarizada. Assim sucedeu com a vogal [i] de "igual", que foi produzida, pela Alzira, a informante menos escolarizada, com uma frequência de 267 Hz para F1 e 2459 Hz para F2. Em comparação com a Helena, assinala-se que, na mesma palavra, se registaram 435 Hz e 1857 Hz para F1 e F2, valores que correspondem, foneticamente, à vogal [ɛ] (cf. quadro 6). Nos espectrogramas apresentados, segmentos parciais do sinal, é possível verificar que a vogal produzida pela Alzira (espectrograma da esquerda) não possui tanta energia, sendo bastante fraca, quando comparado com a vogal, na mesma posição, produzida pela informante jovem, a Helena. Na ilustração 1, as linhas a assinalar os formantes na parte espectral não deixa dúvidas quanto à posição elevada de F2, nos dois casos (a não confundir com F3, mais visível, mas que não entra na presente análise). A fim de se poder visualizar melhor, na representação do sinal sonoro da Alzira, faculta-se o semento inicial da palavra-resposta, sem ter em conta os limites da palavra-resposta.

Em relação a palavras começadas por <e->, e tendo em conta o quadro 10, é possível observar que, a nível geral, existe uma tendência das informantes para produzirem a vogal [ɛ] em vez de [i], tendo esta realização surgido apenas em "egoísta", na informante menos escolarizada, a Alzira. As palavras "elástico", "elefante" e "elegante" foram produzidas, pelas duas informantes, com a mesma vogal fonética [ɛ]. Contudo, verifica-se, através da ilustração 2, que a vogal [ɛ] de "elegante" produzida pela Helena (imagem da direita) comporta dados que apontam para uma realização menos palatal (F2=1921Hz), quando comparada com a vogal [ɛ] produzida pela Alzira (F2=2268Hz). Podemos, ainda, observar que a vogal [i] da Alzira, presente em "egoísta", registou, em F1 (248Hz), valores muito próximos da média do padrão (232Hz). Já para a Helena, apesar de se terem calculado valores elevados de F2 (2395Hz) em [ɛ], cuja média é 1969 Hz, registou-se, em

F1, um valor muito aproximado (420Hz) com a média para o valor indicado como padrão por Amália Andrade, que é de 452Hz. Na ilustração 3, tendo em conta os valores de F1 e F2 da vogal [i] proferida pela Alzira (imagem da esquerda), observa-se, através das cores do espectrograma, que não há muita energia global na produção da vogal, e que esta é, ao mesmo tempo, mais recuada do que a média (cf. F2). Em relação à informante Helena, percebe-se que o fonema foi produzido com mais energia e de forma menos recuada.

Dos dados expostos, a Alzira, pertencente à Faixa Etária C, e com o nível 1 de escolaridade, é a única falante a produzir /i/, em início de sílaba e de palavra (cf. ilustração 1), segundo o padrão, numa realização em oito analisadas. A Helena, enquanto informante jovem e licenciada, não produziu, uma única vez, a vogal [i], nem nas palavras começadas por <e->, nem tampouco nas palavras iniciadas por <i->. O facto de a Helena ser jovem, e de possuir mais instrução do que a Alzira, não terá influenciado o uso de [i] para o fonema /i/ conforme a norma padrão. Uma ilação extraída da entrevista, em que se aplicou o questionário, a Helena passa muito do tempo livre com os amigos, e sabendo que estes também são licenciados, e são antigos estudantes universitários, é possível concluir que este fenómeno poderá estar presente na generalidade dos estudantes, a nível regional. Testado nestas duas informantes, faltará saber, no entanto, se este fenómeno estará presente

nos estudantes do sexo masculino. Como é sabido, a componente escrita é diferente da componente oral. Ora, mesmo que se gosta de ler, e leia até com alguma regularidade, não terá conhecimento linguístico suficiente para se aperceber que está a produzir variantes regionais. Isto, todavia, não quererá dizer que a Alzira, a única que articulou um [i], tenha conhecimento da norma padrão. Também não é factual de que as variáveis "ter mais idade" e "ter menos escolaridade" influenciem no uso do fonema /i/ de acordo com a variedade padrão.

Em suma, e respondendo às questões colocadas para este pequeno estudo, as duas falantes madeirenses do sexo feminino não produziram, em geral, [i] em início de sílaba e de palavra segundo o estipulado/ dicionarizado para a variante padrão, mesmo se se escrevem com <i->. Isto foi algo mais visível na informante jovem e mais escolarizada. Para o fonema /i/, as informantes produziram mais as vogais fonéticas [e] e [ɛ]. A vogal [i] registou-se numa produção apenas. Os dados para F2 são, em geral, mais elevados do que a média do padrão, considerando o estabelecido para cada uma das vogais ([e], [ɛ] e

[i]). Esse comportamento linguístico comprovado pelo presente estudo é observado como característica presente na produção madeirense, ao vivo, *in loco*. Resta alargar o estudo a mais informantes, aumentando, concomitantemente, a amostra.

Variável Dependente	Designação	Código
/i/	O fonema produzido corresponde ao /i/ no início de palavra e de sílaba	-
	O fonema produzido não corresponde ao /i/ no início de palavra e de sílaba	-
Variáveis Sociais		
Faixa Etária	Dos 18 aos 35 anos	A
	Mais de 55	C
Nível Escolaridade	Até ao 9.º ano	1
	Ensino Superior (1.º, 2.º e 3.º ciclos)	3

Quadro 5. Variáveis para a análise e codificação
Fonte: Yessyka Oliveira

Vogais fonéticas	Formante 1 (Hz)	Formante 2 (Hz)
[i]	232	2161
[e]	329	2063
[ɛ]	452	1969
[a]	772	1338
[ɐ]	500	794
[o]	379	708
[u]	291	726

Quadro 6. F1 e F2, Amália Andrade (1987)
Fonte: Yessyka Oliveira

<i->	Transcrição Fonética	<e->	Transcrição Fonética
idade	[id'adɨ]	**egoísta**	[igw'iʃtɐ]
igreja	[igr'ɐʒɐ]	**elástico**	[il'aʃtiku]
igual	[igw'aɬ]	**elefante**	[ilif'ɐ̃tɨ]
imagem	[im'aʒɐ̃j]	**elegante**	[ilig'ɐ̃tɨ]

Quadro 7. Palavras para a análise

Fonte: Yessyka Oliveira

N.º P.	Perguntas	<i->	N.º P.	Perguntas	<e->
1	Aquilo que nunca se deve perguntar a uma senhora é a?	**idade**	5	Uma pessoa que quer tudo, e não partilha com ninguém, é uma pessoa?	**egoísta**
2	Ao domingo, os católicos costumam ir a?	**igreja**	6	É um objecto, e serve para amarrar o cabelo. É um?	**elástico**
3	Se uma coisa não é diferente, então é?	**igual**	7	É um animal, é grande e tem uma tromba. É um?	**elefante**
4	Costuma-se dizer que vale mais que mil palavras. É uma?	**imagem**	8	Uma pessoa que não seja gorda, nem magra, é uma pessoa?	**elegante**

Quadro 8: Descrição das perguntas por palavra-resposta
Fonte: Yessyka Oliveira

/i/ em início de palavra e sílaba = <i->	Alzira			Helena			*Dicionário da Academia*
	F1	F2	Fone	F1	F2	Fone	
idade	409 Hz	2384 Hz	[ɛ]	395 Hz	2342 Hz	[e]	[i]
igreja	551 Hz	1950 Hz	[ɛ]	358 Hz	2685 Hz	[e]	[i]
igual	267 Hz	2459 Hz	[i]	435 Hz	1857 Hz	[ɛ]	[i]
imagem	329 Hz	2004 Hz	[e]	454 Hz	2448 Hz	[ɛ]	[i]

Quadro 9: F1 e F2 da vogal <i->, por palavra e por falante
Fonte: Yessyka Oliveira

/i/ em início de palavra e sílaba = <e->	Alzira			Helena			*Dicionário da Academia*
	F1	F2	Fone	F1	F2	Fone	
egoísta	248 Hz	1635 Hz	[i]	420 Hz	2395 Hz	[ɛ]	[i]
elástico	433 Hz	2556 Hz	[ɛ]	416 Hz	2358 Hz	[ɛ]	[i]
elefante	519 Hz	2286 Hz	[ɛ]	418 Hz	2486 Hz	[ɛ]	[i]
elegante	440 Hz	2268 Hz	[ɛ]	422 Hz	1921 Hz	[ɛ]	[i]

Quadro 10: F1 e F2 da vogal <e->, por palavra e por falante
Fonte: Yessyka Oliveira

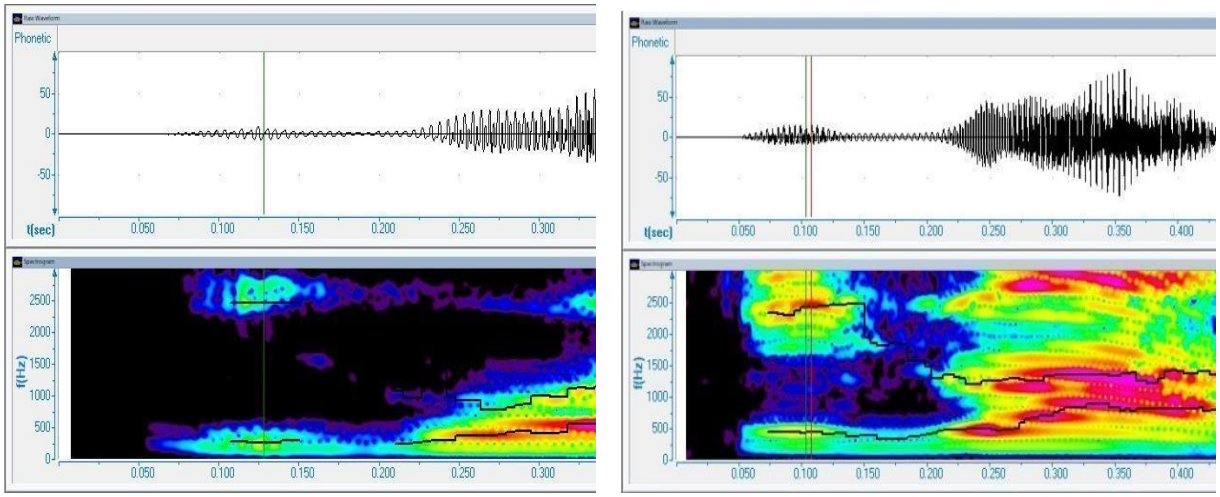


Ilustração **1** . Espectograma: produção do /i/ na palavra “igual”, nas duas informantes Alzira (à esquerda) - Helena (à direita)

Fonte: Yessyka Oliveira

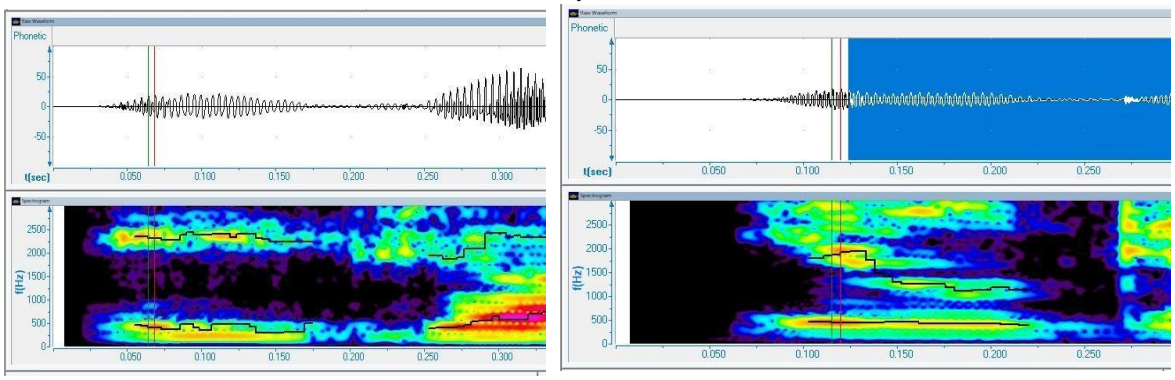


Ilustração 2. Espectograma: produção do /i/ na palavra “elegante”, pelas duas informantes **.**Alzira (à esquerda) - Helena (à direita)

Fonte: Yessyka Oliveira

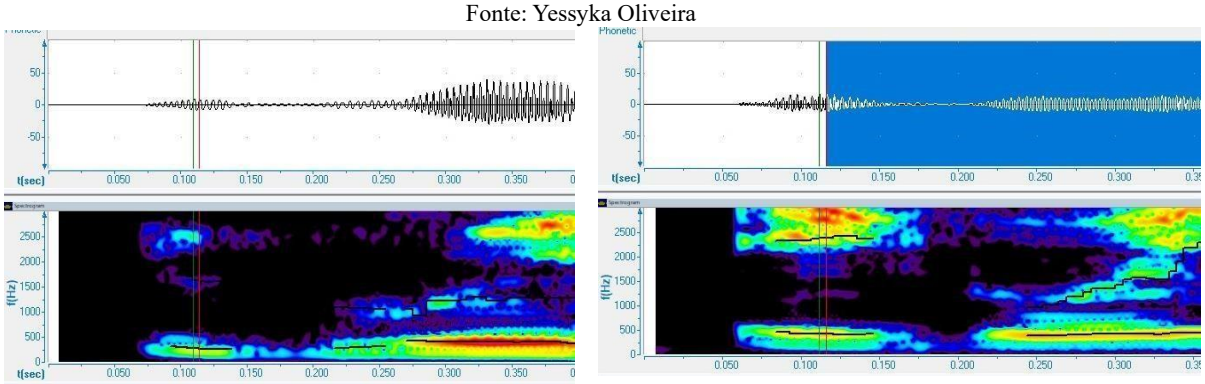


Ilustração 3**.** Espectograma: produção do /i/ na palavra egoísta, pelas duas informantes

Alzira (à esquerda) - Helena (à direita)

Fonte: Yessyka Oliveira

4. Considerações finais

Pela história da variedade madeirense, justificada pela revisão bibliográfica, os registos da realização madeirense de /i/ como específica remontam ao trabalho de Aniceto dos Reis Gonçalves Viana que identifica um timbre que não é o normativo. José Leite de

Vasconcelos também assinala a especificidade fonética desta vogal no português falado na Madeira. É quem anota uma ditongação, reiteradamente apontada, como o fazem Kate Brüdt, Lindley Cintra, Francis Millet Rogers ou Maria de Lourdes Oliveira Monteiro. Os escritores regionais também identificam um timbre particular ou uma ditongação. Nem o timbre do monotongo nem do ditongo são, no entanto, consensuais, embora corroborem que, em muitos casos, não é [i].

No estudo do vocalismo oral acentuado no Porto Santo, Helena Rebelo comprova a existência de realizações ditongadas em produções de um informante idoso, o que não assinala nas produções de um informante jovem da mesma ilha do arquipélago madeirense. Porém, em ambos os informantes, verifica-se que a VAF e a VASF apresentam valores formânticos que tendem a confluir. Isso pode explicar o timbre que se foi observando na variedade regional madeirense.

Num breve trabalho de Yessyka Oliveira, conduzido por Helena Rebelo, adaptado e retomado aqui, a análise da vogal [i] padronizada e dicionarizada permite descrever realizações madeirenses em duas informantes, uma idosa e uma jovem, equivalendo a [ɛ] e [e], surgindo [i], numa ocorrência apenas, num total de 16 testadas. A única produção equivalente à padronizada (tendo em conta as médias formânticas propostas por Amália Andrade para o português europeu) surge na produção da informante idosa. A escolaridade parece aqui não normalizar a articulação.

Torna-se evidente que a vogal /i/ tónica ou átona, na variedade geográfica madeirense, incluindo as duas ilhas habitadas, se apresenta com particularidades. Resta desenvolver a investigação para sistematizar e verificar a nível acústico ou que os escritores regionais e linguistas ou filólogos grafam de modo específico. Continua por fazer o estudo acústico do vocalismo oral acentuado do português falado na ilha da Madeira, assim como o do vocalismo oral átono, além de mais estudos acústicos. A investigação deve prosseguir.

Referências

Andrade, Amália. 1987. *Um Estudo Experimental das Vogais Anteriores e Recuadas em Português. Implicações para a Teoria dos Traços Distintivos*, dissertação em Linguística Portuguesa para acesso à categoria de Investigador Auxiliar, Lisboa, Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica.

Andrade (Pardal), Ernesto d'. 1994. Algumas Particularidades do Português Falado no Funchal in *Actas do IX Encontro da Associação Portuguesa de Linguística/ Coimbra (1993)*, Lisboa, Colibri, 17-29.

Branco, Francisco de Freitas. 1995. Sobre habitantes da ilha: apontamento linguístico, Ê tenho esta ideia comeio (crónica literária); e Ainda nam teinha trêzianes, comecei cêde: tentativa para reprodução escrita da fala viva. In *Porto Santo. Registos Insulares*: s/l, edição de autor.

Brüdt, Kate. 1937-1938. Madeira. Estudo Linguístico-Etnográfico. In *Boletim de Filologia*, Lisboa, Centro de Estudos Filológicos de Lisboa, tomo V, 1937-1938, 59-91 e 289-349.

Casteleiro, João Malaca (Coord.). 2001. *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, Lisboa, Academia das Ciências de Lisboa e Verbo.

Cintra, Luís Filipe Lindley. 2008. Os Dialectos da Ilha da Madeira no Quadro Geral dos Dialectos Galego-Portugueses, 26/12/1990, transcrito, com algumas alterações, sob o título Os Dialectos da Ilha da Madeira no Quadro dos Dialectos Galego Portugueses, in José Eduardo Franco (coord.), *Cultura Madeirense. Temas e problemas*, 95-104, Campo das Letras.

Cunha, Celso & Luís Filipe Lindley Cintra. 1995. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: Sá da Costa.
Jardim, Ricardo. 1946. *Saias de Balão (Na Ilha da Madeira)*: Funchal, Eco do Funchal.
Leal, Ernesto. 1964. *O Homem que Comia Névoa*: Lisboa, Europa-América.
Martins, Maria Raquel Delgado. 1998. *Ouvir Falar. Introdução à Fonética do Português*, Lisboa: Caminho.
Martins, Maria Raquel Delgado. 2002. *Fonética do Português. Trinta Anos de Investigação*, Lisboa: Caminho.
Rebelo, Helena. 2022. *O Falar do Porto Santo: A Variação no Vocalismo Oral Acentuado*, Lisboa: Edições Colibri.
Rebelo, Helena. 2015. Algumas Representações Literárias das Vogais Orais Madeirenses: Os Sistemas Pré-Acentuado e Pós-Acentuado, in *Estudos da AIL em Ciências da Linguagem: Língua, Linguística, Didática* (1.ª ed.), Roberto Samartim, Raquel Bello Vázquez, Elias J. Torres Feijó e Manuel Brito-Semedo (eds.), Santiago de Compostela - Coimbra, 127-144.
Rebelo, Helena & Tiago Freitas. 2007. Um Estudo Acústico das Vogais Madeirenses /a/, /i/ e /u/. Parte I – Preparação e Metodologia, Revista *Diacrítica*. Série Ciências da Linguagem, 21.1, Universidade do Minho. 167-175.
Rebelo, Helena. 2005-2008. A Escrita do Falar do Arquipélago da Madeira em Textos do Século XX: Quatro Propostas, Actas do VIII Congresso da Associação Internacional de Lusitanistas. Da Galiza a Timor. A Lusofonia em Foco, 18 a 23 de Julho de 2005, Carmen Villarino Pardo, Elias J. Torres Feijó e José Luís Rodríguez (org.), Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela. vol. I, 891-898.
Rogers, Francis Millet. 1948. Insular Portuguese Pronunciation: 2 – Porto Santo and Eastern Azores. In *Hispania Review*, Pennsylvania, Lancaster Press, vol. XVI, 1-32.
Rogers, Francis Millet. 1946. Insular Portuguese Pronunciation: 1 – Madeira. In *Hispania Review*, U.S.A., 235-253, vol. XIV.
Sumares, Jorge. 1974. Mai Maiores qu'essei Serras In *Diário de Notícias*: Funchal, 25 de Dezembro de 1974.
Vasconcelos, José Leite de. 1901. *Esquisse d'une Dialectologie portugaise* (2.ª ed.), preparada por Maria Adelaide Valle Cintra, Lisboa, Centro de Estudos Filológicos, 1970.
Viana, Aniceto dos Reis Gonçalves. 1883. *Essai de Phonétique et de Phonologie de la Langue portugaise d'après le Dialecte actuel de Lisbonne*, revista *Romania*, XII França, 1941.

OS GESTOS NAS CRIANÇAS AUTISTAS: O QUE A REVISÃO DE LITERATURA EM LÍNGUA PORTUGUESA E INGLESA REVELA?

GESTURES IN AUTISTIC CHILDREN: WHAT DOES THE LITERATURE REVIEW IN PORTUGUESE AND ENGLISH REVEAL?

Ádelly Kalyne da Silva Oliveira
Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Brasil
adellykalyne@gmail.com
ORCID: 0000-0003-4740-753X

Renata Fonseca Lima da Fonte
Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Brasil
renata.fonte@unicap.br
ORCID: 0000-0002-3407-4409

Resumo
Os gestos são segmentos dinâmicos e semióticos que fazem parte da natureza linguística de todo ser humano, constituindo-se enquanto um recurso de sentido nos diferentes contextos sociais. Nesse prisma, após a busca, leitura e análise dos textos, buscamos compreender o estado da arte em língua portuguesa e em língua inglesa referente à articulação entre gestos e autismo. Especificamente, pretendemos analisar a filiação teórica de cada trabalho e o tratamento atribuído ao recurso gestual no campo interativo. Será o gesto visto como um elemento significativo nas práticas linguísticas de crianças com dificuldades linguísticas e sociais? Esse é um questionamento que nos chama atenção. Os procedimentos metodológicos abrangeram uma revisão sistemática da literatura de trabalhos científicos disponibilizados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Assim, admitimos enquanto recorte temporal o período de seis anos (2019-2024) para busca e análise dos dados. Os resultados revelam que há pesquisas que relacionam os gestos às crianças autistas. No contexto internacional, o quantitativo se destaca quando comparado ao contexto nacional. Em língua portuguesa, encontramos apenas sete trabalhos. Em inglês, os resultados são muito mais expressivos. Nesse sentido, podemos observar que há um conjunto de trabalhos publicados englobando a temática pesquisada, no entanto a relação existente entre gestos e crianças autistas permanece abrangendo um campo bastante fértil para exploração e pesquisa; longe de ser esgotado. Os gestos, nesse prisma, têm sido vistos como produções com estatuto de linguagem, tal qual o gesto de apontar, o gesto emblemático, mas também podem ser percebidos de outras formas. Com base nessa questão, observamos que a ação gestual ganha visibilidade sob vários olhares, uma vez que pode ser identificada a partir das múltiplas situações e das diversificadas configurações e efeitos que o gesto pode gerar.

Palavras-chave: gestos; autismo; linguagem.

Abstract
Gestures are dynamic and semiotic segments that are part of the linguistic nature of every human being, constituting a resource of meaning in different social contexts. With this in mind, after searching, reading and analyzing the texts, we sought to understand the state of the art in Portuguese and English regarding the link between gestures and autism. Specifically, we intend to analyze the

theoretical affiliation of each work and the treatment given to the gestural resource in the interactive field. Is gesture seen as a significant element in the linguistic practices of children with linguistic and social difficulties? This is a question that draws our attention. The methodological procedures included a systematic literature review of scientific papers available on the following databases: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES and Google Scholar. We used a time frame of six years (2019-2024) to search for and analyze the data. The results show that there is research relating gestures to autistic children. In the international context, the number stands out when compared to the national context. In Portuguese, we found only seven studies. In English, the results are much more expressive. In this sense, we can see that there is a body of published work on the subject, but the relationship between gestures and autistic children remains a very fertile field for exploration and research, far from being exhausted. Gestures, from this perspective, have been seen as productions with language status, such as the pointing gesture, the emblematic gesture, but they can also be perceived in other ways. Based on this issue, we observed that gestural action gains visibility from various perspectives, since it can be identified from multiple situations and the diverse configurations and effects that gesture can generate.

Keywords: gestures; autism; language.

Introdução

No quadro linguístico, o gesto tem ganhado realce. Segundo Cavalcante (2018), as discussões recentes na linguística contemporânea têm permitido que temáticas periféricas, como a gestualidade, ganhem espaço e sejam pautas de discursos acadêmicos. Essa é uma contribuição de suma relevância, pois tem ocorrido um movimento crescente de pesquisas que tomam como ponto de partida os estudos gestuais, mas nem sempre foi assim. Kendon (2013) discute sobre essa questão ao trazer à tona um panorama histórico do estudo gestual ao longo do tempo. Oliveira (2023), no seu trabalho de dissertação, também faz referência ao autor, que é destaque nesse campo de estudo e menciona também outros pesquisadores que são referências para a área de trabalho. Em meados do século XX, por exemplo, a produção gestual não era vista como um segmento relevante de discussão, outros tópicos estavam em destaque, como a linguística chomskyana e a ciência cognitiva. No entanto, avanços ocorreram e novas perspectivas surgiram no campo de estudo da linguagem.

Goldin-Meadow (2017), no seu trabalho, faz uma discussão interessante sobre a modalidade gestual e a modalidade vocal. A autora comenta que a comunicação humana ganha mais eficácia ao passo que se relaciona com diferentes modalidades linguísticas, como o gesto e a produção vocal. Essa é uma contribuição significativa da multimodalidade para a área da linguagem, pois a partir disso a língua não se reduz a uma única modalidade, mas pode ser percebida e compreendida a partir de outros elementos semióticos, como o gesto, o olhar, a produção vocal, entre outros recursos linguísticos.

Além disso, a produção gestual é um elemento em potencial para ser utilizado como uma ferramenta de diagnóstico (Goldin-Meadow, 2009). A autora sugere que pode ser o primeiro sinal de dificuldade futura no desenvolvimento. O gesto se distingue da produção vocal, pois apresenta-se de forma diferente. O gesto baseia-se no aspecto visual e mimético para transmitir uma ideia. O segmento vocal, por sua vez, transmite sentidos de uma forma mais discreta por meio das palavras e dos elementos gramaticais. Goldin-Meadow (2009) traz à tona diferentes casos envolvendo a questão gestual e a matemática. É interessante

observar que a incompatibilidade entre gesto e produção vocal revela desdobramentos que se relacionam à aprendizagem.

As pesquisas revelam que a produção gestual, geralmente, precede a produção vocal, o uso das palavras. Nesse contexto, é importante comentar que os gestos não apenas antecipam o processo verbal, mas fazem parte diretamente do eixo da linguagem. Kendon (2004) apresenta exemplificações que confirmam a hipótese da matriz gesto-vocal e destaca a produção gestual enquanto parte de um conjunto com a modalidade vocal. No trabalho do autor, revisa-se uma série de exemplos que ilustram algumas das diferentes maneiras pelas quais gestos e fala podem ser organizados em relação um ao outro quando usados juntos na mesma declaração. Em uma de suas discussões, consideram-se exemplos demonstrativos, uma vez que quando um orador constrói uma declaração com um conjunto de gestos e fala, ela é tratada como uma unidade. Quando a declaração é repetida ou corrigida, ambos os componentes são repetidos ou corrigidos como se fossem parceiros igualmente importantes em uma única unidade.

Com base nessas reflexões iniciais, chegamos à compreensão de que o gesto pode ser um subsídio expressivo significativo para os sujeitos diagnosticados com déficits no quadro linguístico, como é o caso dos sujeitos diagnosticados com autismo, foco deste trabalho de revisão de literatura. Conforme a quinta versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (2014), o autismo é considerado como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta comprometimento na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de comportamentos restritos e repetitivos. Diante disso, questionamos se, nos trabalhos científicos publicados nos últimos anos (20192024), o gesto é visto como um elemento significativo nas práticas linguísticas de crianças com dificuldades linguísticas e sociais? Para tanto, propomos como objetivo geral compreender o estado da arte em língua portuguesa e em língua inglesa referente à articulação entre gestos e autismo. Como objetivos específicos, pretendemos analisar a filiação teórica de cada trabalho e o tratamento atribuído ao recurso gestual no campo interativo.

Com o propósito de delinear as etapas do presente trabalho e atingir os objetivos elencados, apresentamos a seguir as etapas que foram seguidas para alcançar os resultados que serão evidenciados posteriormente.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos abrangeram uma revisão sistemática da literatura de trabalhos científicos disponibilizados nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Portal de Periódicos da CAPES e Google Acadêmico. Para isso, adotamos um recorte temporal de seis anos (2019-2024) para busca e análise dos dados. Para tanto, apresentamos a seguir os critérios de inclusão e exclusão para delimitar o *corpus* de trabalho que foi selecionado.

Para compor o nosso levantamento, utilizamos os descritores “gesto” AND “autismo”. Dessa forma, observamos o título, o resumo, o(s) objetivo(s) e as palavraschave. Nas palavras-chave dos trabalhos, era preciso conter o termo “gesto(s)” ou “gestualidade”

ou “produção gestual” ou termos equivalentes relacionados ao gesto. Esses termos também tinham que estar combinados com outra palavra-chave: “autismo/autism” ou termos correlatos referentes ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Diante disso, buscamos diferentes tipos de produções científicas – artigos científicos, ensaios, teses e dissertações, trabalhos publicados nos últimos seis anos (2019-2024) que envolvessem o trabalho com crianças.

Os trabalhos que não apresentaram resumo ou *abstract* foram desconsiderados, assim como textos editoriais, capítulos de livros, artigos de revisão sistemática da literatura, de meta-análise e revisão de escopo. Outrossim, os estudos que não apresentaram palavras-chave ou *keywords* foram desconsiderados mesmo que tivessem os outros critérios apontados. A coleta foi finalizada em agosto de 2024 e os estudos depois de selecionados foram organizados em uma planilha para sistematização das informações de cada pesquisa. Após a leitura de alguns estudos, alguns trabalhos também foram excluídos, pois os sujeitos da pesquisa não tinham o diagnóstico marcado, por exemplo, podiam apresentar o alto risco de TEA, mas tinham a ausência de diagnóstico devido às circunstâncias externas ou questões do próprio desenvolvimento. Na seção a seguir, realizaremos uma síntese panorâmica dos resultados e algumas reflexões sobre os estudos constituintes da presente pesquisa.

Resultados e discussão

Com o intuito de compreender o estado da arte em língua portuguesa e em língua inglesa referente à articulação entre gestos e autismo e analisar a filiação teórica de cada trabalho juntamente com o tratamento atribuído ao recurso gestual no campo interativo, apresentamos nesta seção uma síntese dos nossos achados. De acordo com a nossa pesquisa de revisão de literatura e com os critérios de inclusão e exclusão aplicados para a seleção dos estudos, obtivemos resultados satisfatórios. Os dados apontam que existem pesquisas que relacionam os gestos às crianças autistas. Na literatura internacional, o quantitativo de trabalhos é expressivo, selecionamos para o corpus 34 publicações. Na literatura nacional, temos 7 trabalhos encontrados que incluem os critérios de inclusão estabelecidos. Dessa maneira, totalizam 41 publicações.

Com base nos achados, é possível observar que todos os trabalhos em língua inglesa foram realizados em coautoria e quase todos também em língua portuguesa. A única exceção foi a dissertação de Fernández (2023), não encontramos outras dissertações e não identificamos teses com os critérios que elegemos. Na coleta, os trabalhos mais recorrentes eram artigos e, como já mencionado, os estudos em inglês têm mais incidência nas bases de dados do que os estudos em português. No gráfico a seguir, podemos observar o percentual de publicações distribuídas por ano.

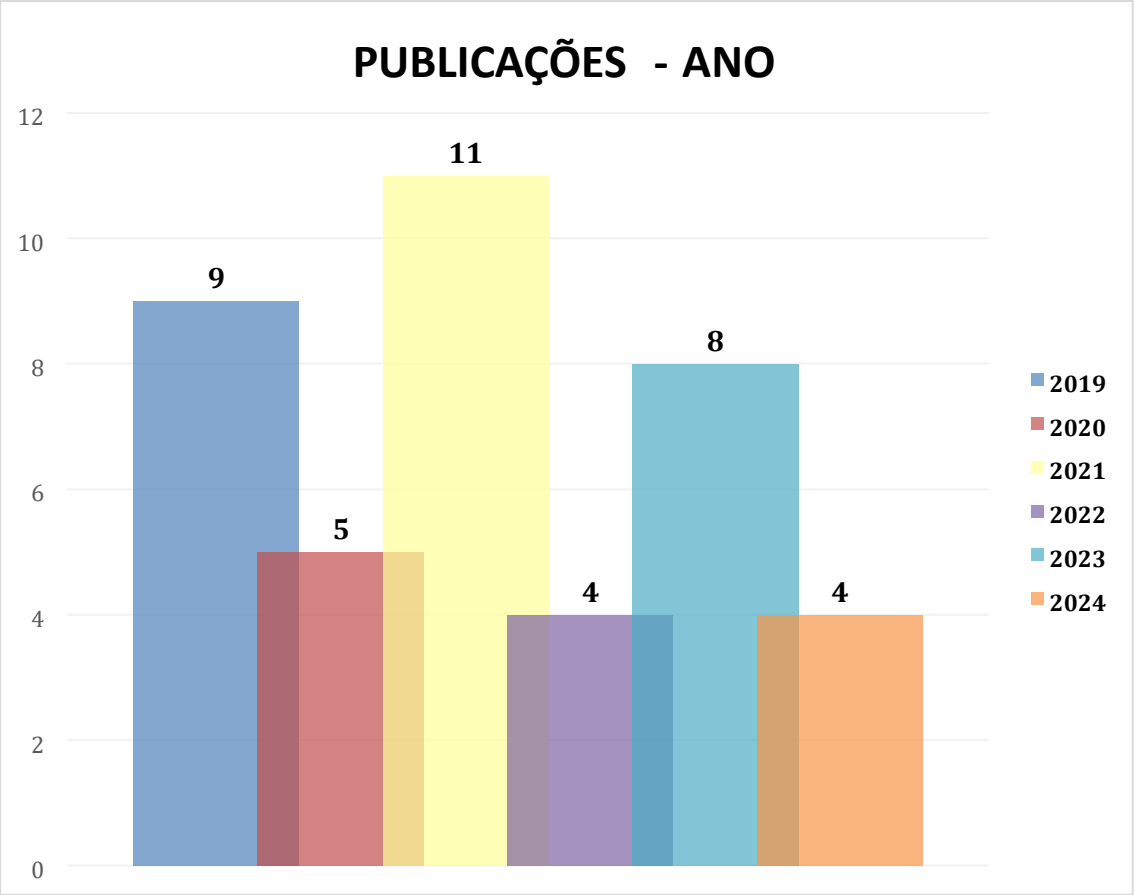


Gráfico 1 – quantitativo de publicações distribuídas por ano.
Fonte: elaboração própria (2024)

No gráfico, conseguimos identificar que 27% das pesquisas foram publicadas no ano de 2021, o ano com mais publicações comparado aos demais, foram 11 trabalhos. Na sequência, com mais pesquisas publicadas, tem-se o ano de 2019, com 9 publicações, o que corresponde a 22% do percentual. Com 8 publicações ao longo do ano, o ano de 2023 também se destaca, correspondendo a 19%. Na sequência, apresentam o mesmo valor percentual de 10% os anos 2022 e 2024 com 4 trabalhos publicados com a temática selecionada em cada ano, são os anos com o menor quantitativo de publicações. O ano de 2020 apresenta 5 publicações com base na busca realizada, correspondente a 12% dos achados. O resultado em relação ao ano de 2024 pode ser modificado a depender das publicações futuras, tendo em vista que o levantamento foi concluído no mês de agosto do ano de 2024.

No gráfico seguinte, conseguimos identificar onde tais trabalhos foram encontrados. Para nossa pesquisa, buscamos trabalhos em inglês e português nas bases de dados a seguir: Google Acadêmico, Portal de Periódicos da CAPES e SciELO.

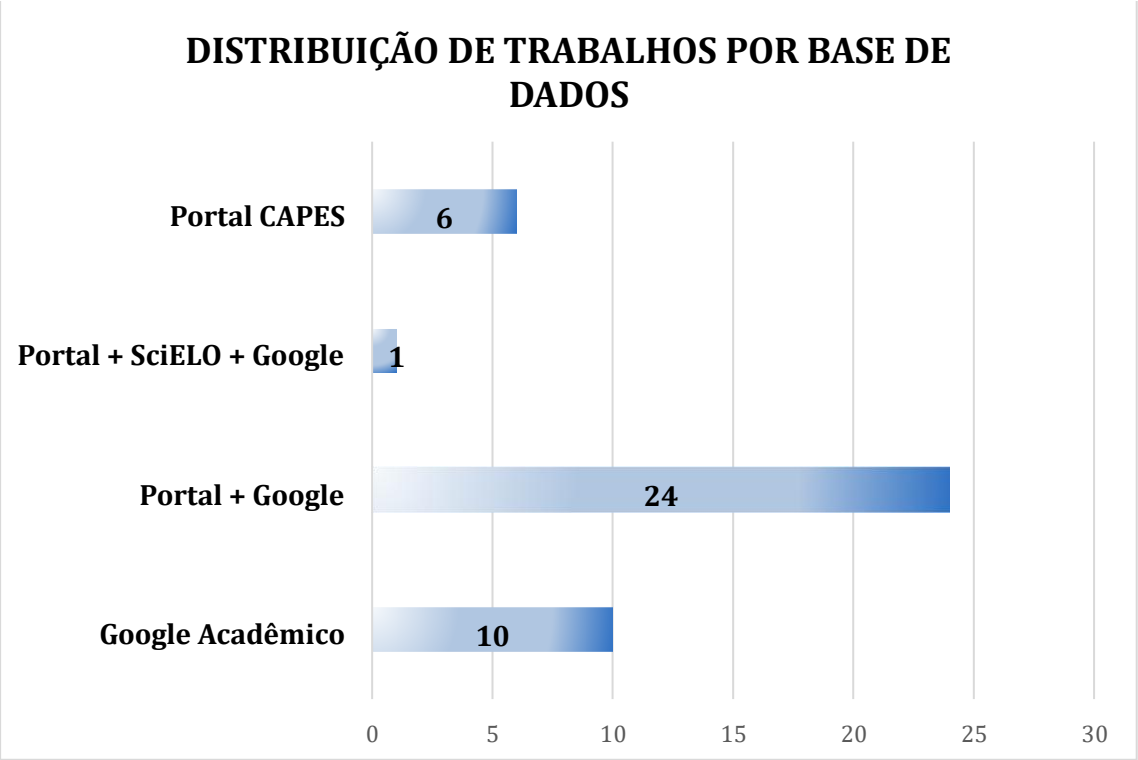


Gráfico 2 – quantitativo de trabalhos distribuídos por base de dados.
Fonte: elaboração própria (2024)

Na plataforma do SciELO, o trabalho de Barros, Fonte e Souza (2020) foi o único encontrado dentro dos critérios elencados. Esse estudo também reapareceu no Portal de Periódicos da CAPES e no Google Acadêmico, foi essencialmente a única pesquisa e de natureza nacional que marca presença nas três bases de dados. Não encontramos trabalhos em inglês no SciELO que atendiam aos nossos critérios de busca. É interessante pontuar que tanto no Google Acadêmico quanto no Portal de Periódicos da CAPES, buscamos acessar as 10 primeiras páginas iniciais. No Portal, por exemplo, na página 4, os trabalhos voltados para a busca já não eram tão frequentes. Outrossim, no gráfico destacado, observamos que, no Portal de Periódicos da CAPES, estavam presentes 6 trabalhos. No Google Acadêmico, estavam presentes 10 trabalhos e como se pode observar a maioria dos trabalhos apresentava simultaneidade em mais de uma plataforma, como é o caso dos trabalhos no Portal e no Google Acadêmico, 24 trabalhos estavam em mais de uma base de dados.

Nesse contexto, torna-se ainda válido destacar que, na busca de trabalhos, no Google Acadêmico, apareceram 5 trabalhos interessantes os quais constatamos pelo título e que não conseguimos acesso na íntegra para consultá-los e aplicar os critérios de inclusão/exclusão devido ao custo, benefício e acessibilidade. No Portal da CAPES, dois destes trabalhos reapareceram. Essa é uma discussão muito pertinente, pois Heinz e Miranda (2024) discutem sobre isso a partir da ideia de ciência aberta, que é uma proposta de produção e circulação dos saberes científicos de forma colaborativa, que busca compartilhar as pesquisas desenvolvidas, permitindo o acesso de todos ao conhecimento que foi produzido. O estudo, no formato de revisão de literatura, evidencia trabalhos que

se debruçam em discutir a questão da ciência aberta. Na pesquisa mencionada, estabelecem dimensões argumentativas bem interessantes, como a epistemológica, a ético-legal-cultural, a morfológica, a política e a tecnológica, a partir de outras autoras (Oliveira e Silva, 2016), para caracterizar os achados encontrados e discutir o desenvolvimento da ciência aberta como movimento e não apenas como ferramenta de pesquisa. Dessa forma, as autoras discutem as contribuições e desafios que giram em torno da temática, que precisa fazer parte do repertório social não só de pesquisadores e instituições de ensino, mas de governantes e membros da sociedade.

Diante disso, de acordo com os estudos que foram selecionados, também estabelecemos como objetivos específicos analisar a filiação teórica de cada trabalho e o tratamento atribuído ao recurso gestual no campo interativo. Na maioria dos trabalhos internacionais, não conseguimos identificar menção clara à teoria. Há alguns artigos que a menção à teoria é observada de maneira mais sutil, como o trabalho de De Froy e Rollins (2023). No trabalho, as autoras mencionam que as teorias interacionistas sociais sugerem que as crianças aprendem a gesticular por meio de interações diárias com seu ambiente social (por exemplo, seus pais).

Em outros trabalhos, a questão da filiação teórica não fica tão evidente, mas podese observar algumas referências, como é o caso do trabalho de So *et al*. (2019) que não apresenta uma filiação teórica bem demarcada no trabalho, mas há o apontamento de algumas teorias relacionadas ao autismo, como a teoria de motivação social, a teoria de empatia-sistematização e a teoria da mente. Nesse contexto, mencionamos o trabalho de La Valle, Chenausky e Tager-Flusberg (2021), por exemplo, que não apresenta também de forma clara menção à teoria, mas a multimodalidade é mencionada. Em outros trabalhos, a questão teórica já é mais demarcada, como no trabalho de Rader, ZukowGoldring e Alhanti (2021), a questão da teoria/perspectiva da psicologia ecológica é apresentada de forma mais evidente no estudo.

Nos estudos nacionais, a questão teórica é mais explícita e bem demarcada. Em todos os trabalhos em língua portuguesa, observamos referência à filiação teórica. No que se refere à pesquisa de Andrade e Alves (2019), os autores fazem menção à multimodalidade enquanto uma teoria, que se encaixa na perspectiva funcionalista dos estudos linguísticos, há um alinhamento com o sociointeracionismo. No trabalho de Barros, Fonte e Souza (2020), as autoras fazem referência à teoria enunciativa e à perspectiva multimodal da linguagem, assim como Fernández (2023) no trabalho de dissertação que menciona a abordagem multimodal em associação com a perspectiva enunciativa de aquisição da linguagem. No artigo de Silva e Fonte (2019), como base teórica, as autoras fazem uso do interacionismo linguístico de Lemos e da perspectiva multimodal. Nos trabalhos de Oliveira e Fonte (2023) e Fonte e Silva (2021), os autores partem da mesma perspectiva teórica, a multimodalidade. No trabalho de Cruz e Andreatto (2020), as autoras salientam os estudos da multimodalidade da interação a partir de uma perspectiva corporificada e no estudo de Oliveira, Frye e Fonte (2023), as pesquisadoras destacam a perspectiva interacionista de aquisição da linguagem, mencionam também a multimodalidade como um caminho produtivo. No gráfico a seguir, ampliamos a discussão para outro segmento, observamos o quantitativo de trabalhos que consideram o gesto como um recurso relevante e os que não consideram.



Gráfico 3 – quantitativo de trabalhos que (não) abordam o gesto.
Fonte: elaboração própria (2024)

No que se refere à percepção sobre os gestos, 90%, o que corresponde a 37 pesquisas do levantamento, dos trabalhos discutem sobre o elemento gestual de forma mais aprofundada e 10% dos estudos, o que corresponde a 4 pesquisas, não aprofundam a discussão sobre o recurso gestual. Nos estudos de Dimitrova *et al*. (2019), Huang *et al*. (2022), Wu *et al*. (2024), por exemplo, há discussões bastante interessantes sobre o elemento gestual. No trabalho de Dimitrova *et al*. (2019), as autoras questionam se crianças com TEA se assemelham às crianças com desenvolvimento típico no uso das mãos para a produção de gestos com foco particular em gestos dêiticos — e se o uso das mãos para gesticular está relacionado às suas habilidades posteriores de linguagem falada de maneiras semelhantes às crianças com desenvolvimento típico. Na pesquisa de Huang *et al*. (2022), como já mencionado, o gesto também é bem discutido neste estudo, principalmente os gestos icônicos e emblemáticos. No trabalho, foi examinado se o conhecimento prévio do alvo de aprendizagem e a imitação durante a aprendizagem afetaram os resultados da aprendizagem em crianças pré-escolares com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em comparação com seus pares com desenvolvimento típico. Na pesquisa de Wu *et al*. (2024), um dos mais recentes estudos encontrados, o gesto é um recurso bem discutido no trabalho como uma habilidade importante de comunicação social que bebês e crianças pequenas fazem uso. No estudo, propõe-se avaliar o desenvolvimento de gestos comunicativos e simbólicos nos primeiros 2 anos de vida de bebês.

Além desses trabalhos, encontramos algumas pesquisas que não abordam de forma tão aprofundada as discussões sobre os recursos gestuais. Para citar algumas, apontamos o trabalho de Hu e Han (2019), que apresenta uma discussão mais ampla, voltada para tecnologia, o objetivo da pesquisa foi investigar a eficácia do uso de instruções baseadas em gestos por meio da tecnologia de realidade virtual (RV) auxiliada pelo *Leap Motion*

para ensinar habilidades de correspondência a alunos em idade escolar com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na China. Ademais, outra pesquisa que podemos mencionar uma ausência de uma discussão ampliada sobre o gesto é o trabalho de Ruiz-Rodriguez, Martinez-Garcia e Caro (2019). No artigo, o gesto que ganha realce é o movimento de preensão em pinça. Assim, no trabalho, as autoras apresentam o design de um videogame baseado em gestos para apoiar as habilidades de coordenação motora fina de crianças com autismo, com o objetivo de contribuir para a execução adequada das atividades da vida diária, necessárias para alcançar uma vida independente, e o processo seguido no design.

Outra pesquisa que não aprofunda a discussão sobre o gesto é a de Wang, Xu e Liu (2019), no trabalho, o gesto, assim como o olhar, é mencionado. São considerados elementos importantes para julgar a atividade das crianças. No entanto, não há uma discussão aprofundada sobre a produção gestual. O foco recai em um sistema de visão multissensor para registrar e analisar o desempenho das crianças e um protocolo de triagem que envolve a expressão de necessidade com o apontar do dedo indicador.

Como os resultados foram expressivos, identificamos diferentes temáticas que associam os gestos com crianças diagnosticadas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse panorama, destacamos, de forma sintética, os propósitos de alguns trabalhos que consideramos bastante pertinentes. Para destacar, pontuamos o estudo de Dargue (2021) que, apesar de ser um texto curto, evidencia reflexões interessantes. No artigo, examina-se se a observação de gestos icônicos afeta a recordação narrativa em crianças com diagnóstico de autismo. Alguns estudos abordam o trabalho com robôs, como o trabalho de Annunziata *et al*. (2024) e o de So *et al*. (2019). Neste último, buscam comparar os resultados de aprendizagem em crianças com TEA e deficiência intelectual a partir de intervenção baseada em robôs no uso de gestos com aqueles de intervenção baseada em humanos. Outros estudos comparam o desenvolvimento entre crianças neurotípicas e neuroatípicas, como é o caso do estudo de Dimitrova e Özçalışkan (2022), as autoras focaram nos gestos produzidos e compreendidos por um grupo de crianças em desenvolvimento típico e crianças com TEA — comparáveis em capacidade de linguagem — com o objetivo de identificar se a produção e a compreensão de gestos seguem padrões semelhantes, os gestos são bem discutidos no trabalho. Huang *et al*. (2020), por sua vez, objetivam examinar se crianças autistas falantes de língua chinesa tinham deficiências nas habilidades de produção gestual em comparação com seus pares com desenvolvimento típico da mesma idade. É um trabalho que aborda bastante o gesto e abrange a relação da produção gestual com a fala.

Nesse sentido, destacamos o estudo de Boin Choi *et al*. (2021), que investiga os gestos utilizados pelos pais com bebês de 12, 18 e 24 meses de idade com alto ou baixo risco de TEA. Os autores também buscam examinar as respostas dos bebês a esses gestos e avaliam sua relação com o desenvolvimento do vocabulário infantil. O estudo incluiu três grupos: crianças de alto risco com TEA, alto risco sem TEA e baixo risco sem TEA, sendo 21 crianças do grupo de alto risco que foram posteriormente diagnosticadas com TEA. Esse trabalho se diferencia de pesquisas que envolvem participantes sem um diagnóstico confirmado.

No contexto nacional, todas as pesquisas selecionadas abordam a perspectiva multimodal. Salientamos, por exemplo, a dissertação de Fernández (2023) que aborda não somente a perspectiva multimodal, mas também a perspectiva enunciativa. Nesse trabalho de caráter qualitativo e de cunho longitudinal, a autora desenvolve a análise da sincronia gesto-vocal no funcionamento de linguagem entre mães e bebês acompanhados dos 3 aos 26 meses de idade, sendo um deles com autismo (caso R) e outro sem (caso B), por meio de filmagens realizadas em seis faixas etárias. É um trabalho que também se difere dos demais não só pela extensão, mas também pelo conteúdo temático, uma vez que envolve a comparação entre as crianças de desenvolvimento neurotípico e neuroatípico. Outrossim, no levantamento, é possível observar que a maioria das pesquisas [426] focaliza essencialmente a criança autista. Na seção seguinte, apresentamos as considerações finais deste trabalho.

Considerações finais

Neste estudo, tivemos como objetivo geral compreender o estado da arte em língua portuguesa e em língua inglesa referente à articulação entre gestos e autismo e como objetivos específicos buscamos analisar a filiação teórica de cada trabalho e o tratamento atribuído ao recurso gestual no campo interativo. Diante disso, salientamos, com base no recorte selecionado, que na literatura há um quantitativo significativo de trabalhos que relacionam o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e os elementos gestuais. Na literatura internacional, os resultados são mais expressivos, coletamos 34 publicações de cunho internacional e 7 publicações de cunho nacional, totalizando 41 pesquisas dentro do recorte temporal selecionado (2019-2024).

Outrossim, as pesquisas revelam que a maioria dos trabalhos em língua inglesa que foram selecionados não deixam evidente de forma clara a filiação teórica escolhida para desenvolvimento do estudo. O processo é diferente nos estudos em língua portuguesa, uma vez que todos demonstraram de forma explícita e direta o arcabouço teórico que foi selecionado. Em comum a todas as 7 pesquisas nacionais selecionadas, tem-se a abordagem multimodal, perspectiva que considera como elementos de linguagem não apenas o plano vocal, mas o plano gestual, do olhar, entre outros recursos semióticos. O elemento gestual também foi visto como um elemento significativo na maior parte dos estudos, 37 pesquisas salientam a relevância do gesto em contraposição com 4 estudos que não aprofundaram a discussão sobre o elemento gestual. Nesse panorama, também observamos que o tipo de trabalho mais recorrente foi o artigo científico e que o ano de 2021 foi o ano que apresentou mais publicações científicas que atenderam aos nossos critérios de seleção. Por outro lado, o ano de 2022 e 2024 foram os anos com o menor quantitativo de trabalhos publicados com os descritores selecionados. No entanto, os resultados de 2024 ainda podem sofrer alterações, pois o levantamento foi concluído em agosto. Além disso, uma questão interessante é o fato de que a maioria dos trabalhos selecionados, mais especificamente 25

[426] Nós disponibilizamos as referências dos estudos que foram selecionados para o levantamento bibliográfico na seção intitulada de anexos.

pesquisas, foram encontrados em mais de uma plataforma. No nosso caso, destaca-se o Portal de Periódicos CAPES e o Google Acadêmico, apenas 1 pesquisa nacional estava presente nas três bases de dados selecionadas para a pesquisa.

Diante dessas considerações, apontamos a relevância do trabalho para a área de aquisição e práticas de linguagem e sinalizamos a necessidade de outros estudos, principalmente, no campo nacional envolvendo a temática, os sujeitos autistas e os elementos gestuais. Nesse prisma, consideramos o gesto como um elemento que marca o desenvolvimento cognitivo, comunicativo e social tanto na criança típica quanto na criança que apresenta o autismo, um elemento que pode dirigir a atenção do interlocutor, favorecer a expressão de ideias e necessidades, servir como pista de referência a objetos, um segmento com estatuto linguístico.

Referências

Albuquerque, João Kleber & Dantas, José Roberto. 2018. *Brinque construindo: brinquedos sem fio na tomada.* Recife: Sesc/PE. 96 p. ilus. ISBN 9788567669229.

Ayoub, Eliana. 2001. "Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil." *Revista Paulista de Educação Física* (Suplemento 4): 53–60. São Paulo.

Bassnett, Susan & Trivedi, Harish (eds.). 1999. *Post-colonial Translation: Theory and Practice.* London: Routledge.

Bassnett, Susan. 2022. "Translation, Transcreation, Transgression." In: Jannsen, Laura (org.). *Anne Carson: Antiquity.* Nova York: Bloomsbury Academic, p. 239–250.

Baudelaire, Charles. 2003. *As flores do mal.* Trad. Maria Gabriela Llansol. Lisboa: Relógio d'Água.

Bellavinha Maciel, Isadora. 2019. *Transdizer o não dito: Maria Gabriela Llansol, a tradução intersemiótica e um possível para o ensino da literatura.* Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais.

Benjamin, Walter. 1994. "Sobre alguns temas em Baudelaire." In: *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo – Obras escolhidas III.* Trad. Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense.

Betti, Mario & Zuliani, Luiz Roberto. 2002. "Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas." *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte* 1(1).

Brasil, Ministério da Educação. 2017. *Base Nacional Comum Curricular.* Brasília: MEC.

Brasil, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. 2013. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.* Brasília: MEC/SEB/DICEI.

Brasil, Ministério da Educação e Cultura. 2013. *Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional n.º 9.394/96 – 12.796 de 4 de abril de 2013.* Brasília: MEC/FAE.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: conhecimento de mundo.* Brasília.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: formação pessoal e social.* Brasília.

Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. 1998. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil: introdução.* Brasília.

Carson, Anne & Aitken, Will. 2004. "The Art of Poetry." *The Paris Review* n. 88.

Carson, Anne. 2021 [1998]. *Autobiografia do vermelho: um romance em versos.* Trad. Ismar Tirelli Neto. São Paulo: Editora 34.

Carson, Anne. 2023. "Variações sobre o direito de permanecer calado." In: Nestrovski, Sofia & Hora, Danilo (orgs.). *Sobre aquilo em que eu mais penso: ensaios.* São Paulo: Editora 34, p. 153–182.

Cesar, Ana Cristina. 1998. *Inéditos e dispersos.* Rio de Janeiro: Ática/IMS.

Deleuze, Gilles. 1997. *Crítica e clínica.* Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34.
Escarião, Andréia Dutra. 2019. *Oralidade em práticas lúdicas na Educação Infantil.* João Pessoa. 218 f. il.
Faleiros, Álvaro Silveira. 2019. *Traduções canibais: uma poética xamânica do traduzir.* Florianópolis: Cultura e Barbárie.
Fonseca, Vítor da. 1988. *Psicomotricidade.* São Paulo: Martins Fontes.
Freire, João Batista. 1997. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.* São Paulo: Scipione.
Greimas, Algirdas Julien. 2014. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos.* Trad. Dilson Ferreira da Cruz. São Paulo: Nankin/Edusp.
Kleiman, Ângela B. 2008. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.* Campinas, SP: Mercado de Letras.
Le Boulch, Jean. 1987. *Educação psicomotora: psicocinética na idade escolar.* Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas.
Llansol, Maria Gabriela. 2011. *Entrevistas.* Belo Horizonte: Autêntica.
Loureiro, Silvia N. A. 2018. "Educação física na pré-escola: para além das bolas, arcos e cordas." *Prêmio Professores do Brasil.* https://premioprofessoresdobrasil.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:paraiba&catid=30:resultados-estaduais (1 de julho, 2022).
Malta, Sílvia Patrícia Soares. 2015. *Aprender brincando em Língua Estrangeira: uma perspectiva dos multiletramentos na Educação Infantil.* São Paulo. 242 f.
Marcuschi, Luiz Antônio. 2010. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização.* 10ª ed. São Paulo: Cortez.
Martins, Helena. 2012. "Tradução e perspectivismo." *Revista Letras* 85: 135–149. Curitiba: Editora UFPR.
Martins, Helena. 2022. "A tradução como ato." In: Siniscalchi, Bruno & Borba, Maria (orgs.). *Atos de tradução.* São Paulo: SESC, p. 13–23.
Martins, Helena. 2023. "Variations on the Task of the Translator: on Translation as Catastrophe and as Equivocation." *Perspectives* 31(1): 16–30.
Mascarenhas, Marcia. 2022. *Escrever com Maria Gabriela Llansol: uma experiência de leitura.* Rio de Janeiro: 7Letras.
Medeiros, Nadja Azevedo. 2009. *A construção da textualidade no gênero "regras do jogo" em produções orais de crianças na pré-escola.* Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 104 f.
Menezes, Maria Cristina Barbosa. 2006. *Desenvolvimento cognitivo e afetivo: implicações no processo de alfabetização e letramento.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá. 150 f.
Oliveira, Gislene de Campos. 2001. *Psicomotricidade: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico.* 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
Pereira, Edimilson de Almeida. 2023. *Blue note: entrevista imaginada.* Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições.
Piaget, Jean. 1971. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.* Rio de Janeiro: Zahar.
Pontes, Adriana Duarte F. 2020. *Estudos em linguística, literatura e educação: perspectivas interdisciplinares.* João Pessoa: Ideia.
Rojo, Roxane & Moura, Eduardo. 2012. *Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.* São Paulo: Parábola.
Rosa, Adriana Aparecida da Costa. 2010. "Gêneros orais na escola pública: o gênero debate na formação crítica do sujeito." *Revista Entreletras* 1(2). Tocantins: UFT.
Sayão, Débora Thomé. 2001–2002. "A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil." *Revista Pensar a Prática* 5: 1–14. Goiânia.
Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. 1997. "Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino." *Revista Brasileira de Educação.* Trad. Glaís Sales Cordeiro.

Schneuwly, Bernard & Dolz, Joaquim. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas: Mercado de Letras.
Silva, Heloísa Maria Lima da. 2018. *Vogais médias pretônicas: variação e estilo.* Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal da Paraíba.
Soares, Magda. 2002. "Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura." *Educação e Sociedade* 23(81): 143–160. Campinas.
Street, Brian V. 2014. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.* Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.
Travaglia, Luiz Carlos. 2013. "Gêneros orais: conceituação e caracterização." *Anais do SILEL* 3(1). Uberlândia: EDUFU.
Vieira, Liana Souza de Moraes. 2017. "Educação Física e letramento na rede de ensino de Goiânia." *Revista Brasileira de Educação Básica* 2(5). Agosto–outubro.
Vigotsky, Lev Semionovitch. 1991. *A formação social da mente.* São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda.
Vilela, Silvio Henrique. 2015. *O movimento humano e sua interface com o letramento.* Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 214 f.
Viveiros de Castro, Eduardo. 1986. *Araweté: os deuses canibais.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Anpocs.
Viveiros de Castro, Eduardo. 2002. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.* São Paulo: Cosac & Naify.
Viveiros de Castro, Eduardo. 2007. *Encontros (entrevistas).* Rio de Janeiro: Azougue.
Wallon, Henri. 1959–1975. *Psicologia e educação da infância.* Lisboa: Estampa.

OS MEIOS DE ARGUMENTAR NO GÊNERO DISCURSIVO LIVE

THE MEANS OF ARGUMENTING IN THE LIVE SPEECH GENRE

Maria Francisca Oliveira Santos
Universidade Federal de Alagoas-UFAL
mfosal@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0455-6431

Paula Roberta Rodrigues Lima
Universidade Estadual de Alagoas- UNEAL
robertalima20098@gmail.com
ORCID: 0009-0003-1885-1698

Resumo

Este trabalho está inserido no Projeto de Iniciação Científica do CNPq (PIBICCNPq), intitulado *Estudos retóricos e argumentativos em lives observados durante o período pandêmico e pós causado pela covid-19.* Propõe analisar, em *live*, por meio da tríade argumentativa (*ethos, pathos* e *logos*) os aspectos persuasivos (Aristóteles 2011). Segue uma linha descritiva e interpretativa, visto que observa os dados coletados de uma forma processual e dinâmica; é, pois, de linha qualitativa com aporte teórico de Flick (2009). O *corpus* do trabalho se baseia em manifestações orais de professores acadêmicos no período pandêmico, que se dão em *lives* disponíveis na plataforma Abralin, devidamente transcritas, seguindo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000). Foram retirados fragmentos de uma *live* para estudo, que analisa como a tríade se inter-relaciona em uma situação de transmissão virtual, destacando assim, a sua importância para os estudos retóricos e persuasivos da linguagem. A base teórica fundamenta-se nos referenciais de Aristóteles (2011), Ferreira (2022), Marcuschi (2003), Reboul (2004), Santos (2018), entre outros. O estudo aponta para a importância do processo de construção de argumentos por parte do orador e do uso desses argumentos para despertar as emoções do auditório. A relevância do trabalho se dá pela análise da tríade argumentativa no gênero discursivo *live* como forma de evidenciar os argumentos presentes durante uma transmissão virtual em situações de ensino e aprendizagem mediante contexto pandêmico.

Palavras-chave: Estudos retóricos; Tríade argumentativa; Gênero discursivo.

Abstract

This work is part of the CNPq Scientific Initiation Project (PIBIC-CNPq), entitled Rhetorical and argumentative studies in lives observed during the pandemic and postpandemic period caused by covid-19. It proposes to analyze, live, through the argumentative triad (ethos, pathos and logos) the persuasive aspects (Aristotle 2011). It follows a descriptive and interpretative line, as it observes the data collected in a procedural and dynamic way; It is, therefore, of a qualitative line with theoretical support from Flick (2009). The corpus of the work is based on oral demonstrations by academic teachers during the pandemic period, which take place in lives available on the Abralin platform, duly transcribed, following the rules of Marcuschi (2003) and Preti (2000). Fragments were taken from a live stream for study, which analyzes how the triad interrelates in a virtual transmission situation, thus highlighting its importance for rhetorical and persuasive studies of language. The theoretical basis is based on the references of Aristotle (2011), Ferreira (2022), Marcuschi (2003), Reboul (2004), Santos (2018), among others. The study points to the importance of the process of constructing arguments by the speaker and the use of these arguments to awaken the emotions of the audience. The relevance of the work is due

to the analysis of the argumentative triad in the live discursive genre as a way of highlighting the arguments present during a virtual transmission in teaching and learning situations in a pandemic context.

Keywords: Rhetorical studies; Argumentative triad; Speech; Discursive genre.

1 Introdução

Este trabalho se insere na Retórica, considerada a arte de persuadir pelo discurso e propõe analisar os argumentos construídos pelo *ethos* do professor acadêmico por meio de *live*s como forma de persuadir o seu auditório virtual. O estudo desse *ethos* do professor está em consonância com os outros meios de argumentar: pathos e logos, pois são indissociáveis. Segue a linha de Aristóteles quando estuda a tríade argumentativa, considerada os três meios de persuasão, como uma das formas através da qual a interrelação entre orador, auditório e o discurso propriamente dito se efetiva em uma comunicação oral/virtual.

Nesse viés, quanto à tríade argumentativa (*ethos, pathos e logos*) apresentada por Aristóteles em sua obra Arte Retórica, o orador deve apresentar a capacidade de convencer e de persuadir o seu auditório, porém para que isso aconteça, são necessários o conhecimento acerca do assunto e o direcionamento para um auditório específico, visto que não se fala de um assunto que não chame a atenção do público de forma que a sua fala não se efetivará caso os ouvintes não estejam interessados no assunto abordado.

Os estudos retóricos e argumentativos são de grande importância pois possibilitam a compreensão acerca do comportamento dos indivíduos em uma sociedade afetada pelo poder da linguagem, em destaque para situações sociocomunicativas que permitem diferentes perspectivas diante de um mesmo assunto.

Este trabalho centra-se nas considerações acerca da tríade aristotélica como meio de argumentar em situações de ensino e aprendizagem, especificamente o gênero textual/discursivo *live*. A base teórica fundamenta-se nos referenciais de Aristóteles (2011), Ferreira (2022), Marcuschi (2003), Reboul (2004), Santos (2018), entre outros. A seguir, aparecem o aporte teórico do trabalho com alguns dos principais estudiosos da área, os aspectos metodológicos, análises e considerações finais. Sendo assim, fez-se o seguinte questionamento: Como se pode analisar os argumentos do gênero textual/discursivo *live*? Todo o caminho deste texto tenta responder a esse questionamento.

2. Caminhando pela retórica

Este trabalho se localiza na área da retórica, que tem sua origem desde a Grécia antiga por volta de 427 a.C (Abreu 2009) com destaque para a oralidade como o meio que possibilitava a comunicação, a persuasão e a argumentação dos atenienses em praça pública como forma de adquirir a adesão do povo referente a uma causa. Nos dias atuais, tem sua importância também em situações cotidianas de ensino-aprendizagem a exemplo do gênero

textual/discursivo *live* que apresenta a interação entre orador e auditório virtual por meio do discurso persuasivo.

Nesta perspectiva de origem da Retórica, surgiram mestres que, por inúmeras andanças por diversas localidades, e, consequentemente, por terem o contato com várias culturas, adquiriram conhecimentos e passaram a ter o dom da palavra e a capacidade de comunicação e de persuasão para com um público. Consideravam a verdade como relativa e as interpretações variavam a depender do ponto de vista de cada indivíduo, sendo assim, a defesa da verdade não era o foco dos chamados mestres Sofistas, porém a eles destinamse grande valor e importância para o entendimento da retórica como a arte do discurso persuasivo (Santos,2018). Dessa forma, a Retórica passou a ser considerada por muito tempo como o meio através do qual a enganação e a busca por vantagens diante da persuasão se efetivavam.

Aristóteles, nascido em Estagira por volta de 384 a.C, foi aluno de Platão e impulsionou os estudos retóricos e argumentativos, ao defender que a retórica se baseia em evidências e que o conhecimento é de fundamental importância para a construção dos argumentos apresentados em um discurso. Dessa forma, para o estagirita, mais do que a comunicação persuasiva, a retórica deve possibilitar o ato de convencer (plano das ideias) e persuadir (plano das emoções) com um objetivo definido, para que assim, o discurso tenha uma direção definida.

3. Os meios de argumentar

Os meios de argumentar, tratados por Aristóteles (2011), equivalem à tríade argumentativa (*Ethos, pathos e logos*). Entram na composição do trabalho para comprovar a relevância dos argumentos em comunicações cotidianas, em destaque para o gênero textual/discursivo *live* (Santos & Silva 2021) no período pandêmico.

Ainda é possível destacar que os elementos da tríade aristotélica caminham juntos, mesmo que haja o destaque de um dos elementos, os outros não são descartados, de forma que estão amalgamados para um completar o sentido do outro, e todos juntos apresentarem eficiência quanto à busca da persuasão e do despertar das emoções do auditório.

Sendo assim, mais do que falar para um público, é necessário haver a comunicação com esse público e, para isso, tem de existir a inter-relação entre a tríade aristotélica com o caráter do orador (ethos- a capacidade de passar confiança ao público), as emoções do auditório (*pathos*- a capacidade de compreensão, interação e emoção diante do que é exposto pelo orador) e da fala construída com eloquência pelo orador (*logos*- o discurso propriamente dito).

4. Acerca do aporte teórico

Conforme Aristóteles (2011), a Retórica é uma ciência voltada para a comunicação persuasiva que possibilita a interação entre orador e auditório acerca de um assunto. Nesse viés, mais do que estabelecer uma comunicação entre orador e auditório, faz-se necessária

a persuasão como o meio através do qual alguém deixe e/ou passe a acreditar em algo diante de argumentos convincentes referentes a uma determinada situação.

No gênero textual/discursivo *live* apresentado neste artigo, falante e ouvinte estão diante de uma situação de abordagem teórica, e o orador faz uso de técnicas para chamar a atenção do auditório para diferentes perspectivas acerca da retórica com o auxílio de fotos, vídeos, *slides*, textos escritos, gestos, entre outros elementos que possibilitam essa interação.

Sendo assim, constata-se que a comunicação deve ser estabelecida, mesmo que o auditório seja virtual, com destaque para os elementos persuasivos da linguagem, pois como afirma Aristóteles (2011: 24- 25): "Retórica é uma forma de comunicação, uma ciência que se ocupa dos princípios e das técnicas de comunicação. Não de toda a comunicação, obviamente, mas daquela que tem fins persuasivos."

Neste trabalho, não são analisados aspectos não verbais, porém é importante citálos como elementos presentes no gênero estudado e ao longo da exposição do orador. Dessa forma, o trabalho busca destacar os elementos retóricos e argumentativos que são encontrados na fala do orador, especificamente a tríade aristotélica, para assim, diante de um auditório composto por professores e/ou estudantes conhecedores da temática abordada, novas perspectivas possam surgir, visto que, como destaca Abreu (2009; 10): "Argumentar é, pois, em última análise, a arte de, gerenciando informação, convencer o outro de alguma coisa no plano das ideias e de, gerenciando relação, persuadi-lo, no plano das emoções, a fazer alguma coisa que nós desejamos que ele faça."

Diante dessa perspectiva, pode-se dizer que a retórica é de fundamental importância para a interação entre os indivíduos em uma comunicação, com destaque para o orador que utiliza diferentes formas de persuadir o seu auditório, pois como afirma Aristóteles (2011: 37) "Os meios artísticos de persuasão são três: os derivados do carácter do orador; os derivados da emoção despertada pelo orador nos ouvintes; e os derivados de argumentos verdadeiros ou prováveis."

Ferreira (2022: 15) destaca: "a primeira função da retórica, portanto, advém de seu conceito mais antigo: persuadir. Para obter seu intento, o orador vale-se de meios racionais e afetivos, pois, em retórica, razão e sentimento se amalgamam num complexo inseparável." Sendo assim, a inter-relação entre os elementos da tríade argumentativa deve, mesmo que ao destacar um, reforçar a importância do conjunto e da notoriedade de cada elemento para com o outro, ou seja, um orador, representado pelo seu *ethos*, fala para um auditório, representado por suas emoções- *pathos* por meio do discurso, o *logos*.

Nesse viés, Ferreira (2022: 21,78 e 102) define, de forma específica, a tríade aristotélica, o *ethos* como aquele que "pode ser entendido como um conjunto de traços de caráter que o orador mostra ao auditório para dar uma boa impressão. Incluem-se nesses traços as atitudes, os costumes, a moralidade, elementos que aparecem na disposição do orador.", o *pathos* como "um argumento de natureza psicológica, está vinculado à afetividade, remete ao auditório, ao conjunto de emoções, a paixões, sentimentos que o orador consegue despertar no seu ouvinte." e o *logos* como aquele que "dentre as provas, se encarrega do discurso persuasivo, pois por meio dele demonstramos o que parece ser verdade de acordo com que se conhece de cada assunto." sendo esses, os elementos través dos quais orador e auditório estabelecem a inter-relação na comunicação oral/virtual

Nesse sentido, ainda, neste trabalho, as considerações acerca dos argumentos são apontadas por Reboul (2004: 92) que afirma: “a argumentação é definida a partir do argumento”. Dessa forma, o orador efetiva a sua argumentação quando, ao direcionar sua fala ao auditório, faz uso de argumentos que possibilitam o melhor entendimento por parte dos ouvintes quanto ao assunto propriamente dito.

Os aspectos teóricos e práticos acerca da *live* como um gênero textual/discursivo “que atualiza sentidos ao fazer-se ao vivo pelo produtor com vistas a um leitor virtual.”(Santos e Silva 2021) são abordados como elementos de um gênero com características de suporte, devido a sua multiplicidade de formatos e sites de difusão, tais como *youtube, Instagram, Google Meet*, entre outros, porém, por possuir características específicas e por se situar em diversos suportes como os já citados, compreende-se live mais como um gênero do que como um suporte textual. Neste sentido, a abordagem da retórica nas *lives* ao evidenciar o discurso do orador como aquele que é construído em uma situação de exposição teórica e de respostas a perguntas de um auditório virtual, com ênfase na persuasão, destaca a importância desse gênero do período pandêmico até os dias atuais.

Nesta perspectiva de abordagem da argumentação, Santos (2018: 1) diz: “Outra condição de argumentação está voltada à existência de uma linguagem comum com o auditório.”, visando assim à necessidade de o orador se adaptar às condições do auditório, visto que o público é a quem o falante se dirige em uma situação comunicativa, especificamente no gênero textual/discursivo *live,* e não o contrário.

5. Aspectos metodológicos

O trabalho segue uma linha descritiva e interpretativa, visto que observa os dados coletados de uma forma processual e dinâmica; é, pois, de linha qualitativa com aporte teórico de Flick (2009). O *corpus* do trabalho se baseia em manifestações orais de professores acadêmicos no período pandêmico, que se dão em *lives* disponíveis na plataforma Abralin, especificamente em uma *live* realizada em 13/12/2021, devidamente transcrita no início do ano de 2023, seguindo as normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000).

A *live* em questão (retórica e argumentação) foi transcrita sem o auxílio de aplicativos de transcrição e/ou outros meios tecnológicos que possibilitam um processo mais rápido quanto à determinada ação, mas sim houve a escuta das falas dos oradores e transcritas manualmente, e logo após, houve a inserção das normas de Marcuschi (2003) e Preti (2000), sendo necessário ouvir novamente o áudio da *live* para que as normas fossem adicionadas devidamente segundo o sentido pretendido por cada orador.

A *live*, que é de domínio público, está disponível na plataforma do *Youtube* no canal da ABRALIN, foi escolhida, entre tantas outras, pelos critérios de se tratar da linguística, da retórica e da argumentação como temáticas e por haver vários professores acadêmicos com diferentes perspectivas acerca da abordagem da retórica e da argumentação, seguindo, assim, os teóricos que cada professor estuda.

Nesse viés, o gênero textual/discursivo *live* foi/é analisado, neste trabalho, como um gênero que possibilita a atualização de sentidos, faz-se ao vivo por meio de redes sociais e possibilita a interação entre orador e auditório, por meio de um discurso (Santos & Silva

2021) de forma que não distingue e/ou especifica o local físico em que o ouvinte deve estar, uma vez que é uma comunicação oral/virtual.

Dessa forma, o gênero em estudo é analisado a partir das transcrições e dos fragmentos que possibilitam o destaque para elementos da fala do orador (os argumentos) e da construção do *ethos* desse orador para com o seu auditório virtual composto por estudantes e/ou professores das áreas da retórica e da argumentação, ou de outras áreas que tenham interesse na temática estudada, por meio de um discurso persuasivo.

6 Análises

Os fragmentos a seguir destacam a interação entre orador e auditório com o uso de argumentos que possibilitam a inter-relação entre os elementos da tríade aristotélica (*ethos, pathos e logos*), considerados os meios de argumentar em um discurso persuasivo. O fragmento (I) a seguir apresenta o contato do auditório com a teoria defendida pelo professor acadêmico (orador).

Fragmento I

para Meyer' pensar é questionar' então' eh:: o próprio exercício do pensamento é um exercício de questionamento (...) porque quando nós pensamos algo nós articulamos elementos em torno do que é observado' e sobretudo quando nós propomos uma afirmação' por exemplo' ou uma questão' nós fazemos isso a partir da comparação de um elemento com outro' né"

Fonte: Transcrição de *live* da plataforma Abralin.

O orador, neste fragmento (I), relaciona o ato de pensar e de questionar como formas semelhantes de proporcionar a compreensão do público acerca do que está sendo abordado (problematologia) e faz uso dos argumentos de autoridade e definição, respectivamente, considerados aquele que "o prestígio, o caráter, o *ethos* da pessoa citada é fator crucial para a validação das intenções." (Ferreira 2022: 166) e aquele que "busca definir algo, seja logicamente (normativa), seja com nenhum compromisso com a lógica (expressiva)." (Abreu 2009: 21).

O argumento de autoridade acontece em "para Meyer' pensar é questionar' então' eh:: o próprio exercício do pensamento é um exercício de questionamento", em que Meyer representa a autoridade. O argumento da definição surge em "o próprio exercício do pensamento é um exercício de questionamento", em que o exercício do pensamento é do questionamento. Dessa forma, o orador ainda faz a inclusão do auditório quando usa a primeira pessoa do plural (nós), partilhando com esse auditório a situação que está sendo exposta pelo orador.

O fragmento (II) a seguir apresenta o momento em que o orador mostra ao auditório quando o ato de linguagem surge na relação interacional de um indivíduo com o outro.

Fragmento II

E O ATO DE LINGUAGEM passa a ser visto sempre numa relação interacional (...) porque o homem quando age' age sempre em resposta a esse problemático' a essa questão que foi selecionada' por isso' né" surge aí eh necessariamente uma relação do eu com o outro'

Fonte: Transcrição de *live* da plataforma Abralin.

Neste fragmento (II), o professor acadêmico demonstra ter conhecimento referente à relação interacional entre os homens, de forma que indica certeza e constância ao usar a palavra "sempre" para se referir ao momento em que o ato de linguagem acontece, visando, assim, mostrar ao auditório a sua capacidade e eficiência quanto à exposição do assunto, e isso se efetiva diante da certeza do que é exposto. O orador utiliza o argumento pragmático como aquele que possibilita a "ligação de sucessão que permite analisar algo a partir de suas consequências favoráveis ou desfavoráveis." (Ferreira 2022: 163). Indica a sucessão das ideias expostas pelo orador enfatizando as possíveis consequências acerca da primeira afirmação referente ao ato de linguagem como aquele que "passa a ser visto sempre numa relação interacional", tendo como consequência haver "necessariamente uma relação do eu com o outro". O argumento pragmático surge em "E O ATO DE LINGUAGEM passa a ser visto sempre numa relação interacional (...) surge aí eh necessariamente uma relação do eu com o outro'" em que a afirmação do orador acerca do ato de linguagem desencadeia a ligação de sucessão, logo, se o ato da linguagem surge necessariamente da relação do eu com o outro, não há ato da linguagem sem interação.

O fragmento (III) a seguir apresenta o surgimento do processo de questionamento no processo de articulação dos sujeitos.

Fragmento III

o processo de questionamento então' é justamente esse processo de articular os sujeitos em torno de questões (...) que vão ser respondidas (...) essa resposta vai colocar em jogo a diferença problematológica

Fonte: Transcrição de *live* da plataforma Abralin.

Neste fragmento (III), o orador, como um estudioso da teoria de Michel Meyer, o que é comprovado nos fragmentos já analisados, refere-se à problematologia em seu discurso e associa dois processos (de questionamento e de articulação), isso diante de questões, sendo assim, busca definir o que é o processo de questionamento para demonstrar ao auditório um domínio acerca do assunto (problematologia). Nesta perspectiva, o argumento encontrado no discurso do orador é o de definição, aquele que "busca definir algo, seja logicamente (normativa), seja com nenhum compromisso com a lógica." (expressiva) (Abreu 2009: 21).

O argumento de definição aparece em "o processo de questionamento então' é justamente esse processo de articular os sujeitos em torno de questões", em que a articulação dos sujeitos diante de questões é a definição utilizada pelo orador para o que é o processo de questionamento. Esse argumento é um artifício utilizado pelo orador como

forma de demonstrar a escolha mediante várias definições de um termo. Diante dessa perspectiva, outro aspecto relevante é que o orador faz uso do advérbio "justamente" para indicar a exatidão das suas afirmações, visto que apresenta significação suficiente para o entendimento do processo de questionamento.

No fragmento (IV) a seguir, o orador estabelece a relação entre duas perspectivas, retórica e enunciativa, no ato da linguagem.

Fragmento IV

nós vemos que há uma articulação direta entre a perspectiva retórica E a perspectiva enunciativa' porque nós estamos falando dessa relação que se dá no ato da linguagem como eu tinha destacado anteriormente'

Fonte: Transcrição de *live* da plataforma Abralin.

Neste fragmento (IV), o orador busca a aproximação com o auditório quando utiliza a primeira pessoa do plural (nós) para indicar que tanto ele, embasado na teoria de Meyer, quanto o auditório veem que há a relação entre a retórica e a enunciação como meios através dos quais essa relação é estabelecida no ato da linguagem. Diante disso, o professor acadêmico faz uso mais uma vez da primeira pessoa do plural (nós), ainda como inclusão e chamamento do auditório, mas agora também para indicar um sentido diferente ao verbo "falar", referindo-se à abordagem de um determinado assunto.

É importante destacar o sentido do verbo falar, visto que se encontra diante de uma comunicação oral/virtual em que o orador é quem fala e o auditório ouve e participa, porém não fala oralmente, mas se comunica por meio do *chat* disponível na plataforma específica de transmissão (*youtube*).

Acerca da lógica de aproximação entre retórica e enunciação, estabelecida pelo orador, o argumento utilizado é o de comparação como aquele em que "Cotejam-se vários objetos para avaliá-los um em relação ao outro. A ideia de medição está subjacente nesses enunciados, mesmo que os critérios para medição estejam ausentes." (Ferreira 2022: 161), isso acontece em "há uma articulação direta entre a perspectiva retórica E a perspectiva enunciativa' porque nós estamos falando dessa relação que se dá no ato da linguagem", em que a aproximação da perspectiva retórica e da perspectiva enunciativa acontece no ato da linguagem.

Considerações finais

Ao procurar transmitir confiança ao auditório, o orador, por meio do caráter, da credibilidade, da virtude, da honra e do arcabouço teórico utilizou os argumentos como forma de persuadir os ouvintes (público) e enfatizar as afirmações feitas no decorrer do discurso. Os fragmentos para análise apresentaram-se na modalidade oral (*live*). O orador apresentou a teoria por meio de *slides* e expôs oralmente suas manifestações acerca do assunto. Houve uma relação entre *ethos* e *pathos* estabelecida e mediada por meio dos argumentos presentes no discurso (*logos*) do orador.

Quanto ao uso dos argumentos, foi viável perceber que o orador buscou convencer seu auditório no ato de comunicação mediante o relacionamento interpessoal e a capacidade de compreender a necessidade do público em relação ao assunto abordado. Dessa forma, o professor acadêmico procurou sanar as dúvidas dos ouvintes durante a sua fala, melhor explicar o conteúdo, defender seu ponto de vista com embasamento e ainda demonstrar domínio mediante o assunto.

No estudo, ainda se constatou a existência dos argumentos de autoridade, de definição e de comparação para dar credibilidade aos posicionamentos defendidos ao longo da fala do orador. Dessa forma, compreendeu-se que a exposição, a explicação e a argumentação estão presentes no discurso. Nesse viés, foi possível analisar os argumentos do gênero textual/discursivo *live* em decorrência da inter-relação entre os elementos da tríade argumentativa (*ethos, pathos e logos*) como elementos através dos quais os meios de argumentar se efetivam no discurso.

Referências

Abreu, António Suarez. 2009. *A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção*. (14. ed.). Cotia: Ateliê Editorial.

Aristóteles. 2011. *Retórica*. Edson Bini (trad.). São Paulo: Edipro.

Ferreira, Luiz Antonio. 2022. *Leitura e persuasão: princípios de análise retórica*. São Paulo: Contexto.

Flick, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. (3.ª ed.). Porto Alegre: Artmed.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2001. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, Luiz Antônio. 2008. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Preti, Dino (ed.). 2000. *Fala e escrita em questão*. São Paulo: Humanitas.

Reboul, O. 2004. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes.

Santos, Maria Francisca Oliveira. 2018. *As marcas retórico-críticas no gênero editorial*. Curitiba: Appris.

Santos, Maria Francisca Oliveira & Romildo Barros da Silva. 2021. Construções persuasivas de oradores em lives durante a pandemia. In Marilurdes Cruz Borges & Aline Fernandes de Azevedo Bocchi (eds.), *Diálogos Pertinentes – Revista de Letras* 17(1). 160–178. São Paulo: Universidade de Franca, Programa de Pós-Graduação em Linguística.

OS PROCEDIMENTOS DE SINTAGMATIZAÇÃO NO TEXTO ESCRITO POR UM VIÉS ENUNCIATIVO

THE PROCEDURES OF SYNTAGMATIZATION IN WRITTEN TEXT FROM AN ENUNCIATIVE PERSPECTIVE

Mônica Santos da Costa Reis
UFRPE, Recife/ Brasil
monica_costa1989@hotmail.com

José Temístocles Ferreira Júnior
UEADTec/ PROGEL/ UFRPE, Recife/ Brasil
josetemistocles@gmail.com
ORCID: 0000-0002-8679-5726

Resumo

Este trabalho objetiva analisar os procedimentos de sintagmatização em redação escolar de um candidato que prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, fundamentamos a pesquisa na reflexão proposta por Benveniste (2020; 2023) e Flores (2013) sobre a enunciação como um ato individual de utilização da língua e sobre o modo como a língua significa tanto no domínio semiótico quanto no semântico. No plano semiótico, o signo linguístico está relacionado ao paradigma da língua, no campo formal e virtual das relações associativas, e o aspecto maior desse domínio é o reconhecimento por parte dos falantes. No plano semântico, tomam lugar as palavras efetivamente empregadas e combinadas no discurso, cujo intuito principal é a compreensão. Dessa forma, ao se apropriar do sistema da língua, o locutor se comunica pela escrita por meio de frases e o sentido da frase está na ideia que ela transmite. Esse sentido, de acordo Flores (2013), do ponto de vista do semiótico, funciona por meio do mecanismo de sintagmatização, ou seja, pelo que chama de agenciamento de palavras, pela organização sintática que é possível fazer de acordo com a função que as palavras exercem umas sobre as outras. Com isso, a frase em um texto só pode ser organizada por meio de um agenciamento sintagmático. O *corpus* de análise é composto por um texto escrito sobre o tema "Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil", produzido por um candidato que fez a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2022. A análise realizada neste trabalho tem um caráter qualitativo, por meio da qual buscamos discutir como cada participante ao colocar a língua em uso constrói a sua singularidade sintática a partir dos procedimentos de sintagmatização em produção textual escritas por uma perspectiva enunciativa. As análises dos dados revelam que o candidato atende aos critérios avaliativos do ENEM, principalmente o IV critério, relacionado aos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação, marcado pela presença de recursos coesivos necessários à organização sintática do texto. Dessa forma, compreendemos que, para que o locutor-escrevente se aproprie dos recursos linguísticos da escrita, é necessário mobilizar mecanismos semióticos e semânticos da língua-discurso para a semantização da escrita na construção de referência.

Palavras-chave: Sintagmatização; enunciação; produção textual escrita.

Abstract

This work aims to analyse the procedures of syntagmatization in a school essay written by a candidate who sat the National High School Exam (ENEM). To this end, the research is grounded in the reflections proposed by Benveniste (2020; 2023) and Flores (2013) on enunciation as an

individual act of language use and on the way in which language signifies both in the semiotic and semantic domains. In the semiotic plane, the linguistic sign is related to the paradigm of language, in the formal and virtual field of associative relations, and the central aspect of this domain is the recognition by speakers. In the semantic plane, the words effectively employed and combined in discourse take place, with their main purpose being comprehension. Thus, when appropriating the linguistic system, the speaker communicates in writing through sentences, and the meaning of the sentence lies in the idea it conveys. This meaning, according to Flores (2013), from a semiotic perspective, operates through the mechanism of syntagmatization, that is, through what he calls the arrangement of words, by means of the syntactic organisation that becomes possible according to the functions that words exert on one another. Accordingly, a sentence in a text can only be organised through syntagmatic arrangement. The corpus of analysis is composed of a text written on the theme *"Challenges for the appreciation of traditional communities and peoples in Brazil"*, produced by a candidate who sat the National High School Exam (ENEM) in 2022. The analysis undertaken in this work has a qualitative character, through which we seek to discuss how each participant, when placing language in use, constructs their syntactic singularity from the procedures of syntagmatization in textual production, written from an enunciative perspective. The data analysis reveals that the candidate meets the ENEM evaluation criteria, particularly Criterion IV, which relates to the linguistic mechanisms necessary for the construction of argumentation, marked by the presence of cohesive resources essential for the syntactic organisation of the text. Thus, we understand that, for the speaker-writer to appropriate the linguistic resources of writing, it is necessary to mobilise the semiotic and semantic mechanisms of language-discourse for the semantisation of writing in the construction of reference.

Keywords: Syntagmatization; enunciation; written textual production.

Introdução

Este trabalho foi idealizado na perspectiva de investigar como se dá os procedimentos de sintagmatização no texto escrito por um viés enunciativo, conforme os estudos de Benveniste (2020; 2023) e Flores (2013). A partir da análise do texto dissertativo-argumentativo do candidato que prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em 2022, observamos que o locutor-escrevente possui conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários à construção da argumentação no texto. Esses modos de enunciação revelam a relação do locutor-escrevente na língua em funcionamento, evidenciando sua subjetividade no processo de apropriação do sistema linguístico ao construir sentidos para enunciar por meio da escrita.

Para que o locutor-escrevente se aproprie dos recursos linguísticos da escrita, é necessário mobilizar mecanismos semióticos e semânticos da língua-discurso para a semantização da escrita na construção de referência. Nesse sentido, ao escolher analisar texto dissertativo-argumentativo nos propomos a discutir duas perspectivas relevantes na produção textual, a de investigar como na escrita o locutor-escrevente desenvolve a sua singularidade sintática pelo sistema da língua por meio dos procedimentos de sintagmatização e de como os recursos de coesão relacionados a sintaxe são utilizados para mobilizar o encadeamento das ideias na construção de referência no texto escrito.

Os procedimentos de sintagmatização estão relacionados à organização sintática que o locutor-escrevente realiza pelo agenciamento de palavras organizado para a construção de frases e construção de textos. As frases são organizadas seguindo um agenciamento sintagmático que mobiliza os recursos paradigmático de relações associativas e o

sintagmático, que comporta o plano semântico, o da língua em ação, sendo o próprio discurso planejado pelos sujeitos na escrita para a construção de sentido e referência.

Dessa forma, buscamos analisar no corpus de pesquisa fragmentos que mostram como o processo de sintagmatização pela combinação de mecanismos linguísticos promovem no texto escrito a construção de sentido. Ao analisar a organização de frases e parágrafos percebemos que o locutor-escrevente sintagmatiza, ou seja, organiza palavras que ganham significado numa cadeia enunciativa. Isso ocorre porque as palavras são organizadas sintagmaticamente com outras palavras em frases, formando parágrafos, permitindo que o texto ganhe coerência e intencionalidade dentro da situação enunciativa desenvolvida.

Referencial Teórico

Os estudos desenvolvidos acerca dos aspectos enunciativos da linguagem por Émile Benveniste (2020; 2023) possuem um embasamento teórico-metodológico de base dos estudos linguísticos realizados por Saussure (2006), que foi crucial para o progresso da Linguística como uma ciência que estuda a vida dos signos na sociedade à qual ele classificou como Semiologia (ciência responsável por estudar os diferentes sistemas de signos, como eles funcionam, que leis os regem e como são utilizados para a comunicação). Benveniste se propôs ir além do que o mestre genebriano formulou: definiu primeiro o objeto da linguística, a língua como um sistema significante. A língua conforme analisou Saussure (2006) é uma parte essencial da linguagem, pois permite aos indivíduos a comunicação, uma vez que a linguagem, precisa de um instrumento fornecido pela coletividade para que o discurso ocorra.

Nessa conjuntura, explicamos que Saussure (2006) ao dar preferência ao estudo da língua como o produto responsável por todas as manifestações que o indivíduo registra, ele discute essa condição, fazendo uma distinção entre a língua e a fala e entre a língua e a linguagem. A fala para Saussure é um ato individual do falante, onde ele organiza as combinações necessárias de signos linguístico para a expressão de pensamento, já a língua é exterior ao indivíduo, uma vez que converge por um sistema abstrato de regras e convenções compartilhados por uma comunidade de falantes. A linguagem, por sua vez, Saussure a reconhece como de natureza heterogênea, pois representa toda e qualquer manifestação individual que o falante executa em diferentes situações concretas e variáveis da fala e a língua ele considera como de natureza homogênea.

Dessa forma, podemos entender conforme o pensamento de Saussure (2006), que a linguagem é heterogênea porque cada ato de fala ou escrita é único, pois quando usamos a língua em nosso cotidiano podemos apresentar, por exemplo, as variações e todas as particularidades possíveis por esse sistema. A língua, por si só, ele classificou-a de natureza homogênea por se tratar de um sistema estável, composto por regras e ao mesmo tempo coletivo que todos os falantes internalizam. Desse modo, compreendemos que essas distinções são necessárias para que o leitor compreenda que o que, de fato, interessou a Saussure foi analisar o objeto da linguística, a língua, como um sistema de signos que permite aos falantes a comunicação.

Com efeito, o fato da língua comportar um sistema de signos, onde cada falante constrói uma rede de significados com base em uma rede de relações, onde os signos linguísticos são definidos pela diferença entre eles é a condição primeira que nos permite pensar nos estudos que tratam desse fenômeno tão relevante a noção de língua e enunciação. Essas relações provocadas por signos dentro de um sistema linguístico foram objeto de interesse tanto de Saussure (2006), quanto de Benveniste (2020; 2023) para explicar as formas de funcionamento da língua que ocorre em cada circunstância de uso e que permite aos falantes atualizam a sua função linguística para se expressarem no discurso e através da escrita.

Isto posto, podemos explicar ainda, que essas relações compõem o que Saussure (2006) nomeou de relações sintagmáticas e relações associativas. Para o linguista, num estado de língua, tudo se baseia em uma rede de relações. As relações associativas pertencem ao plano virtual da língua, se associam na memória, fora do discurso. Quando pensamos, por exemplo, em escola, em nosso cérebro irá surgir uma série de palavras relacionadas ao ambiente escolar. Essa é uma particularidade pertencente a cada indivíduo que compartilha de um sistema linguístico e que depende de vários fatores de conhecimento. De outro lado, em um discurso oral ou na escrita os sujeitos precisam organizar de forma linear os termos que estabelecem relações de sentido entre si para uma comunicação efetiva. Essas combinações de signos linguísticos presentes na cadeia da fala, Saussure (2006) nomeia relações sintagmáticas. Nesse tipo de relação dois ou mais teremos estão relacionados em uma rede de relações efetiva, que promove no discurso/escrita a organização de frases e textos.

Saussure (2006) preocupou-se em analisar essas relações apenas no plano da sintaxe da língua, diferente do que Benveniste interpretou ao tratar dessas combinações, pois elas fazem parte do que podemos pensar em "produto da enunciação". Benveniste ao estudar essas combinações, ele estuda a sintaxe da enunciação e não apenas a sintaxe da língua que já está posta no plano semiótico, o das formas. Como bem enfatiza Mello (2012:67) "Para Benveniste, as relações associativas e sintagmáticas de Saussure se dão na e pela enunciação, uma vez que para ele, existe somente um sistema, o da língua em uso". As relações associativas pertencem à esfera paradigmática da língua (ao plano virtual), onde na memória cada falante seleciona termos que pertencem a grupos específicos de palavras que irão compor uma rede de relações maior para a organização do discurso ou da escrita. No plano sintagmático, as relações ocorrem de forma linear para a composição de enunciados coerentes.

Nesse contexto, em Benveniste, discutimos a respeito da enunciação nos procedimentos de sintagmatização, que ocorre pelo ato enunciativo, por situações distintas e por meio de instrumentos necessários a cada atualização linguística. Ao discutir sobre esse percurso, torna-se pertinente contextualizar com base em alguns textos de Benveniste (2020; 2023) como, por exemplo, em *A forma e o sentido na linguagem*, o qual o linguista faz uma abordagem acerca do semiótico e do semântico como duas noções que pertencem a língua e promove a linguagem e que, por isso, formaliza o funcionamento da língua. Cada sujeito se comunica com o seu interlocutor porque primeiro, ele formaliza na língua o objeto de seu discurso e pela linguagem ele significa. Cabe-nos aqui fazer uma abordagem acerca do que Benveniste propõe sobre a sua noção de signo linguístico: para ele as noções

de forma e sentido é o que integra no discurso/texto os elementos da língua que cada sujeito faz uso ao enunciar.

Nessa perspectiva, o modo como Benveniste (2023) discute o signo linguístico, como uma unidade do domínio semiótico, que comporta forma e sentido, permite-nos analisar nesse viés como cada sujeito integra na língua forma e sentido para a construção de diferentes enunciados linguístico, como, por exemplo, a produção do texto dissertativo-argumentativo, o qual demanda do sujeito/autor todo um conhecimento linguístico-discursivo do tema proposto e adequação à modalidade formal da língua escrita. Para a construção desse tipo textual o aluno-escrevente dispõe de sua singularidade enunciativa para a construção de enunciados harmônicos. Isso é possível porque com base em Benveniste (2023: 226), "Cada signo entra numa rede de relações e de oposições com outros signos que o definem, que o delimitam no interior da língua.

Quem diz "semiótico" diz "intralinguístico". Cada signo tem de próprio o que o distingue dos outros signos". É nessa conexão entre oposição e reconhecimento que o texto vai sendo costurado e promovendo sentido ao interlocutor/leitor.

Dessa forma, com o domínio semiótico entramos no segundo domínio da língua, o do semântico, que conforme explica Benveniste (2023) é através de relações substitutivas que o sujeito coloca a língua em ação pela construção de frases, que é a "expressão semântica por excelência" (Benveniste, 2023: 228). Portanto, ao evidenciar os dois modos de ser da língua no semiótico e no semântico que correspondem às relações de forma e sentido, estamos no plano da semantização da língua, que ocorre quando o sujeito atualiza a língua em discurso. Evidentemente, que na construção de textos escritos dispomos da singularidade do sujeito/autor, essa singularidade é o que registra a sua capacidade enunciativa na construção de discurso/texto. É pela construção de frases que o sujeito exprime o seu pensamento e constrói a sua ideia de texto, enquanto o sentido vai sendo desenvolvido para preencher um propósito comunicativo. Conforme explica o linguista:

> "[...] este sentido se realiza formalmente na língua pela escolha, pelo agenciamento de palavras, por sua organização sintática, pela ação que elas exercem umas sobre as outras. Tudo é denominado pela condição do sintagma, pela ligação entre os elementos do enunciado destinado a transmitir um sentido dado, numa circunstância dada. Uma frase participa sempre do "aqui e agora"; algumas unidades de discurso são aí unidas para traduzir uma certa ideia interessante, um certo presente de um certo locutor (Benveniste 2023: 229).

Benveniste explica que toda construção linguística depende de uma organização sintática que ocorre no plano sintagmático da língua, em outros termos, o sentido de um texto/discurso só é possível porque antes o sujeito se submete a um agenciamento de termos linguísticos, que permite a construção de sentido. Pensar nessa circunstância é entender que o sentido é construído com base na perspectiva e experiências do locutor/autor, embora na escrita autor e leitor não compartilhem do mesmo momento de interação. Isso explica o fatodo sujeito selecionar de forma particular os signos linguísticos de seu repertório semiótico para a elaboração de texto escrito como o dissertativo-argumentativo. Para esse tipo textual é preciso selecionar o léxico adequado à formação de frases, períodos e parágrafos como sugere as competências do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM),

ao solicitar, por exemplo, que o candidato use de um repertório diversificado com recursos coesivos na articulação do texto e se atente a escrita formal da Língua Portuguesa.

Pensando no contexto de sala de aula, mais especificamente no Ensino Médio, um aluno que escreve uma redação é norteado por um exame que é aplicado para o ingresso às universidades: o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para realizar esse exame o locutor-escrevente precisa ter conhecimento dos critérios exigidos para a elaboração da prova. Dessa forma, o texto é abordado no contexto do Ensino Médio para se trabalhar a compreensão textual e ao mesmo tempo direcionar os estudantes a produção textual exigida pelo exame. Com isso, ao ministrar aulas, principalmente de Língua Portuguesa, o professor busca desenvolver metodologias, que promovam aos estudantes atingir as competências exigidas no exame. À vista disso, pensando o texto em uma situação enunciativa, o aluno escreve pensando no interlocutor imediato que é o professor, mas também pensa em um outro interlocutor, que é o corretor que irá corrigir a sua redação. Desse modo, para o escrevente atingir os critérios exigidos na prova será preciso ter conhecimento do manual de competências que o exame determina e adotar alguns critérios expressos na matriz de referência para a redação, como:

- Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
- Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
- Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
- Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
- Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos (MEC/INEP 2022: 5).

Neste contexto, o professor precisa partir do ponto de vista de que além do conhecimento que foi construído em sala de aula durante as aulas é preciso se inspirar em outras redações que já foram analisadas e corrigidas pelos avaliadores do exame. Realizar esse exercício é uma forma de ajudar os alunos a desenvolverem habilidades avançadas de escrita, de pensamento crítico e análise textual, uma vez que essa prática serve para os estudantes como um guia de direcionamento de como produzir um texto dissertativoargumentativo bem estruturado. Para isso, temos, por exemplo, as redações nota mil, onde o professor poderá se inspirar e apresentar exemplos concretos aos estudantes.

No entanto, é preciso ter consciência que exemplos práticos não serão suficientes para que os estudantes desenvolvam um texto com bons argumentos, uma vez que é preciso esses estudantes estarem atualizados em leituras de diferentes obras, que o auxiliarão no desenvolvimento de bons argumentos no texto. Assim, ao selecionar as redações nota mil, o professor poderá trabalhar em sala aula exemplos de repertório sociocultural (frases de filósofos, sociólogos, educadores, ativistas, etc, que podem ser usadas como citação, obras, a constituição federal etc.), proposta de intervenção, etc. Assim, ao analisar as redações que serão produzidas em sala de aula, o professor vai se deparar com uma pluralidade de textos,

que precisam ser analisados levando em consideração a singularidade enunciativa construída e que diante desse posicionamento singular é revelado uma concepção de texto.

É comum na construção de textos escritos, assim como no discurso, nos depararmos com situações em que termos que possuem significados opostos se unirem e apresentarem valores que promovem sentido ao objeto do texto. Benveniste discute sobre a adequação de signos que fora do discurso compreende conceitos contraditórios, mas que quando submetidos a uma circunstância de uso passa a apresentar uma definição coerente. "Isso é tão comum que nós nem tomamos consciência; tal o liame entre "ter" e "perder" em "eu tenho perdido", entre "ir" e "vir" em "ele vai vir", entre "dever" e "receber" em "ele deve receber" (Benveniste 2023: 230). Nesse processo de auxiliação verbal percebemos a transformação no sentido de palavras quando agenciamos pelo processo de sintagmatização. Na enunciação escrita o agenciamento de signos linguísticos é organizado segundo a atitude do sujeito/autor pensando sempre em uma estrutura linear para a promoção de sentido, onde cada termo linguístico é empregado para expressar uma situação enunciativa para um outro.

Essa discussão sobre o processo de sintagmatização que a língua realiza pode ser relacionado ao texto *Os níveis da análise linguística,* onde Benveniste (2020) busca discutir sobre os elementos que compõem os termos linguísticos através da relação de substituição e segmentação. Nessa relação que ora ocorre de forma simultânea, o linguista explica que são duas operações que merecem reflexão, uma vez que um concede a substituição e o outro a segmentação e a substituição. Esse evento de substituição e segmentação possíveis de ocorrer em todo sistema linguístico é definido por Benveniste para distinguir as duas classes de elementos mínimos que ele analisa como dois níveis de análise linguística: o nível fonemático e os traços distintivos.

Nessa circunstância, compreendemos em Benveniste que o nível fonemático se refere aos fonemas, que são as unidades mínimas e que possibilita distinguir significado em uma determinada língua. Evidenciamos isso porque as diferenças entre fonemas promovem a capacidade de diferenciação entre as palavras, por exemplo, o /p/ e o /b/, nas palavras **p**ato e **b**ato, **b**ala e **p**ata, a troca de fonemas permitiu a mudança de significado. Os traços distintivos, que Benveniste nomeou como merismas, é uma característica fonética que diferencia os fonemas em uma língua, como a sonoridade, o ponto e o modo de articulação. Em Português temos a diferença de sonoridade entre os fonemas /p/ e /b/, onde o primeiro é surdo e o segundo é sonoro. Benveniste ainda explica que:

> Chegamos assim a distinguir duas classes de elementos mínimos: os que são ao mesmo tempo segmentados e substituíveis, os fonemas; e os que são apenas substituíveis, os traços distintivos dos fonemas. Pelo fato de não serem segmentados, os traços distintivos não podem constituir classes sintagmáticas; mas pelo fato de serem substituíveis, constituem classes paradigmáticas (Benveniste 2020: 134-135).

A condição linguística analisada neste jogo de relações, que Benveniste tenta responder é a condição de sentido, que conforme Flores (2013) explica, o sentido é alcançado quando o nível superior é efetivado. Dessa forma, temos o fonema que é substituível e segmentável no nível do conjunto dos morfemas, e como constituinte dessa unidade mais alta temos o que integra a palavra, ou seja, do nível fonemático passa-se ao

nível do signo, a palavra. A palavra por sua vez irá constituir o nível superior da análise linguística, a frase, que por sua vez realiza-se em palavras. Conforme enfatiza Benveniste (2020: 138) "A palavra é um constituinte da frase, efetua-lhe a significação; mas não aparece necessariamente na frase com o sentido que tem como unidade autônoma". A palavra aqui precisa ser encarada em seu nível sintagmático e no sentido que ela promove quando compõe uma frase que é diferente de uma palavra quando encontra-se isolada em seu sentido literal.

Nesse sentido, Benveniste explica que a frase pode ser compreendida pela predicação devido a sua propriedade de estabelecer uma relação entre o sujeito e o predicado que é o que promove a comunicação proposicional. Na enunciação escrita, nos deparamos com a análise do nível da frase que o aluno-escrevente organiza ao desenvolver o seu texto. Por meio da frase é que se estabelece uma relação de sentido e se realiza um ato comunicativo significativo. Assim, a frase pode ser compreendida como um ato enunciativo realizado por um sujeito e a predicação é a maneira pela qual esse sujeito constrói algo sobre o mundo e estabelece uma conexão entre a vivência do locutor e o sentido proposicional da frase.

Isto posto, o locutor-escrevente ao desenvolver textos escritos, apresenta sentido e referência. Sentido porque cada termo linguístico pensado para compor o seu texto está carregado de significado e referência porque se tratando de uma tipologia textual vai estar se referindo a uma determinada situação comunicativa. A frase, conforme Benveniste é a unidade do discurso, em outros termos, é a língua em ação. Por isso, há frases que expressam "[...] proposições assertivas, proposições interrogativas, proposições imperativas, que se distinguem por traços específicos de sintaxe de gramática, e se apoiam igualmente na predicação" (Benveniste 2020: 144). Essas três modalidades são, de fato, o comportamento que cada sujeito realiza para interagir sobre o seu interlocutor, é por meio dessas modalidades que conseguimos identificar a atitude que o locutor deseja transmitir para que a comunicação seja bem-sucedida. Portanto, compreendemos que no desenvolvimento de texto como discurso, o aluno-escrevente utiliza de signos formais para construir frases por meio do qual a interação será realizada.

Análise e discussão dos resultados

O corpus de pesquisa é analisado por uma perspectiva enunciativa da língua/linguagem com embasamento na teoria enunciativa de Émile Benveniste (2020; 2023), onde por meio de seus textos, o linguista oferece uma reflexão contextualizada ao abordar aspectos enunciativos da linguagem. A seguir, segue uma amostra do texto escrito desenvolvido por uma participante, que prestou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2022, e alcançou a nota máxima no exame.

> No Brasil, o Artigo 1º da Constituição Federal de 1988 delibera a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana como fundamento para a instituição do Estado Democrático de Direito, no qual deve-se assegurar o bem-estar coletivo. *No entanto*, *hodiernamente,* não há o cumprimento efetivo dessa premissa para a totalidade dos cidadãos, *haja vista* os empecilhos no que tange à valorização de comunidades e povos

tradicionais no país. *Nesse viés*, torna-se essencial analisar duas vertentes relacionadas à problemática: a inferiorização desses grupos bem como a perspectiva do mercado nacional.

Sob esse prisma, é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil. *Nesse sentido*, de acordo com o sociólogo canadense Erving Goffman, o estigma caracteriza-se por atributos profundamente depreciativos estabelecidos pelo meio social. *Nesse contexto*, observa-se a maneira como os povos tradicionais, a exemplo dos quilombolas e dos ciganos, sofrem a estigmatização na sociedade brasileira, pois são, muitas vezes, considerados sujeitos sem utilidade para o crescimento econômico do país, uma vez que as práticas de subsistência são comuns nessas comunidades. *Dessa forma*, ocorre a marginalização desses grupos, fato o qual os distancia da valorização no país.

Outrossim, é relevante ressaltar a perspectiva mercadológica brasileira como fator agravante dessa realidade. *Nessa conjuntura*, segundo a obra "O Capital", escrita pelos filósofos economistas Karl Marx e Friedrich Engels, o capitalismo prioriza a lucratividade em detrimento de valores. *Nesse cenário*, diversas empresas, no Brasil, estruturadas em base capitalista, atuam a partir de mecanismos de financiamento e apoio às legislações que incentivam a exploração de territórios ambientais habitados por povos tradicionais, como a região amazônica, sem levar em consideração a defesa da sociobiodiversidade nessas comunidades. *Desse modo*, há a manutenção de ações as quais visam somente ao lucro no mercado corporativo e são coniventes com processos de apropriação bem como de desvalorização dos nichos sociais de populações tradicionais no país.

Portanto, são necessárias intervenções capazes de fomentar a valorização desses indivíduos na sociedade brasileira. *Para tanto*, cabe ao Ministério da Educação promover a mudança das concepções discriminatórias contra as comunidades tradicionais, por meio da realização de palestras periódicas nas escolas, ministradas por sociólogos e antropólogos, as quais conscientizem os sujeitos acerca da importância desses povos para o país, a fim de minimizar o preconceito nesse âmbito. *Além disso*, é dever do Ministério da Economia impor sanções às empresas que explorem os territórios habitados por essas comunidades, com o intuito de desestimular tais ações. *A partir dessas medidas,* a desvalorização das populações tradicionais poderá ser superada no Brasil.

Texto 1: amostra de texto escrito disponibilizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No texto escrito 1 da participante, buscamos analisar aspectos enunciativos da linguagem relacionados aos procedimentos de sintagmatização, procedimentos esses conexos à sintaxe, que é a responsável por estudar a estrutura de frases e a relação que ocorre entre as palavras em um enunciado/texto. Assim, compreendemos que para a produção de texto escrito o sujeito-escrevente recorre aos procedimentos de sintagmatização, como os artifícios necessários à combinação de palavras e à formação de sintagmas, que são unidades maiores de significado dentro de uma frase.

É de acordo, por exemplo, com o IV critério de competência elaborado pelo ENEM, que o participante demonstra o seu conhecimento nos mecanismos linguísticos necessários à construção de argumentação textual pelas relações semânticas ao longo do texto, como as "relações de igualdade (assim como, outrossim...), de adversidade (entretanto, porém...), de causa/consequência (por isso, assim...), de conclusão (enfim, portanto...), dentre outros" (Brasil 2023: 20). Assim, discutimos acerca do pensamento de Benveniste (2020; 2023) sobre como o sujeito-escrevente desenvolve a sintagmatização na escrita, que conforme o

seu conhecimento, o sentido é construído por meio da articulação de palavras na composição de frases coerentes para a construção de sentido no texto escrito.

Isto posto, a sintagmatização em um texto implica duas condições necessárias ao sujeito-escrevente, primeiro, as relações de combinação, que envolve o agrupamento de palavras ou unidades menores de acordo com as regras sintáticas e gramaticais da língua, posteriormente, as relações de seleção pela escolha de palavras, substituições possíveis dentro de categorias lexicais e gramaticais. Este último faz referência ao eixo paradigmático da língua, nele o sujeito-escrevente faz a escolha e substituição necessária para alterar o sentido de um enunciado sem que a estrutura sintática seja prejudicada. Conforme Benveniste explica, é por meio dos eixos paradigmáticos e sintagmáticos que ocorre a riqueza e a complexidade da comunicação entre os sujeitos.

A redação da participante demonstra que ela tem domínio da estrutura do texto dissertativo-argumentativo, pois conseguiu estruturá-lo e construir seus argumentos com justificativas fundamentadas com base no seu ponto de vista. O tema da redação

"Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil" é discutido pela participante com propriedade. No primeiro parágrafo, ela apresenta o tema fundamentado com o repertório sociocultural, citando o artigo 1º da Constituição Federal de 1988 para explicar que conforme recomenda a carta constitucional não estão cumprindo a premissa de garantir a cidadania e o bem-estar dos cidadãos e isso se reflete principalmente a respeito da valorização de comunidades e povos tradicionais no país. Após a tese, a participante defende dois argumentos em defesa do seu ponto de vista para tratar da inferiorização dos grupos tradicionais, bem como a perspectiva no mercado nacional, que envolve muitos desafios marcados pela globalização.

No segundo parágrafo é destacado a discriminação dos povos tradicionais. A candidata fundamenta seu argumento com base no que entende o sociólogo canadense Erving Goffman sobre a estigmatização desses grupos na sociedade brasileira e relaciona essa desaprovação ao fato de serem considerados sujeitos incapazes de evoluir e por isso são marginalizados, excluídos da sociedade. No terceiro parágrafo o argumento é fundamentado com base na obra "O Capital", escrita pelos filósofos economistas Karl Marx e Friedrich Engels para analisar a perspectiva do mercado nacional, uma vez que conforme os filósofos "o capitalismo prioriza a lucratividade em detrimento de valores". Dessa forma, é comum haver empresas ligadas ao capitalismo que estão preocupadas apenas com o lucro no mercado e se submetem, por exemplo, à exploração de territórios ambientais ocupados por povos tradicionais, não havendo, por exemplo, o apoio institucional à proteção dos direitos territoriais.

Ademais, na conclusão são mencionadas duas intervenções, as quais poderiam ser praticadas por dois sujeitos: o ministério da Educação a partir de algumas ações de conscientização dos povos tradicionais para acabar com o preconceito, e o ministério da Economia, com punições às empresas que explorarem os territórios dessas comunidades. As medidas apresentadas têm o propósito de superar a desvalorização dos povos tradicionais no país, proporcionando aos povos racionais no Brasil a valorização de sua cultura e sustentabilidade a partir do respeito às suas culturas e aos seus modos de vida.

Então, analisamos que a participante que prestou o exame ao se apropriar da língua como discurso para significar por meio da escrita, ela organiza mecanismos de

sintagmatização para a produção de texto dissertativo-argumentativo. Para isso a escrevente dispõe de um aparelho de formas linguísticas que é atualizado no plano virtual da língua a cada construção enunciativa. Quando verificamos a escrita da redação, percebemos a rede de relações sintagmáticas organizada para desenvolver a tipologia textual e construir referência no texto escrito sobre o tema "Desafios para a valorização de comunidades de comunidades e povos tradicionais no Brasil". No primeiro parágrafo, percebemos o importante respaldo dado no texto pela menção do repertório sociocultural ao citar o artigo 1º da Constituição Federal de 1988. Essa construção linguística foi registrada pelo sistema semiológico da escrita por meio do qual a escrevente encontrou formas de organizar a sua enunciação.

Nesse contexto, é por meio da organização dos signos linguísticos adequados que os significados vão sendo construídos na escrita. Quando isso ocorre, as relações paradigmáticas e sintagmáticas da língua são acionadas para a representação na escrita. Assim, cada termo linguístico no texto escrito foi produzido por meio de um arranjo que comporta forma e sentido no domínio semiótico e semântico. Conforme enfatiza Benveniste (2023), a forma e o sentido de um signo linguístico como unidade do domínio semiótico está relacionado ao paradigma da língua, ou seja, a rede de escolhas, que consequentemente vai precisar do domínio semântico para a concretização da referência no texto escrito. Dessa forma, ao pensar em mencionar o artigo 1º da Constituição para a fundamentação da introdução da redação a participante parte da unidade mínima de organização da oração, selecionando as unidades semióticas adequadas a partir de regras que governam o uso dentro do sistema da língua. Então, para organizar a frase foi preciso pensar nas relações e oposições que os signos linguísticos iriam desempenhar dentro da construção frasal para formar uma estrutura que tivesse sentido.

Nessa perspectiva, como explica Flores sobre as relações de substituição de signos na composição de frases, "o sentido do signo, unidade do domínio semiótico, é definido como o uso que os falantes fazem dele, uso este reconhecido intralinguisticamente" (Flores 2013: 140). O signo no semiótico está associado à dimensão paradigmática pelo conjunto de signos dentro de um sistema que comporta forma e sentido, uma vez que para ser utilizado no discurso precisa ser reconhecido entre os sujeitos de uma língua, assim como está relacionado à dimensão sintagmática. O signo linguístico no domínio semântico, relacionado ao eixo sintagmático da língua está relacionado a parte prática, em outros termos, é a língua em ação em contextos específicos para significar e construir sentido. Dessa forma, é no semântico que ocorre a construção de sentido acerca do argumento usado pela escrevente como repertório sociocultural após a escolha dos termos adequados para se referir à Constituição Federal de 1988. O semiótico e o semântico estão em constante interação a cada uso efetivo da língua, seja pelo sistema semiológico da escrita ou do discurso.

Ademais, dentre os recursos analisados destaca-se a expressão adverbial dêitica pelo termo *hodiernamente*, que funciona como uma indicação temporal, onde o autor destaca no texto que atualmente não está sendo cumprido o que delibera a instituição sobre a garantia da cidadania e da integridade da pessoa humana. Esse elemento dêitico faz uma remissão ao constituinte discutido anteriormente: a garantia e integridade da pessoa humana. As formas remissivas dêiticas, conforme Benveniste (2020), funcionam como um

indicador de subjetividade. Para o linguista, as dêixis são os elementos da enunciação, os quais cada sujeito utiliza ao se apropriar da categoria de pessoa (eu-tu). O uso da dêixis nesse contexto, é um recurso linguístico, que permite ao interlocutor/leitor compreender que o significado do termo *hodiernamente* presente no argumento da escrevente é uma forma de fundamentar a comunicação no aqui e no agora da enunciação escrita. Por se tratar de uma temática que discute sobre "a valorização de comunidades e povos tradicionais do país", é possível compreender que a intenção do autor é explicar a condição precária que atualmente esses grupos enfrentam.

Assim, conforme explica Flores (2013: 95), "a dêixis para Benveniste, não é a propriedade que uma palavra tem de se referir a um objeto no mundo. Ao contrário disso, sua especificidade decorre da contemporaneidade com a categoria de pessoa". De acordo com o linguista, os termos dêiticos remetem à enunciação no momento em que cada sujeito desenvolve uma instância comunicativa ao seu interlocutor. Na enunciação escrita, portanto, o sujeito-escrevente dispõe de palavras dêiticas para expressar a sua subjetividade e situar seus argumentos de acordo com a situação comunicativa que ele deseja informar ao seu interlocutor/avaliador da redação.

Desse modo, a escrevente ao utilizar a dêixis de tempo para atualizar o sujeito-leitor sobre a situação enunciativa que está sendo discutida no texto escrito do exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em 2022, ela evidencia o momento em que o discurso foi produzido. O termo "hodiernamente" é um advérbio usado para expressar o tempo recente, ou seja, o eu-aqui-agora no discurso escrito sobre a temática do exame. Por isso Benveniste (2020) discute que essas formas remissivas dêiticas são contemporâneas da instância de discurso, uma vez que quando se analisa a pessoa (quem fala e do que está sendo falado) e o tempo (quando o discurso está ocorrendo), percebemos que esses elementos só existem na interação enunciativa. Esses elementos dependem da situação enunciativa da enunciação para fazer sentido e serem compreendidos pelo interlocutor.

Destarte, a partir de uma perspectiva semiológica-enunciativa sobre os procedimentos de sintagmatização, identificamos no texto escrito que pelo uso das conjunções e locuções nos parágrafos do desenvolvimento e da conclusão do texto a escrevente elabora as frases que compõem os parágrafos e que integra o produto final, o ponto de vista defendido no texto dissertativo-argumentativo. Na perspectiva benvenistiana (2020), a frase é o nível linguístico superior que o sujeito constrói para se comunicar. Conforme explica o linguista, a frase apresenta a sua definição por meio de seus elementos, ela é constituída por palavras que expressam o sentido pretendido pelo sujeito, é por meio de frases que a comunicação é efetivada.

Nesse sentido, a frase é compreendida como "uma unidade completa, que traz ao mesmo tempo sentido e referência: sentido porque é enformada de significação, e referência porque se refere a uma determinada situação" (Benveniste 2020:144-145). Para o linguista, a frase mesmo sendo constituída de unidades é ela é o próprio discurso. Assim, as conjunções e locuções: *No entanto, haja vista, nesse viés, sob esse prisma, nesse contexto, dessa forma, outrossim, nessa conjuntura, nesse cenário e desse modo*, usadas pela escrevente para iniciar as frases e os parágrafos no texto escrito são as primeiras unidades selecionadas na língua, que, quando juntas aos demais enunciados constituem os argumentos concretos que a participante deseja comunicar por meio de sua escrita.

Consequentemente, cada termo léxico-gramatical usado para organizar a frase, foi submetido a um agenciamento de escolhas e organização sintática que teve início no plano virtual da língua para a organização do texto dissertativo-argumentativo. A locução prepositiva usada para iniciar a frase do segundo parágrafo "*Sob esse prisma,* é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil" é o conectivo selecionado para estruturar a construção frasal de defesa do primeiro argumento apontado na tese da introdução. Por meio dessa frase podemos analisar como ocorre as relações de sintagmatização e paradigma que ajudam a explicar a estrutura e a organização de sentido em uma frase. Como já mencionado, a sintagmatização é o modo como as palavras se combinam em uma relação de sentido para formar uma construção específica de discurso.

O paradigma, por outro lado, é um conjunto de possibilidades de mesma categoria gramatical, onde a escrevente poderia substituir uma palavra ou expressão na frase mantendo a estrutura e sem distorcer o sentido.

Nesse contexto, na frase "*Sob esse prisma,* é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil", temos que a sintagmatização é a forma como os elementos foram organizados nesta frase. Levando em consideração a gramática tradicional e com foco nos sintagmas, podemos decompor esta frase em seus termos acessórios: sujeito, verbo e objetos para a construção de sentido. Observando as relações sintagmáticas, analisamos a sequência da seguinte forma:

"Sob esse prisma" - É um sintagma que funciona como um adjunto adverbial de modo, onde a participante-escrevente demonstra a perspectiva que deseja destacar ao se referir a situação enunciativa expressa anteriormente.

"é primordial" - Nessa construção temos um predicado nominal e o verbo "e" é um verbo de ligação que conecta o sujeito implícito (ser primordial realizar tal ação) a qualidade que lhe é atribuída: ser primordial.

"destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil" - É o complemento verbal (objeto direto) que completa o sentido do verbo destacar.

Quando analisamos a frase por uma perspectiva paradigmática, observamos as alternativas paradigmáticas possíveis de realizar dentro de uma estrutura frasal. Desse modo, algumas palavras dentro da mesma categoria poderiam ser substituídas na frase "*Sob esse prisma,* é primordial destacar a discriminação contra esses indivíduos no Brasil" pela participante-escrevente da redação:

"Sob" - (preposição) a escrevente poderia substituir por sob essa ótica, sob esse ponto de vista etc.

"Esse" - (pronome demonstrativo) pode ser substituído por aquele, tal, dependendo da situação enunciada.

"prisma" - (substantivo) pode ser substituído por perspectiva, ângulo ou ótica ou outros substantivos possíveis.

"Primordial" - (adjetivo) pode ser substituído por fundamental, essencial, vital e outros adjetivos relacionados.

"Destacar" - (verbo) pode ser substituído por enfatizar, ressaltar, salientar e com isso dar ênfase ao que se está expressando.

"Discriminação" - (substantivo) pode ser substituído por preconceito, intolerância, segregação ou outros substantivos relacionados.

“Contra” - (preposição) pode ser substituído por outras preposições que indicam oposição ou relação adversa como a favor de, em oposição a, sob, e outros termos relacionados.

“Esses” - (pronome demonstrativo) pode ser substituído por aquele, este, esta ou essas.

“Indivíduos” - (substantivo) pode ser substituído por pessoas, cidadãos, seres humanos como substantivos relacionados.

“No Brasil” - (locução prepositiva) Nesta locução, a participante poderia substituir essa expressão indicando um outro lugar, como no Rio de Janeiro, em Santa Catarina ou no território nacional.

Dessa forma, compreendemos que no desenvolvimento do texto escrito o sujeitoescrevente seleciona e organiza cada constituinte da frase e com isso constrói uma unidade completa de sentido e referência. Sentido porque, conforme Benveniste (2020) está relacionado a função semântica dos elementos linguísticos na língua, ou seja, é no ato de escrever e conforme a situação comunicativa que as palavras ganham significado, e a referência porque se refere a uma determinada situação comunicativa.

Logo, analisamos que o texto foi desenvolvido por meio de um agenciamento sintagmático que envolve signos linguísticos para a composição de frases e parágrafos. Essas frases estão bem articuladas como sugere a competência IV do exame. Na estrutura da redação identificamos que ela é constituída por frases assertivas, que conforme explica Benveniste (2020), cada modalidade de unidade de frase, reflete a atitude do locutor, ou seja, o seu comportamento argumentando e interagindo com o seu interlocutor por meio do texto escrito.

Considerações finais

Logo, entendemos que os procedimentos de sintagmatização do texto estão relacionados a organização sintagmática a partir de um “agenciamento de palavras, pela organização sintática, pela ação que as palavras exercem uma sobre as outras [...] (Flores 2013: 141-142)”. É por meio dessa rede de relações de substituição de unidades linguísticas e ordenação de palavras na composição de frases que o sentido do texto vai sendo construído e a referência estabelecida, a partir de um agenciamento sintagmático de formas linguísticas disponíveis no sistema virtual da língua que o locutor-escrevente produz o seu texto dissertativo-argumentativo.

Portanto, quando o locutor-escrevente se apropria do sistema virtual da língua para significar por meio do sistema da escrita, ele está construindo referência junto ao seu interlocutor. Isso é possível porque ao converter a língua para o sistema da escrita, ele vai se deparar com a necessidade de depreender de regras de funcionamento desse sistema para desenvolver textos dissertativo-argumentativos. Para isso, o locutor-escrevente se apropria do sistema semiológico da escrita e converte a língua em discurso para persuadir o leitor/interlocutor no processo de construção de significado ao produzir textos escritos.

Referências

Cawley, Mary. 2018. Labour and education-related migration in the age of globalisation: New links between Brazil and Ireland. *Espaço Aberto* 8(2). 37–56.

Central Statistics Office (CSO). 2023. *Census of population 2022: Summary results – Migration and diversity*. Government of Ireland. https://www.cso.ie/en/releasesandpublications/ep/p-cpsr/censusofpopulation2022summaryresults/migrationanddiversity/ (25 Agosto, 2025).

Dalsin, K. 2016. Why did you move to Ireland? In *Migration of rich immigrants: Gender, ethnicity, and class*, 163–178. New York: Palgrave Macmillan US.

Department of Education. 2017. *Languages connect: An interim report*. Government of Ireland. https://www.gov.ie/en/publication/d040b4-languages-connect-aninterim-report/ (25 Agosto, 2025).

Department of Foreign Affairs. 2023. *Ireland's strategy for Latin America and the Caribbean*. Government of Ireland. https://assets.ireland.ie/documents/LACStrategy-Portuguese.pdf (25 Agosto, 2025).

Maher, G. 2013. Attitudes to Brazilian migrants in rural Ireland in conditions of economic growth and decline. In *The sustainability of rural systems: Global and local challenges and opportunities*, 161–169. Galway & Okayama: Whitaker Institute, NUI Galway & CSRS of the IGU.

Moroni, A. S. 2018. O papel do progenitor não brasileiro na transmissão do PLH: Suas práticas linguísticas e o impacto na proficiência dos filhos. *Domínios de Lingu@gem* 12(2). 1233–1266.

Unleashe. 2024. *Brazilian community in Ireland 2024 report*. Unleashe Digital Hub Limited. https://www.unleashe.eu/download-report (25 Agosto, 2025).

PAISAGEM LINGUÍSTICA EM UNIVERSIDADES: PLURILINGUISMO, SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS LUSO-BRASILEIRAS PARA UMA COMUNICAÇÃO VIRTUAL

LINGUISTIC LANDSCAPE IN UNIVERSITIES: PLURILINGUALISM, LUSO-BRAZILIAN SIMILARITIES AND DIFFERENCES FOR VIRTUAL COMMUNICATION

Alberto Sismondini
Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal
alberto.sismondini@gmail.com
ORCID: 0000-0002-7965-7253

Angela Maria Tenório Zucchi
Departamento de Letras Modernas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil
angelazucchi@usp.br
ORCID: 0000-0001-5464-5742

Resumo
Este trabalho visa a apresentar um relato e um projeto de curso sobre Paisagem Linguística como proposta temática para a comunicação entre alunos brasileiros e portugueses. O relato trata da experiência de um curso de extensão sobre Paisagem Linguística realizado no primeiro semestre deste ano na Universidade de São Paulo, no Brasil. No primeiro encontro do curso intitulado "São Paulo parla italiano?", após exposição sobre o tema feita pelo Prof. AUTOR, propusemos observação e registro fotográfico dos enunciados no entorno da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo no campus da cidade universitária. Em 2024, são celebrados os 150 anos da imigração italiana no Brasil e São Paulo é notadamente reconhecida como a maior população de descendentes de italianos no mundo. Ao longo da semana, os alunos buscaram individualmente traços linguísticos da cultura italiana em locais de seu convívio e trouxeram, no segundo encontro, os registros organizados em apresentações de slides com legendas em italiano. Diante da classe, cada aluno narrou em língua italiana suas observações da Paisagem Linguística em São Paulo com o enfoque proposto. A vivência com o objetivo de apreender a cidade sob a influência italiana rendeu bons frutos para a comunicação autêntica em sala de aula. Os alunos demonstraram percepção do espaço semiótico urbano e produziram significado. A partir dessa experiência, projetamos um curso para alunos brasileiros e portugueses, seguindo a prática de intercâmbio virtual (Virtual Exchange), ao propor a observação da Paisagem Linguística de suas respectivas universidades, Universidade de Coimbra e Universidade de São Paulo, com enfoque no plurilinguismo, no multilinguismo e nas semelhanças e diferenças na comunicação socioespacial observadas nos ambientes universitários e seu entorno.

Palavras-chave: Paisagem Linguística; Ensino de línguas; Plurilinguismo; Multilinguismo; Intercâmbio Virtual.

Abstract
This paper aims to present a report and a course project on Linguistic Landscape as a thematic proposal for communication between Brazilian and Portuguese University students. The report addresses the experience of an extension course on Linguistic Landscape held in the first semester

of this year at the University of São Paulo, Brazil. In the first meeting of the course entitled "São Paulo parla italiano?" (Does São Paulo speak Italian?), after a presentation on the topic by Professor Sismondini, we proposed the observation and photographic recording of the statements around the Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences and the Faculty of Architecture and Urbanism on the campus. In 2024, the 150th anniversary of Italian immigration in Brazil is celebrated, and São Paulo is notably recognized as having the largest population of descendants of Italians in the world. Throughout the week, students individually searched for linguistic traces of Italian culture in places they used to go to and, in the second meeting, brought the records organized in slide presentations with captions in Italian. Before the class, each student narrated in Italian their observations of the Linguistic Landscape in São Paulo with the proposed focus. The experience with the objective of understanding the city under Italian influence yielded good results for authentic communication in the classroom. The students demonstrated perception of the urban semiotic space and produced meaning. Based on this experience, we designed a course for Brazilian and Portuguese students, following the practice of Virtual Exchange, by proposing the observation of the Linguistic Landscape of their respective universities, the University of Coimbra and the University of São Paulo, with a focus on plurilingualism, on multilingualism and the similarities and differences in socio-spatial communication observed in university environments and their surroundings.

Keywords: Linguistic Landscape; Language Teaching; Plurilingualism; Multilingualism; Virtual Exchange.

1. Introdução

Este trabalho se propõe a divulgar o importante papel da Paisagem Linguística no processo de aprendizagem de línguas e na vivência universitária, por meio do relato de um curso realizado e de um projeto de curso a se realizar.

O conceito de Paisagem Linguística foi apresentado por Landry & Bourhis (1997: 25) no artigo *Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality*, no qual os autores propõem que:

> A língua dos sinais de trânsito públicos, dos painéis, dos nomes de ruas, dos nomes de lugares, dos sinais de lojas comerciais e dos sinais públicos de edifícios governamentais combinam-se para formar a paisagem linguística de um determinado território, região ou conurbação[427].

Vemos que este conceito tem sido utilizado em diversos estudos (Gorter 2006; Kramsch 2014; Mezzadri & Balboni 2018; Malinowsky, s/d, 2020; Day 2022) e de forma interdisciplinar, pelo seu caráter de abrangência linguística, semiótica e social.

O título deste trabalho indica em qual âmbito consideramos a Paisagem Linguística, tendo em vista que adotamos este termo aceite e mais utilizado, embora o conceito de *paisagem urbana multilíngue* possa ser mais apropriado, dado o interesse de investigação por mais de uma língua nos espaços urbanos (Sismondini 2024).

[427] Tradução nossa para: “The language of public road signs, advertising billboards, street names, place names, commercial shop signs, and public signs on government buildings combines to form the linguistic landscape of a given territory, region, or urban agglomeration”

A proposta de "Paisagem Linguística em universidades" justamente envereda-se para um contexto em que se espera maior diversidade linguística e disponibilidade por parte dos universitários para observar o multilinguismo e praticar o plurilinguismo.

Para Malinowski (s/d), a Paisagem Linguística é um recurso didático que proporciona o desenvolvimento das competências linguísticas, pragmáticas e multimodal, uma vez que favorece a leitura e ampliação do vocabulário, oferece *inputs* autênticos e contextualizados, além da percepção dos signos linguísticos na interação com o contexto social. É, portanto, um recurso adequado ao ensino de línguas e à reflexão sobre as diferenças e semelhanças linguísticas nas variações diatópicas, como nas experiências didáticas voltadas à comunicação que apresentamos neste artigo.

Ao tratar de comunicação e ensino de línguas estrangeiras (LE), considerando LE como uma língua a ser aprendida e que não é a língua de comunicação da comunidade onde vive o aprendiz (Balboni, 1994:14), iniciamos por discorrer sobre a Abordagem Comunicativa[428], muito discutida e aplicada desde os anos 1970. A diferença dessa abordagem em relação às anteriores, de base estruturalista, é o entendimento da língua em sua função comunicativa e não apenas como um sistema, um código a ser aprendido atentando-se a frases formuladas corretamente e utilizando léxico descontextualizado. Uma diferença substancial dessa abordagem é a atenção que deixa de ser sobre a língua e passa a ser sobre o processo de ensino e aprendizagem, colocando o foco, portanto, no principal beneficiado no processo: o aluno. Distingue-se também pela visão do ensino da língua de forma integrada, tendo em vista as habilidades linguísticas em relação com as capacidades comunicativas, pois o desempenho do aluno exige vários aspectos de sua competência comunicativa (Widdowson 2005 [1978]).

Sobre competência comunicativa, os autores Franco e Almeida Filho (2009) traçam uma trajetória desse conceito proposto por Hymes em 1971, no qual se destaca a importância do contexto e da interação entre os comunicantes. Os autores trazem o entendimento de Canale e Swain, que retomam a noção de comunicação de Hymes, e complementam como "algo baseado em interações socioculturais e interpessoais imprevisíveis e criativas que acontecem em contextos socioculturais" (Franco; Almeida Filho 2009:7).

A sala de aula é um contexto sociocultural onde os agentes, professor e alunos, desempenham papeis muitas vezes baseados em crenças[429], o que pode levar a facilitar ou dificultar o processo de ensino e aprendizagem. Na Abordagem Comunicativa, considerase que o professor tenha uma função de facilitador desse processo, proporcionando experiências linguísticas significativas. Essa função não é passiva, mas consciente, e requer, além do conhecimento de conteúdo para o planejamento das atividades, noções de como gerir o grupo, tendo em conta as características dos aprendizes de forma a buscar uma mediação que viabilize atingir os objetivos das atividades.

As características individuais dos aprendizes, assim como as dos professores, estão relacionadas ao contexto sociopolítico e econômico em que estes estão inseridos e de onde

[428] Para aprofundamentos, cf. Almeida Filho, J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes, 2013 [1993]

[429] Para mais informações sobre crenças, cf. Paiva; Del Prette (2009) Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100009

são originários. A perspectiva Pós-método proposta por Kumaravadivelu, e explicada por Ortale (2023), inclui o contexto de aprendizagem nesse sentido mais amplo e destaca que o professor "é um agente que oferece condições para que os aprendizes adquiram uma conscientização sociopolítica" (Ortale 2023:58).

Com a possibilidade de observar e levar os alunos a observarem a Paisagem Linguística de seu entorno, o professor dispõe de instrumentos para proporcionar a conscientização sociopolítica em classe, valendo-se dos signos linguísticos que transformam e caracterizam as realidades circundantes.

A proposta dos dois cursos de que trata este artigo coloca em baila três realidades sociolinguísticas mediante a língua materna dos universitários dos cursos, o português brasileiro e o português europeu, e a língua alvo a ser adquirida, o italiano, ademais da possível presença de outras línguas nos ambientes observados.

Diante das diferentes realidades sociolinguísticas, sociopolíticas, socioculturais e a aspiração ao desenvolvimento da competência comunicativa dos universitários, incluindo as competências linguística, pragmática e multimodal, tomamos também como essencial a nova competência estabelecida pelo Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) na edição de 2018, a competência de mediação intercultural.

Desde a edição de 2002, com seus descritores, o QECR propõe uma posição sobre o conhecimento de uma língua estrangeira que não é apenas saber um sistema linguístico e suas regras gramaticais, pois além de "saber fazer" com a LE, é importante "saber agir" utilizando a LE. Isto é, colocar em prática as competências citadas acima, ou seja, saber usar a linguagem na comunicação de forma adequada aos diversos contextos sociais; saber lidar com as dificuldades de comunicação valendo-se de estratégias para contornar o problema; compreender as convenções sociais e culturais expressadas no discurso de diferentes meios de comunicação; e saber agir como ponte entre culturas diferentes, facilitando a comunicação e o entendimento mútuo em situações de interação intercultural.

Não é o foco desse artigo discorrer sobre as teorias, práticas e políticas sobre o ensino de línguas estrangeiras. Os pressupostos teóricos aqui apresentados apontam como o conhecimento de estudos sobre o tema influenciou nas decisões em relação à concepção e planejamento dos dois cursos sobre a Paisagem Linguística. O primeiro foi ministrado em São Paulo e o segundo será realizado em breve na modalidade intercâmbio virtual (*Virtual Exchange*) com alunos brasileiros e portugueses.

2. Curso presencial realizado: "Paisagem Linguística: *São Paulo parla italiano?"*

Antes de discorrer sobre o curso em si, vale a pena mencionar como eventos acadêmicos podem levar à produção de mais atividades acadêmicas e beneficiar os alunos. Em 2023, na cidade de Salvador, estado da Bahia, Brasil, ocorreu o Congresso da Associação Brasileira de Professores de Italiano (ABPI) e nele houve o simpósio "Observando o léxico: transformações, hibridações e (re)definições na comunicação, no ensino e na tradução", proposto por esta (Autora) e a Profa. Karine M. R. da Cunha (UFPR), no qual se inscreveu o Prof. (Autor), da Universidade de Coimbra com a apresentação *La città che parla: potenzialità dell'uso del paesaggio linguistico dell'Italiano LS/L2*. Após

esse primeiro contato, foram desenvolvidas as ideias e tomadas as providências para a realização do curso de extensão na Universidade de São Paulo.

Inicialmente, o curso foi proposto com o título *Secondo la prospettiva del Paesaggio Linguistico, la città di San Paolo parla italiano?*, mas por razões administrativas ligadas aos sistemas computacionais da universidade, o título precisou ser abreviado para *Paisagem Linguística: San Paolo parla italiano?*

Neste ano de 2024, são celebrados os 150 anos da imigração italiana no Brasil e São Paulo é notadamente reconhecida como a maior população de descendentes de italianos no mundo, com mais de 32 milhões de ítalo-descendentes[430].

O mote do título se relaciona com a proposta conceptual da Paisagem Linguística, uma vez que os elementos linguísticos presentes no conglomerado urbano, no caso a cidade de São Paulo, formam um conjunto expressivo da linguagem. A pergunta a ser respondida, "São Paulo fala italiano?", viria das atividades (observação e registro fotográfico) a serem realizadas pelos inscritos no curso.

Foi estabelecido como público-alvo pessoas interessadas no tema e estudantes universitários de língua italiana de todos os níveis. A proposta era oferecer oportunidade de contato com a língua italiana mesmo para quem não tivesse ainda um nível mínimo de proficiência. Contudo, durante a atividade externa, quem se sentia à vontade para falar a língua foi estimulado pelos ministrantes da disciplina, por outros professores participantes e pelos alunos de níveis mais avançados, que se comunicavam apenas em italiano.

A carga horária foi de dez horas, divididas em dois encontros com três períodos, sendo o primeiro encontro realizado no período da manhã e da tarde e o segundo, após uma semana do primeiro, apenas de manhã. O intervalo de uma semana entre o primeiro e o segundo encontro foi pensado para a realização, por parte dos alunos, das atividades propostas.

No primeiro encontro, o Prof. (autor) expôs, em italiano, o conceito de Paisagem Linguística e sua relação com a cultura e o ensino de línguas, oferecendo o enquadramento teórico com base em vários estudos, como os de Malinowski *et al.* (2020), Kramsch (2014), Huebner (2009), Byram (1997), entre outros.

Foi proposta a atividade no período da tarde, motivada por Byram (1997), para quem a competência comunicativa intercultural abrange comportamentos de curiosidade, de abertura e de disponibilidade que descontinuem dúvidas relativas às outras culturas e as convicções sobre a própria.

A atividade trazia a oportunidade para observar espaços nos quais os inscritos no curso, a maioria alunos da universidade, conheciam, mas não olhavam com atenção. A observação e o registro fotográfico dos enunciados presentes deveriam seguir uma direção no entorno da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) e da Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU), no campus da cidade universitária, e cumprir alguns requisitos conforme as instruções dadas pelo ministrante, que denominou a atividade "Safári fotográfico", como uma das propostas didáticas apresentadas em Autor (2024).

[430] https://ambbrasilia.esteri.it/pt/news/dall_ambasciata/2024/10/150-anos-de-imigracao-italianano-brasil-documentario-da-record-tv/

Como ambiente tecnológico de apoio, a Profa. (autora) disponibilizou a plataforma *Google Classroom*, na qual criou uma turma, inscreveu os alunos e criou uma tarefa com o recurso 'apresentação'. Durante o "Safari" de observação do entorno, seguindo as instruções dadas, os alunos deveriam fazer o *upload* de seus registros fotográficos em 'apresentação' por meio de seus celulares e escrever textos em italiano relativos a esses registros. As instruções (Autor, 2024) consistiam em fotografar e escrever um comentário sobre algo que estivesse relacionado: 1. à história da universidade; 2. à educação (em italiano *istruzione*); 3. à história da cidade de São Paulo; 4. à alimentação e ao bem-estar; 5. à identidade, a cultura e às tradições; 6. à política ou ao governo; 7. e a algo surpreendente. Aqui está um exemplo de registro e comentário do aluno em italiano:

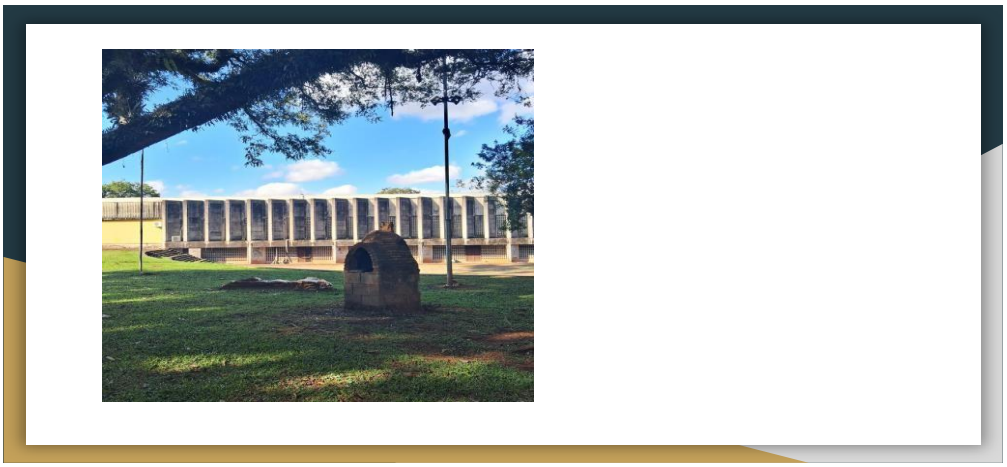


Figura 1 – Algo de surpreendente
Fonte: Registro feito pelo aluno Ítalo S. Lima, curso "Paisagem Linguística: *San Paolo parla italiano?*"

O aluno registrou e comentou sua surpresa em relação a um forno de barro próximo à faculdade de arquitetura. Ao término do percurso de observação e registros, o grupo voltou para a sala de aula e compartilhou as descobertas. As fotografias e textos dos alunos foram projetados em sala e todos puderam discutir sobre os resultados em italiano ou em português, conforme o nível de proficiência.

A partir de alguns registros fotográficos dos alunos, como placas de avisos, percebemos que a palavra em italiano *istruzione*, utilizada no enunciado do roteiro da atividade, ou seja, nas instruções dadas, trouxe resultados distintos. Ao longo da discussão, verificamos que isso ocorreu devido ao carácter polissêmico dessa palavra, que pode designar "instrução", mas também "educação", no sentido de sistema de formação, de ensino. O material resultante da observação, o registro fotográfico que os alunos apresentam, demonstra a compreensão que possuem dos enunciados que guiam a atividade.

Ao final, então, foi proposta a atividade que deveria ser realizada ao longo da semana, com intuito de responder à pergunta que leva o título do curso *San Paolo parla italiano*? Os alunos, nesse momento, já tinham compreendido a dinâmica da atividade e como utilizar o *Classroom* para fazer o *upload* das fotografias e escrever legenda e comentário.

Ao longo da semana, os alunos buscaram individualmente traços linguísticos da cultura italiana em locais de seu convívio e trouxeram, no segundo encontro, os registros organizados em apresentações de slides com legendas em italiano. Aqui está um exemplo:



Figura 2 – Presença italiana na cidade de São Paulo
Fonte: Registro feito pela aluna Patrícia N. de Deus, Curso "Paisagem Linguística: *San Paolo parla italiano?*"

No segundo encontro, diante da classe, cada aluno narrou em língua italiana suas observações da Paisagem Linguística em São Paulo com o enfoque proposto. O exemplo acima mostra o bairro onde a aluna reside, a Mooca, conhecido bairro que mantém tradições italianas na cidade de São Paulo. No passado, havia indústria e escolas fundadas por italianos. A aluna trouxe fotografias de edificações como eram no passado e como se apresentam transformadas hoje. Outro aluno trouxe registros relacionados à presença italiana nas manifestações de times de futebol, enquanto outro trouxe fotografias de exposição na Faculdade de Medicina de mulheres italianas cientistas.

A presença da língua italiana foi registrada em nomes de lojas, de restaurantes, em cardápios, e ainda foram registradas palavras em italiano como intervenções no centro de cultura e lazer SESC Pompeia, obra arquitetônica construída pela italiana Lina Bo Bardi.

A vivência com o objetivo de apreender a cidade sob a influência italiana rendeu bons frutos para a comunicação autêntica em sala de aula, de forma natural e instigadora. Os alunos demonstraram percepção do espaço semiótico urbano, produziram significado e compartilharam seus registros e opiniões, comunicando na língua que estão aprendendo, conforme seu nível, sem receios. A experiência os levou à reflexão de como a interação com os contextos autênticos beneficia a aprendizagem de línguas, além de uma melhor compreensão de como as dinâmicas sociais e culturais moldam a paisagem urbana.

Curso futuro: Paisagem Linguística via *Virtual Exchange* entre USP.br e UC.pt

A observação da Paisagem Linguística é um estímulo para o processo de ensino e aprendizagem em língua estrangeira e pode ser também um estímulo para atividades interculturais entre universitários de países diferentes seguindo o modelo de *Virtual Exchange*, como o programa desenvolvido pela UNESP[431] e o curso oferecido por esta (Autora) em conjunto com a Universidade da Flórida[432].

Com os recursos tecnológicos, as plataformas de videochamadas como Google Meet ou Zoom, é possível colocar em contato universitários brasileiros, alunos da Universidade de São Paulo, e universitários portugueses, alunos da Universidade de Coimbra, para descobrirem as semelhanças e diferenças dos universos acadêmicos em que vivem, mediante a observação dos espaços e formas de expressões linguísticas em português presentes nos campi e nas cidades. Além da observação das possíveis diferenças entre português europeu e português brasileiro, espera-se com a interação entre os alunos brasileiros e portugueses o (re)conhecimento de suas próprias biografias linguísticas e a observação da presença de outras línguas presentes nos espaços universitários, que podem levar à conscientização da existência e importância do plurilinguismo e do multilinguismo. Apesar de falarem a mesma língua, certamente virão à tona as diferenças regionais, não apenas entre os países, mas também das diversas regiões de cada país. Com essa experiência, os alunos terão oportunidade de desenvolver a competência de mediação intercultural (QECR, 2018), aqui citada na Introdução.

Vivendo a realidade de um mondo globalizado, os recursos tecnológicos auxiliam a diminuir as distâncias entre realidades diferentes e a aumentar o conhecimento intercultural pessoal sem os custos necessários das locomoções físicas.

Conclusões

Neste breve artigo, buscamos descrever a experiência de um curso de extensão que usou a Paisagem Linguística para promover a comunicação autêntica entre estudantes universitários interessados na língua italiana; levamos em consideração os pressupostos teóricos de ensino e aprendizagem de línguas e como se relacionam com os da Paisagem Linguística. Os resultados do curso ministrado demonstraram que trabalhar com a proposta da Paisagem Linguística no ensino proporciona atividades instigantes, levando os alunos a produzirem comunicação autêntica ao relatar suas descobertas.

Esperamos realizar outro curso semelhante, porém além-mar, utilizando os recursos tecnológicos e a prática de intercâmbio virtual e, com isso, proporcionar aos alunos vivências que coloquem em ação suas competências linguísticas, sociais, pragmáticas, multimodais e de mediação intercultural.

Referências

[431] https://www.international.unesp.br/#!/study/virtual-exchange-program/
[432] Link a ser inserido após possível aprovação do artigo, pois indica o nome da autora.

Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
Consiglio d'Europa. 2002. *Quadro Europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Trad. F. Quartapelle & D. Bertocchi. Oxford/Milano: La Nuova Italia.
Council of Europe. 2018. *Common European Framework of reference for language learning: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Council of Europe.
Day, Kelly C. N. 2022. Políticas de linguagem semiotizadas na paisagem linguística transfronteiriça de Oiapoque e Saint-Georges. *Revista Humanidades & Inovação* 8(66). 20–37.
Franco, Marilda M. S. & José Carlos P. de Almeida Filho. 2009. O conceito de competência comunicativa em retrospectiva e perspectiva. *Revista Desempenho* 10(1). 4–22.
Gorter, Durk. 2006. Introduction: The study of the linguistic landscape as a new approach to multilingualism. *International Journal of Multilingualism* 3(1).
Kramsch, Claire. 2014. Teaching foreign languages in an era of globalization: Introduction. *The Modern Language Journal* 98(1). 296–311.
Lefebvre, Henri. 1974. La production de l'espace. *L'Homme et la société* 31–32. 15–32.
Malinowski, David, Hiramatsu, Kanae & Sung, K. Y. (eds.). 2020. *Language teaching in the linguistic landscape: Mobilizing pedagogy in public space*. Cham: Springer.
Malinowski, David. [s.d.]. Language learning and linguistic landscape research: A two-way street. https://prezi.com/rxtvgmihiowr/language-learning-andlinguistic-landscape-research-a-two-way-street/ (22 março, 2020).
Mezzadri, Marco & Paolo E. Balboni. 2018. *LS – Corso interattivo di italiano per stranieri*. Torino: Loescher.
Ortale, Fernanda L. 2023. *Introdução ao pós-método no ensino de línguas*. Campinas: Pontes.
Sismondini, Alberto. 2024. La città che parla – Il paesaggio linguistico come risorsa didattica: sviluppo delle competenze linguistiche attraverso l'interazione urbana: una proposta. *Revista de Italianística*.
Widdowson, H. G. 2005 [1978]. *O ensino de línguas para a comunicação*. Trad. José Carlos P. de Almeida Filho. Campinas: Pontes.

PAISAGEM LINGUÍSTICA: DA "INVISIBILIDADE" À CRIAÇÃO

LINGUISTIC LANDSCAPE: FROM 'INVISIBILITY' TO CREATIVITY

Luís Filipe Barbeiro
Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal
luis.barbeiro@ipleiria.pt
ORCID: 0000-0001-5798-2904

Resumo

A paisagem linguística, além do potencial para a tomada de consciência da diversidade linguística, social e cultural de uma comunidade, apresenta potencialidades para aprofundar a própria relação com a língua, evidenciando propriedades dos objetos linguísticos presentes na paisagem e desencadeando a criatividade. O presente texto surge no âmbito de uma iniciativa desenvolvida com um grupo de estudantes, futuros professores, chamados a fotografar elementos da paisagem linguística em contextos aos quais estão ligados. Esta iniciativa teve como finalidades fomentar a consciência reflexiva dos participantes em relação à paisagem linguística e projetar essa consciência para a dimensão criativa e para o ensino-aprendizagem. Para tal, foram solicitadas legendas para acompanhar as fotografias e um relato pessoal de um trajeto (ficcionado), percorrendo os elementos da paisagem linguística selecionados. Foram ainda solicitadas propostas para a integração dos elementos selecionados no ensino-aprendizagem e reflexões enquadradoras e justificativas das escolhas realizadas, quer quanto às legendas quer quanto às propostas. No presente estudo, o corpus de legendas, relatos e reflexões foi objeto de análise, quanto à presença da explicitação da (re)descoberta dos elementos da paisagem linguística e
quanto aos processos ativados para a construção da criatividade nas legendas. Os resultados mostraram que a tomada de consciência da paisagem linguística, que antes permanecia "invisível" na rotina do quotidiano, constituiu uma dimensão saliente da iniciativa. Uma vez (re)descoberta a paisagem linguística, a criação é procurada pelos participantes, tomando um elemento linguístico dessa paisagem como indutor de jogo verbal e de reflexão crítica. É construída com base nas propriedades formais e semânticas dos elementos, na intertextualidade e na formulação de um novo dizer face ao que é dito na paisagem. Em conclusão, a paisagem linguística apresenta potencialidades que se podem orientar para a criação e fruição verbais, segundo processos específicos, que podem ser integrados no ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Paisagem linguística; criatividade; jogo verbal; ensino-aprendizagem

Abstract

The linguistic landscape, in addition to its potential for raising awareness of the linguistic, social, and cultural diversity of a community, offers opportunities to deepen one's relationship with language itself, highlighting the properties of linguistic objects present in the landscape and triggering creativity. This text stems from an initiative carried out with a group of students, future teachers, who were asked to photograph elements of the linguistic landscape in contexts to which they are connected. The aim of this initiative was to foster participants' reflective awareness of the linguistic landscape and to extend that awareness to the creative and educational dimensions. To achieve this, captions were requested to accompany the images, as well as a personal recount of a (fictional) journey through the elements of the linguistic landscape. Participants were also asked to propose ways to integrate these elements into teaching and learning, and to provide reflective justifications for their choices, regarding the captions and the proposed activities. In the current study, the corpus of captions, recounts, and reflections was analysed in focusing on the (re)discovery of the linguistic landscape and the processes activated to foster creativity. The results

show that awareness of the linguistic landscape, which had previously remained "invisible" in daily routines, became a prominent dimension of the initiative. After (re)discovering the linguistic landscape, the participants' creativity was realized by using an element from the landscape as a trigger for wordplay and critical reflection. Creativity is construed through formal and semantic properties of the elements, intertextuality, and the formulation of a new “saying” in response to what is said in the landscape. In conclusion, the linguistic landscape’s potential can be directed towards verbal creation and enjoyment through specific processes, which can be integrated into teaching and learning.

Keywords: Linguistic landscape; creativity; wordplay; teaching and learning

1. Introdução

Os elementos linguísticos passaram a estar tão ou mais presentes nos nossos espaços urbanos, quanto os elementos da paisagem natural. Percorrer esses espaços é descobri-los permeados de língua: em indicações rodoviárias, nomes de estabelecimentos, informações de horários e promoções, letreiros identificativos e informativos diversos, cartazes publicitários, avisos, informações relativas aos monumentos, inscrições e pichagens murais, etc. A designação de paisagem linguística, cunhada por Landry e Bourhis (1997), é relativamente recente. Antes, falaríamos de paisagem publicitária, rodoviária, informativa, etc., segundo as áreas e funções atribuídas. Chamar-lhes paisagem linguística unifica os elementos linguísticos presentes na paisagem e promove a consciência do seu potencial para revelar as relações que se desenvolvem na comunidade (Corter & Cenoz 2024; Huebner 2016).

Esse potencial, que reflete as relações sociais, constituiu o primeiro patamar para o seu estudo e para a ligação ao campo da educação, em áreas como a sociolinguística, a linguística aplicada, a semiótica, os estudos urbanos, que lhe reconheceram os significados e a transformaram em campo de estudos (Clemente 2020; Gorter & Cenoz 2024). A projeção pedagógica e de transformação social feita a partir desses estudos colocou em relevo questões ligadas à diversidade cultural e linguística, à inclusão e exclusão (Albury 2021; Clemente 2020; Gorter 2018; Gorter & Cenoz 2024; Shohamy 2019).

Como os elementos em causa constituem língua, signos verbais escritos em convivência e combinação com os não verbais (Clemente 2020; LoCALL 2022; Pütz & Mundt 2019), podem também ser tomados como objetos linguísticos, frequentemente dotados de saliência, para interpelar o olhar do sujeito. Enquanto objetos linguísticos, podem ganhar novo potencial pedagógico, orientado para promover a consciência das suas propriedades (reflexão metalinguística) e para ampliar a relação do sujeito com a língua à dimensão criativa, explorando essas propriedades. Em Barbeiro et al. (2023), estas dimensões (criativa e metalinguística) estiveram em foco, numa iniciativa dinamizada com futuros professores, que procurou aprofundar a relação com a língua por parte dos participantes, por meio da (re)descoberta e tomada de consciência ou recuperação da “visibilidade” da paisagem linguística. Alcançado esse patamar, o potencial pedagógico foi orientado para a conceção de atividades a colocar em prática com os alunos do ensino básico. As atividades propostas conjugaram a dimensão metalinguística (articulando as

propriedades encontradas nos elementos linguísticos da paisagem com a construção do conhecimento por parte dos alunos) e a dimensão criativa (orientando para os alunos os processos experienciados pelos próprios participantes).

O presente artigo aprofunda a análise dos dados recolhidos no âmbito da iniciativa referida (Barbeiro et al. 2023). O seu foco incide em duas vertentes: a explicitação nos relatos e reflexões da tomada de consciência dos elementos da paisagem linguística, da sua redescoberta ou recuperação de "visibilidade"; os processos ativados pelos participantes para construírem a criatividade, a partir dos elementos da paisagem linguística. Os seus objetivos consistem em configurar o potencial da paisagem linguística, tendo por base a (re)descoberta da sua presença nos contextos dos sujeitos, orientando-o para o desenvolvimento da relação com a língua, por meio de processos criativos que poderão ser ativados de forma transversal a muitos contextos, tendo em conta as propriedades linguísticas encontradas nos elementos da paisagem.

2. Paisagem de língua, para a aprendizagem e criatividade

Os signos verbais escritos, convivendo com os não verbais, permeiam de significados os nossos espaços. A presença desses signos na paisagem torna-os disponíveis de uma forma alargada, para todos os que os constituam como objeto do olhar. Mas, para que se constituam enquanto tal, é necessário que quem os vê se sinta interpelado. A intencionalidade que lhes deu origem constitui um fator de interpelação, em relação àqueles a quem se dirige. Contudo, essa intencionalidade associada a uma funcionalidade não abrange necessariamente todos e a interpelação ou transformação do elemento da paisagem linguística em objeto para os sujeitos que se movem na paisagem não se encontram asseguradas. A própria funcionalidade pode esgotar-se com o tempo, ainda que o elemento continue presente na paisagem.

A fim de potenciar a sua transformação em objeto interiorizado por quem olha, os elementos da paisagem linguística são frequentemente alvo de investimento, feito por quem os cria, procurando dotá-los de saliência, a fim de captar a atenção e potenciar a sua perceção e apreensão da sua intencionalidade ou, pelo menos, da sua presença. Para atrair a atenção, a saliência pode ser visual (Barbeiro 2003; Kress & van Leeuwen 2021; Sharples 1999) ou também linguística. A saliência linguística efetua frequentemente o recurso à criatividade, ao jogo verbal (Barbeiro 1998, 1999a, 2006), como tantas vezes acontece com a publicidade (Biswas 2016; Cook 2001; Laviosa 2005; Lazović 2018; Mulken et al. 2005), que é uma componente fortemente presente na paisagem dos nossos espaços urbanos (Dąbrowska 2024; Gorter & Cenoz 2024; Mahyuni, et al. 2023; Tuan 2010).

A compreensão dos significados associados à funcionalidade imediata dos signos presentes na paisagem linguística não impede o alargamento da relação a outras dimensões. Quando essa funcionalidade (já) não é relevante para quem se move na paisagem, esses objetos linguísticos tendem a tornar-se "invisíveis". Contudo, também podem manter ou recuperar a sua "visibilidade", sob um novo olhar e novas intencionalidades, fundadas nas relações que podem ativar e nas propriedades que apresentam.

Entre as novas intencionalidades assumem relevo, como referimos anteriormente, as que se situam no campo educativo. Efetivamente, o reconhecimento do potencial pedagógico da paisagem linguística tem conquistado espaço nas últimas décadas. Entre as áreas em que essas potencialidades têm vindo a afirmar-se, de forma relevante, encontra-se a aprendizagem de línguas (Gorter et al. 2021; Gorter & Cenez 2023; MeloPfeifer & Lima-Hernandes 2020). Nesta área, a paisagem linguística constitui uma fonte de material autêntico, frequentemente disponível nos contextos dos estudantes, principalmente no que se refere ao Inglês, mas não exclusivamente em relação a esta língua, pois a paisagem linguística alarga-se frequentemente a outras línguas, sobretudo em contextos interculturais. Nestes contextos, além do foco que pode ser colocado numa língua específica, a aprendizagem estende-se à própria realidade linguística, nomeadamente aos fenómenos de multilinguismo e de diversidade linguística (Gorter & Cenez 2023). A presença de várias línguas pode conduzir ao conhecimento parcelar dessas línguas e também à tomada de consciência de propriedades linguísticas, quer das línguas dos outros, quer da língua falada por cada um. No seio da própria língua predominantemente falada em determinado contexto, a paisagem linguística pode fornecer elementos para consciência da diversidade, da variação associada a diferentes geografias e a diferentes grupos sociais.

Ainda no campo educativo, as novas intencionalidades não se limitam à aprendizagem das línguas e das suas propriedades. Essas intencionalidades pedagógicas têm também sido alargadas à dimensão histórica e social, "using linguistic landscapes for teaching and learning about historical, political and social issues, values, identities, ideologies and different cultures" (Gorter & Cenez 2023:331).

Um eixo transversal que percorre a utilização da paisagem linguística como instrumento pedagógico é a ligação do sujeito (aprendente) ao espaço, que (re)descobre, segundo novas dimensões e novas intencionalidades ligadas à aprendizagem. Esta proximidade do sujeito ao contexto pode incluir a paisagem da própria escola ("schoolscape") (Gorter & Cenez 2023; Brown, 2005, 2012, 2018) e orientá-la para a aprendizagem.

No contexto da paisagem escolar, tal como em muitos outros, em que, com o decorrer do tempo, perdida a novidade, os elementos da paisagem linguística se tornam "invisíveis" no quotidiana, o ponto de partida para realizar a aprendizagem é dotá-los novamente de "visibilidade". Tal é possível, por continuarem presentes para o olhar e por continuarem a ser detentores das propriedades que os procuraram dotar de saliência visual e linguística. Readquirida a visibilidade, como dissemos, o olhar pode explorar novas dimensões e novas funcionalidades.

Anteriormente, referimos as funções ligadas à aprendizagem de línguas, à tomada de consciência e à reflexão acerca da realidade linguística e das propriedades da língua e acerca da realidade social que a paisagem linguística manifesta. Nestas novas intencionalidades pedagógicas, os elementos da paisagem linguística são objeto de reconhecimento e constituem fatores desencadeadores da reflexão. O reconhecimento e a reflexão situam-se na vertente do sujeito. Esta reflexão apresenta o potencial de implicar pessoalmente os alunos, pelo facto de esse objeto ser constituído por elementos do contexto a que se encontram ligados.

O reconhecimento ou identificação do elemento linguístico da paisagem e a reflexão que este pode desencadear não esgotam as potencialidades para a ligação com o sujeito. O reconhecimento pode ser aprofundado para incluir as propriedades que atribuem saliência ao elemento em causa. A reflexão, por sua vez, pode dar significado à aprendizagem, orientá-la socialmente, e, no campo da língua, pode alcançar o nível metalinguístico. Este nível é procurado na aprendizagem escolar, correspondendo à capacidade de explicitar as propriedades e relações linguísticas. O conhecimento metalinguístico ou gramatical é frequentemente construído de forma fechada (Sousa 1993; Barbeiro 1999b), ficando circunscrito à própria aula de Português ou à componente do conhecimento gramatical, sem ser estabelecida a ligação com o seu uso. Ao tomar por base os elementos da paisagem linguística que rodeiam os alunos e as características linguísticas que apresentam, de forma saliente, a construção do conhecimento metalinguístico estabelece ligações com o uso efetivo da língua.

As intencionalidades ou funcionalidades pedagógicas já referidas continuam a ser marcadas pela relação do sujeito com um objeto exterior (presente na paisagem), tomado enquanto instrumento (por exemplo, para a aprendizagem de línguas ou para desencadear a reflexão em relação a questões sociais) ou tomado enquanto objeto de descrição (metalinguística). A relação com os elementos da paisagem linguística pode ser trazida para o interior do próprio sujeito: sendo frequentemente dotados de criatividade, pode estender-se à própria criação. Nesta dimensão, o sujeito é chamado não apenas a reconhecer e a descrever o jogo verbal, mas a explorar a dimensão criativa, a partir desses elementos.

A relação com a língua nas dimensões criativa e fruitiva é geralmente alicerçada nos textos de cariz literário. Contudo, essas dimensões não se esgotam na literatura (embora, reconhecidamente, o seu expoente seja alcançado em muitas passagens de obras literárias) e encontram na paisagem linguística, no investimento que apresenta na criatividade com base nas propriedades linguísticas, uma fonte para o sujeito construir a relação com a língua também nestas dimensões.

O estudo que se apresenta integrou-se na iniciativa já referida (Barbeiro et al. 2023), colocada em prática na formação inicial de professores e que envolveu as diversas vertentes mencionadas: o reconhecimento da paisagem linguística (recuperando a sua visibilidade) e das características dos seus elementos, a descrição metalinguística dessas propriedades, a criação a partir desses elementos e propriedades e a projeção para o

ensino-aprendizagem. Em Barbeiro et al. (2023), foi considerado o conjunto destas vertentes, tendo sido colocada ênfase na projeção para o ensino-aprendizagem. Os participantes selecionaram imagens captadas na paisagem linguística para fundar nelas, nos elementos e propriedades linguísticas que evidenciam e na criação dos próprios participantes a partir desses elementos e propriedades, atividades de ensino-aprendizagem delineadas para serem concretizadas nas aulas de Português do 2.º ciclo do ensino básico. No âmbito da iniciativa, o processo criativo foi ativado para aprofundar a relação dos sujeitos participantes com a língua e para facultar recursos ancorados na paisagem linguística que pudessem ser integrados no ensino-aprendizagem. Apesar de o processo ter sido ativado e apresentados alguns resultados da criação, em ligação às propostas

pedagógico-didáticas elaboradas, a análise não incluiu a descrição das estratégias ou processos postos em prática pelos participantes para construírem a criatividade.

No presente artigo, focamo-nos na vertente da criatividade e, de forma específica, nos processos ativados pelos participantes para a construírem, a partir dos elementos da paisagem linguística, tendo por base a respetiva visibilidade, eventualmente recuperada. Deste modo, pretende-se conhecer as vias que os participantes tomaram para constituir a paisagem linguística como recurso para aprofundamento da relação com a língua por meio da criatividade.

3. Metodologia

Contexto e participantes

O contexto do presente estudo corresponde à iniciativa Paisagem Linguística, integrada na unidade curricular Língua, Literacia e Criatividade do mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e em Português, História e Geografia no 2.º Ciclo do Ensino Básico. A unidade curricular integra-se na formação orientada para o 2.º Ciclo. Os participantes são constituídos por um grupo de cinco estudantes, futuros professores, que frequentavam a unidade curricular e que aqui serão referidos, Participante 1 (P1) a Participante 5 (P5), tendo o número sido atribuído de forma aleatória.

Procedimentos

Como base para o desenvolvimento da iniciativa, os participantes fotografaram a paisagem linguística em dois contextos aos quais estão ligados: a Escola de ensino superior que frequentam e a sua localidade de residência. Em relação às imagens captadas, foi solicitada a produção de legendas para as acompanharem, com o desafio de serem construídas com recurso à criatividade. Além das legendas, foi pedida a elaboração de um relato pessoal em relação a um trajeto (que poderia ser ficcionado) feito pelos participantes, percorrendo os elementos da paisagem linguística selecionados. No relato, os autores deveriam apresentar reações, associações, evocações, comentários, etc., suscitados por esses elementos. Sendo os participantes futuros professores, uma componente que também esteve em foco na atividade foi a vertente didático-pedagógica (embora não seja colocada diretamente em relevo na análise a que respeita o presente artigo). Cada participante deveria apresentar propostas para a integração dos elementos da paisagem linguística fotografados no ensino-aprendizagem.

No processo formativo integrado na iniciativa, foram partilhados no grupo os elementos da paisagem selecionados, as propostas de integração no ensino-aprendizagem, as legendas e os relatos criados. A partilha foi acompanhada pelo aprofundamento da explicitação, análise e reflexão dos participantes, tendo, no final, uma parte dessa reflexão, com um caráter integrador do percurso, processos de descobertas e escolhas realizadas, sido efetuado de forma escrita.

Análise

A análise que se apresenta neste texto incidiu sobre os relatos e reflexões elaborados pelos participantes e sobre as legendas produzidas sob o desafio de criatividade. Em relação aos relatos e reflexões, pretendeu-se apreender, desde logo e primeiramente, a tomada de consciência da (in)visibilidade dos elementos da paisagem linguística. O aprofundamento da análise efetuou-se em relação às legendas produzidas para acompanhar as imagens. Procurou-se encontrar, de forma exploratória, eixos e propriedades ativados para alcançar a criatividade, a partir da âncora constituída pelo elemento da paisagem linguística.

Nos dois níveis, o da descoberta da (in)visibilidade e o da criatividade, efetuou-se uma análise de natureza qualitativa e interpretativa, para a qual foram mobilizadas também as vozes dos participantes, recolhidas nos relatos e nas reflexões escritas.

4. Resultados

Apresentam-se, de seguida, os resultados, conjugando, a voz dos participantes e os diferentes níveis de resultados: a imagem selecionada, a legenda atribuída a essa imagem, a sua inserção no relato e o discurso de análise, explicitação e reflexão.

4.1. A descoberta da (in)visibilidade

Como referimos anteriormente, na rotina do quotidiano, os elementos da paisagem linguística tendem a tornar-se invisíveis, sobretudo quando se tornam habituais, deixando de interpelar o sujeito, que se movimenta no seu espaço (da paisagem e dele próprio). A participante P1 enquadra a atividade desenvolvida, que envolveu a mobilização do "observar, sentir e pensar", precisamente em contraste com que se passa no quotidiano apressado: "No dia seguinte o percurso repete-se. Estou um pouco atrasada para as aulas, não há tempo para observar, sentir e pensar! Apenas dirigir-me ao carro e seguir em direção à escola." (P1, relato).

A descoberta da invisibilidade e recuperação da visibilidade desses elementos constituiu um eixo comum à generalidade dos participantes. Além de ser referida no decurso da atividade, como um dos aspetos que se tornaram salientes, ela foi inscrita em alguns relatos e reflexões. É o que acontece no relato de P2, que, em relação a alguns elementos encontrados no percurso, realça uma consciência difusa da sua presença, anteriormente, com a observação e reflexão que a atividade permitiu concretizar:

"Posteriormente, deparo-me com uma parede… já tinha notado a sua existência, no entanto, não a tinha observado ao pormenor. (…) continuo o meu percurso e encontro uma planta de emergência. Confesso que nunca tinha reparado na existência de tantas plantas de emergência na escola. Só penso: realmente, deveria existir uma identificação das mesmas que chame a atenção de todos (…)" (P2, relato). É este pensamento ou reflexão que a conduz à legenda que será apresentada, adiante, na secção seguinte (Figura 2).

De modo semelhante, o participante P5 afirma essa consciência da "invisibilidade" e o papel que a recuperação da respetiva "visibilidade" pode trazer para o desencadear da reflexão e estabelecimento da relação por meio do jogo verbal: "Chegando à ESECS, deparo-me diariamente com os mesmos objetos e o espaço que cada um ocupa, tornandose, com o passar dos anos, quase despercebidos e banais. Mas, por vezes, quando presto mais atenção a um determinado objeto, cartaz, mobília, etc., surgem-me alguns trocadilhos engraçados, os quais invento no momento com palavras que me vêm à memória, ou através de associações de sentidos/morfologia de certas palavras." (P5, reflexão).

Como afirma P5, o jogo verbal constitui uma repercussão quanto à relação construída por sobre a (re)descoberta dos elementos da paisagem linguística. As repercussões podem incidir sobre o próprio quotidiano, como revela P1, relativamente à tomada de consciência da presença no seu trajeto diário do placar digital (ver Figura 2), que anuncia eventos na sua localidade: "(…) compreendo que, apesar de passar todos os dias junto ao cartaz em questão, foram poucas as vezes em que prestei a devida atenção ao que ele enunciava, o que, consequente e inconscientemente, me levou tantas vezes a desconhecer e desvalorizar aquelas que são as atividades da comunidade regional na qual me encontro inserida." (P1, reflexão). A repercussão surge pelo propósito de mudar em relação à participação nos eventos anunciados, de um modo geral ("Após a construção deste relato e a reflexão que fiz ao lê-lo, compreendo que devo mudar, pois tantas e tantas vezes olho para o que está ao meu redor, no entanto, não o observo, não o analiso e não o valorizo. (…)" (P1, reflexão) e, de modo específico em relação à feira de velharias, anunciada naquele momento ("Reflito e questiono-me sobre o motivo pelo qual nunca a visitei, na verdade não chego a nenhuma conclusão pois não existe uma razão plausível; no entanto, determino que o irei fazer brevemente ..." (P1, relato).

4.2. Âncoras para a criatividade

Sonoridades: brilhar com bilhar!

Entre as propriedades que os participantes exploram para a construção das legendas, assume relevo o domínio fonético-fonológico, ou seja, o respeitante à sonoridade da própria língua. A rima constitui o recurso mais saliente neste âmbito. Ele é ativado por todos os participantes em relação a alguma das fotografias. O recurso consiste em tomar uma palavra central na imagem e projetá-la, construir a relação com outra, por meio da sonoridade da rima. Ancorada na rima, a relação estende-se ao domínio semântico, enquadrando a palavra da imagem em novos significados ou significados anteriormente implícitos que passam a estar expressos.

Encontramos esta projeção sonora e reenquadramento semântico no conjunto da imagem e legenda da Figura 1.



Ciclo de Exposições, desenho, pintura e outras emoções

Figura 1. Ciclo de exposições

Na imagem, um cartaz relativo a um ciclo de exposições, a palavra central, tomada como âncora para a rima, é "Exposições". Na sua sequência, surgem as palavras relativas às áreas artísticas da exposição, o desenho, a pintura e a escultura. Na legenda, mantendo a estrutura rítmica tripartida, esta última palavra é substituída por "emoções", construindo a rima. Como efeito, além da sonoridade da rima, a própria exposição anunciada pelo cartaz passou a ficar associada a uma dimensão emocional.

Noutros casos, a relação estabelecida pela rima inscreve significados que estavam implícitos na imagem original. É o que acontece na Figura 2, em que a imagem de segurança com a planta de emergência, comum na paisagem linguística dos edifícios, é complementada com a legenda "Em caso de emergência, segue esta sequência."



Em caso de emergência, segue esta sequência.

Figura 2. Planta de emergência

Nos dois casos anteriores, esteve em destaque a rima, enquanto recurso de sonoridade. A relação sonora pode abranger outras propriedades. No caso seguinte, como se pode ver na Figura 3, mantém-se a rima, mas a proximidade entre a palavra que serve de âncora,

“bilhar”, e a palavra inscrita na legenda para projetar a relação sonora e semântica, “brilhar”, apresenta uma relação de proximidade ou semelhança em relação a outros sons da fala, além dos que correspondem à rima.



Cadaval a brilhar, com a capital do Bilhar!

Figura 3. Capital do bilhar

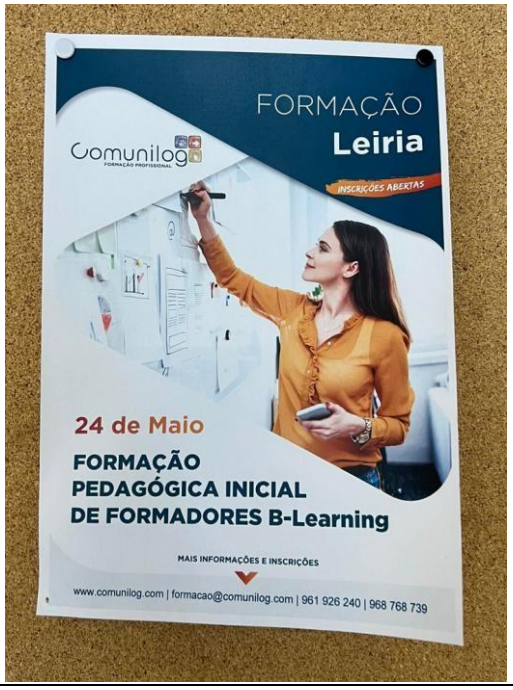
Sendo o cartaz relativo a um evento e sendo este apresentado com a força ou saliência semântica dadas pelo termo “capital”, em “Capital do bilhar 2022”, a palavra

“brilhar” inscrita na legenda prossegue e reforça esta saliência valorativa.

Remodelar as palavras

Como vimos, as propriedades sonoras constituem recursos para projetar a criatividade por meio do estabelecimento de relação com novos termos, a que correspondem novas relações e amplitudes semânticas. A criatividade pode ser procurada explorando, manuseando, remodelando as unidades linguísticas por meio de variações na sua forma, correspondentes nomeadamente a processos de flexão ou processos de formação de palavras. Além da forma, a exploração destas unidades traz associados os valores semânticos correspondentes aos elementos envolvidos.

Na Figura 4, a forma ou unidade linguística tomada como âncora é a palavra “formação” inscrita num cartaz apresentado num placar, presente no contexto da escola. Na sua legenda, a participante estabelece a relação com esta forma ativando outras palavras da mesma família: “Informa-te e forma-te!” e, por meio destas formas verbais, recria ainda a relação, também presente no cartaz, com a palavra “informações”. Por meio da legenda, adquire, assim, saliência, a própria rede de relações formais construída em torno de uma base lexical.



Informa-te e forma-te!

Figura 4. Formação

A exploração dos elementos presentes na palavra, que podem corresponder a constituintes etimológicos, está também em relevo na legenda inscrita pelo participante P4 na legenda da Figura 5: "Com missão!". No seu relato, P4 revela o percurso cognitivo e a relação fundada na forma linguística que o levou a esta legenda: "(…) depressa o meu olhar se cruzou com outra paisagem linguística, embrenhada numa escultura de laços. Aproximei-me daquele objeto em forma de árvore, claramente destacado, sendo que as minhas primeiras reações me levavam a crer que se trataria de alguma campanha de luta contra determinada condição de saúde. Em boa verdade, não o era, mas sim uma campanha de sensibilização para apoiar a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens.

Achei curiosa a palavra Comissão naquele contexto, porque ao separá-la em duas surgiu a expressão "Com missão" que ora nada mais é que o grande mote para proteger estas crianças e jovens.", P4, relato).

A criatividade constitui um eixo de construção da relação pessoal com a língua. Essa relação criativa pode envolver a modelação de formas, para criar novas entidades, novas palavras, com recurso à amálgama, como é feito em relação à legenda "Feilharias", criada por P1, a partir de "Feira" e "Velharias", presentes num cartaz digital (Figura 5) a anunciar o evento, na localidade da participante.



Feilharias

Figura 5. Feira de velharias

O recurso à amálgama é justificado pela participante com base na sua história pessoal: "A escolha deste processo para a construção da legenda deveu-se ao facto de, em criança, durante longas viagens de carro, a junção de dois vocábulos ser um jogo que fazia em conjunto com a família e que auxiliava a passar o tempo." (P1, reflexão)

Tecer intertextualidades

Recuperada a sua visibilidade, os elementos da paisagem linguística ficam disponíveis para a ativação de novas relações, seja, como vimos, pela sonoridade, pela remodelação formal e semântica do signo que constituem, seja também pela relação que podem estabelecer com outras unidades, outros textos presentes na memória do sujeito. É o que acontece no caso da Figura 6, com a legenda "Quem dança num cartaz espanta!". A participante contextualiza, deste modo, o elemento da paisagem no seu percurso "Depois do parquímetro, à minha esquerda, há uma escola de dança. Na porta de entrada encontra-se colado um cartaz com o título 'Adagio Encontro Internacional de Dança' (não é um iogurte). No centro do cartaz, há uma fotografia de uma bailarina numa pose de dança que parece difícil, artística e graciosa. De facto, quem dança num cartaz espanta!" (P3 – relato). Esta legenda convoca a relação com o adágio popular "Quem canta seus males espanta!". Não é a única intertextualidade presente, pois o próprio termo "Adagio", aqui ativado no campo da música, evoca a designação comercial de um iogurte, o que é mencionado explicitamente no relato pela participante, para contradizer a primazia dessa associação, o que, de qualquer modo, implica a sua existência.



Quem dança num cartaz espanta!

Figura 6. Adagio - Encontro Internacional de Dança

Dizer o que ficou por dizer

Os elementos da paisagem linguística são elementos contextualizados, adquirem o seu significado num contexto específico, o que permite deixar por dizer conteúdos veiculados de forma implícita. A explicitação do que não é dito não se resume necessariamente a reinscrever a redundância no discurso. Pelo facto de passar a ser dito, num contexto em que não teria de o ser, o discurso ganha nova camada de intencionalidade, que não se restringe à redundância, mas traz para a consciência, como um choque com mais ou menos força, o que permanecia inconsciente, tácito, e que, assim, se vê salientado.

Observamos a exploração deste eixo no conjunto da imagem e legenda da Figura 7. No seu relato, a participante (P3) contextualiza o elemento e ativa o conteúdo implícito, subentendido, que tem a força de uma condição necessária, o que permite ficar por dizer, mas que aqui é trazida para o discurso: "Contorno o prédio, que faz esquina, e subo a rua em direção à avenida. A meio da rua, encontro o parquímetro do estacionamento que, neste local, é pago de segunda a sexta-feira. Na lateral do parquímetro, encontro publicidade da Via Verde, que anuncia a possibilidade de pagar o estacionamento através do telemóvel como algo simples, cómodo e seguro. É evidente que, na realidade, é simples, cómodo e seguro, desde que tenha dinheiro na conta." (P3, relato).



Simples, cómodo e seguro, desde que tenha dinheiro na conta!

Figura 7. Via Verde

A mesma participante interpela o não dito, em relação a outras imagens: a dedicatória inscrita nos monumentos, iniciada pelo grupo preposicional, sem que o processo ou núcleo da predicação esteja enunciado: "Ao Povo de Ourém", "Aos Bombeiros de Ourém" (Figura 8). Em vez de reconstruir o que não é dito, o que se encontra pressuposto na construção sintática subjacente (correspondente, por exemplo, às regências de "dedicado" ou "homenagem"), a legenda questiona: "Porque é que o texto que está nestes monumentos começa com ao/aos?". Desse modo, abre espaço para essa reconstrução explicativa (relevante no âmbito do ensino-aprendizagem) e para a elaboração do discurso que, na formulação adotada, dá saliência, presença discursiva (apenas) às entidades que são o alvo da homenagem.



Porque é que o texto que está nestes monumentos começa com ao/aos?

Figura 8. Monumentos

Contradizer

A relação estabelecida com o elemento da paisagem linguística, em vez de lhe dar continuidade por meio da sonoridade, da sua remodelação, da intertextualidade ou da explicitação, pode contradizer esse elemento, o conhecimento do mundo e o significado que dele emergem, no contexto em que se encontra. Encontramos essa estratégia no relato e legenda, em relação ao aviso num parque infantil: "As crianças devem ser acompanhadas por um adulto" (Figura 9). Este aviso toma como subentendido a responsabilidade como característica dos adultos, em contraste com as crianças, e a frequência do parque apenas por crianças. O relato refere o facto de também haver muitos adultos presentes no momento de realização do percurso ("Há um grande parque infantil no jardim, com diversões variadas. Está repleto de pequenos e graúdos." P3, relato). A legenda desafia a visão habitual do mundo e inverte igualmente o sentido do requisito de responsabilidade: "Apenas permitido a adultos com a supervisão de crianças responsáveis."



Apenas permitido a adultos com a supervisão de crianças responsáveis.

Figura 9. Parque infantil

Anteriormente, no seu relato, em relação ao cartaz "Adagio - Encontro

Internacional de Dança", que já apresentámos, a participante já havia ativado a estratégia de contradizer a expectativa fundada no conhecimento habitual do mundo, ao inscrever entre parênteses "não é um iogurte" (cf. supra).

Alargar o dizer

Além da continuidade semântica ativada pela remodelação, pela intertextualidade e pela explicitação, a legenda pode complementar o que é dito, estendendo-o a novos significados, que não estão expressos ou subentendidos no elemento da paisagem, mas que o prolongam para áreas adjacentes e que com ele são coerentes. Digamos que esta estratégia consiste em dar um passo adicional em relação à explicitação de elementos subentendidos.

Encontramos este alargamento, segundo uma relação de complementaridade do dizer, na Figura 10, em que o participante funda a legenda respeitante ao SAPE (Serviço de Apoio ao Estudante) na associação a "problemas", que, ainda que constitua um campo de ação do SAPE, não é o único, mas que na legenda é convocado também com base na homofonia com a interjeição "sape": "Ao virar da esquina deparo-me com uma placa informativa que nos guia ao Gabinete do SAPE. É caso para dizer "Sape problemas, sape..." (P4, relato).



"*Sape problemas, sape...*"

Figura 10. SAPE

Segundo um processo semelhante, a participante P3 retoma as palavras do aviso "Por favor, não fume neste local", presente no contexto da escola, para as complementar com o

alargamento à generalidade dos locais, de forma coerente com as campanhas antitabágicas: "Por favor, não fume neste local. Nem noutro qualquer."



"Por favor, não fume neste local. Nem noutro qualquer."

Figura 11. Não fume

5. Conclusão

Os elementos da paisagem linguística não se limitam a "estar" na paisagem, "deixando de estar" quando deixam de interpelar o sujeito, mesmo que aí permaneçam. A sua presença pode ser renovada, para que continuem a ser polo da relação com o sujeito, ao serviço da aprendizagem, da tomada de consciência da sociedade plural em que nos inserimos, da descoberta da própria língua e da orientação dessa descoberta para ancorar a criatividade.

A iniciativa Língua, Literacia e Criatividade – Paisagem Linguística, em que se enquadram os elementos analisados no presente artigo, procurou promover a consciência dos participantes, futuros professores, em relação à paisagem linguística e ao seu potencial para desenvolver a relação do sujeito com a língua e para dinamizar a aprendizagem. Esta última finalidade constituiu um dos focos da análise realizada em Barbeiro et al. (2023), a qual colocou em relevo a possibilidade de os elementos da paisagem linguística serem integrados pelos professores no processo de ensinoaprendizagem, ao serviço do desenvolvimento de competências interculturais e também metalinguísticas e de criatividade. Para potenciar o desenvolvimento da criatividade linguística dos alunos, o professor pode (deve) ele próprio experienciar os processos criativos, a fim de os conhecer por dentro e de os poder colocar em prática com os alunos, de forma renovada, em cada momento.

O presente artigo incidiu precisamente sobre a criatividade. Esta pode ser ancorada nos elementos da paisagem linguística, quando recuperam a sua visibilidade perante o sujeito. A análise realizada procurou apreender a tomada de consciência dos elementos da paisagem linguística e aprofundar o conhecimento dos processos criativos ativados a partir

desses elementos, quando foi colocado esse desafio aos participantes, no âmbito da iniciativa.

Os resultados revelaram processos por meio dos quais os participantes responderam ao desafio da criatividade ancorada na paisagem linguística. Não se teve como objetivo o estabelecimento de uma tipologia, mas a evidenciação de dimensões da língua e de processos que podem ser explorados para a construção da criatividade:

— *Exploração de sonoridades*: Entre os processos mais frequentes, encontram-se os que se fundam nas propriedades sonoras da língua, designadamente a repetição de sons, com relevo para a rima. A proximidade sonora constitui, assim, um recurso saliente para a construção da criatividade, a partir dos elementos da paisagem linguística. A proximidade sonora mobiliza palavras ou outras unidades significativas. Uma vez ativada, a relação não fica circunscrita à vertente sonora, mas estende-se também à vertente semântica das unidades envolvidas, para criar novos significados.

— *Reativação da formação de palavras*: A unidade constituída pela forma e significado é também mobilizada no recurso que procura remodelar as palavras, explorando e colocando em relação as possibilidades que a língua faculta para a sua formação. Deste modo, do núcleo ou base podem irradiar novas formas e novos significados, que estabelecem pontes formais e semânticas com o elemento linguístico da paisagem tomado como base.

— *Estabelecimento de intertextualidade*: A rede de significações pode ser alargada por meio da intertextualidade, ou seja, incluindo a ligação a unidades textuais exteriores ao sujeito, no sentido em que constituem textos já (re)conhecidos na comunidade. O papel do sujeito é colocá-los em relação com o elemento da paisagem linguística, levando a que este adquira novas camadas de significação trazidas por essa ligação.

— *Evidenciação do implícito*: A ligação ao contexto e o caráter condensado que os elementos da paisagem linguística frequentemente apresentam deixam muitos aspetos da mensagem por dizer. A recuperação dos conteúdos que não são ditos pode sustentar a criatividade: o facto de não serem ditos tende a conduzi-los ao "esquecimento", o facto de serem evidenciados pelo dizer origina um choque consciente com esse "esquecimento".

— *Construção de incongruências*: O choque pode também ser procurado ao contradizer ou colocar em causa o que é veiculado pelo elemento da paisagem, o mundo ou universo de referência que lhe serve de base.

— *Expansão do conteúdo*: A criatividade pode estender os conteúdos segundo novas direções que também não se encontram ditas, mas que são coerentes com o universo de referência, passando a legenda a incluí-las. O processo é diferente do referido anteriormente, que se manifesta pela reconstrução do que ficou por dizer, mas se toma como assumido, pois alarga os conteúdos para além da redundância ou implicitação.

Além de poderem ser ativadas e consideradas por si, as estratégias podem surgir combinadas, resultando num adensamento de relações (Barbeiro, 1998) que reforça a criatividade.

O estudo realizado teve um caráter exploratório e incidiu num corpus de dimensões reduzidas. Por conseguinte, deve-se salvaguardar que os processos encontrados não são exaustivos, mas revelam processos que podem ser ativados.

Como finalização, salientamos que conhecer os processos por meio dos quais se constrói a criatividade abre possibilidades para o sujeito a explorar, na dimensão de aprofundamento da relação com a língua. No caso dos professores, abre também possibilidades para preparar ações mais específicas no ensino-aprendizagem, concebidas para promover a apropriação de determinadas propriedades linguísticas e conduzidas de forma consciente.

Referências

Albury, Nathan. 2021. Linguistic landscape and metalinguistic talk about societal multilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 24(2). 207–223.

Barbeiro, Luís. 1998. *O jogo no ensino-aprendizagem da língua.* Leiria: Legenda.

Barbeiro, Luís. 1999a. *Jogos de escrita.* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Barbeiro, Luís. 1999b. "Funcionamento da língua: as dimensões ativadas a partir dos manuais escolares." In Rui V. Castro, Angelina Rodrigues, José Silva & Maria Sousa (orgs.), *Manuais escolares: estatuto, funções, história,* 95–110. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.

Barbeiro, Luís. 2003. *Escrita: construir a aprendizagem.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Barbeiro, Luís; Ana Marques; Beatriz Piedade; Duarte Lopes; Inês Carreira & Luís Oliveira. 2023. "Horizonte de literacia: ler e reescrever a paisagem linguística." In A. Loureiro, D. Rocha, I. Messias, N. Oliveira & R. Lopes (eds.), *2nd International Congress on 21st Century Literacies: Book of Proceedings,* 36–46. Santarém: IPSantarém.

Brown, Kara D. 2005. "Estonian schoolscapes and the marginalization of regional identity in education." *European Education* 37. 78–89.

Brown, Kara D. 2012. "The linguistic landscape of educational spaces: language revitalization and schools in southeastern Estonia." In D. Gorter, Heiko Marten & Luk Mensel (eds.), *Minority languages in the linguistic landscape,* 281–298. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Brown, Kara D. 2018. "Shifts and stability in schoolscapes: diachronic considerations of southeastern Estonian schools." *Linguistics and Education* 44. 12–19.

Clemente, Mariana. 2020. *Paisagem linguística na cidade: orientações e propostas educativas interdisciplinares para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.* Aveiro: UA Editora.

Cook, Guy. 2001. *The discourse of advertising.* 2ª ed. London/New York: Routledge.

Dąbrowska, Marta. 2024. "English in Polish outdoor advertising: a linguistic landscape analysis of Polish advertisements of cultural events." *Kwartalnik Neofilologiczny* 71(1). 20–44.

Gorter, Durk. 2018. "Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes." *Linguistics and Education* 44. 80–85.

Gorter, Durk; Jasone Cenoz & Karin van der Worp. 2021. "The linguistic landscape as a resource for language learning and raising language awareness." *Journal of Spanish Language Teaching* 8(2). 161–181.

Gorter, Durk & Jason Cenoz. 2024. *A panorama of linguistic landscape studies.* Bristol: Multilingual Matters.

Huebner, Thom. 2016. "Linguistic landscape: history, trajectory and pedagogy." *MANUSYA: Journal of Humanities* 22. 1–11.

Kress, Gunther & Theo van Leeuwen. 2021. *Reading images: the grammar of visual design.* 3ª ed. London/New York: Routledge.

Landry, Rodrigue & Richard Bourhis. 1997. “Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: an empirical study.” *Journal of Language and Social Psychology* 16(1). 23–49.
Laviosa, Sara. 2005. “Wordplay in advertising: form, meaning and function.” *Scripta Manent* 1(1). 25–34.
Lazović, Vesna. 2018. “How to p(l)ay with words? The use of puns in online bank advertisements in English and Serbian in light of relevance theory.” *ELOPE – English Language Overseas Perspectives and Enquiries* 15(2). 25–44.
LOCALL. 2020. *Local linguistic landscapes for global language education in the school context.* https://locallproject.eu/theproject/
Mahyuni; Mayanism; Nur Ahmadi Fadjri; Ahmad Zamzam; Lalu Putera & Nuriadi Nuriad. 2023. “Linguistic landscape and markedness conceptualization in commercial ads.” *World Journal of English Language* 13(7). 18–26.
Malinowski, David; Hiram Maxim & Sébastien Dubreil (eds.). 2020. *Language teaching in the linguistic landscape: mobilizing pedagogy in public space.* Cham: Springer.
Melo-Pfeifer, Sílvia (ed.). 2023. *Linguistic landscapes in (teacher) education: multilingual teaching and learning inside and beyond the classroom.* Cham: Springer.
Melo-Pfeifer, Sílvia & Maria Célia Lima-Hernande (eds.). 2020. “Paisagens linguísticas: ideologias, discursos e práticas multilingues nos espaços sociais.” *Domínios de Lingu@gem* 14(4). 1024–1058.
Mulken, Margot van; Renske van Enschot-van Dijk & Hans Hoeken. 2005. “Puns, relevance and appreciation in advertisements.” *Journal of Pragmatics* 37. 707–721.
Pütz, Martin & Neele Mundt. 2019. “Multilingualism, multimodality and methodology: linguistic landscape research in the context of assemblages, ideologies and (in)visibility.” In Martin Pütz & Neele Mundt (eds.), *Expanding the linguistic landscape: linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource,* 1–22. Bristol: Multilingual Matters.
Sharples, Mike. 1999. *How we write: writing as a creative design.* London/New York: Routledge.
Shohamy, Elana. 2019. “Linguistic landscape after a decade: an overview of themes, debates and future directions.” In Martin Pütz & Neele Mundt (eds.), *Expanding the linguistic landscape: linguistic diversity, multimodality and the use of space as a semiotic resource,* 25–37. Bristol: Multilingual Matters.
Tuan, Luu. 2010. “Metaphors in advertising discourse.” *Studies in Literature and Language* 1(6). 75–81.

PERCEPÇÕES E ATITUDES LINGUÍSTICAS: UM OLHAR A PARTIR DA ENTOAÇÃO

LINGUISTIC PERCEPTIONS AND ATTITUDES: A LOOK AT INTONATION

Priscila Ferreira Alécio
Instituto de Linguagens, Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, Mato Grosso, Brasil
priscila.f.a.letras@gmail.com
ORCID: 0000-0003-0314-5670

Manoel Mourivaldo Santiago-Almeida
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, Brasil
msantiago@usp.br
ORCID: 0000-0003-0680-1151

Resumo

A presente pesquisa tem o intuito de expor uma investigação a ser realizada no decorrer do doutoramento em Estudos da Linguagem, a fim de investigar os aspectos prosódicos, bem como outros processos que constituem o falar do norte de Mato Grosso. Temse a relevância da pesquisa na compreensão do processo de colonização dos municípios quem compõem a parte norte do estado de Mato Grosso, bem como analisar o motivo destes migrarem, quais as dificuldades encontradas e os principais desafios. E, principalmente, compreender como esse processo migratório interferiu na variedade entoacional proveniente da região sul, sudeste e nordeste, como também as percepções e atitudes frente à entoação. O intuito é investigar como dá-se a constituição prosódica dos migrantes sulistas, que residem no município de Cláudia, situado ao norte de Mato Grosso, e comparar com os filhos destes. A pesquisa será realizada também no município de Sinop, uma vez que também constitui-se por sujeitos vindos das regiões sul e sudeste. Como pressuposto teórico, tem-se Ferreira Neto (2006) e Barbosa (2005), Labov (2008), Lopes (2017), Long e Preston (1999), Preston (1989; 1999; 2010), Fiel (2021), Tenani (2019; 2020; 2021). A pesquisa encontra-se em fase de escrita da tese, em específico os capítulos teóricos que constituem dois e o metodológico. Como próximo objetivo tem-se a aplicação da pesquisa de campo com vistas a coletar e analisar os dados no Praat, software responsável por demarcar as oscilações entoacionais da fala. Espera-se que a pesquisa contribua com a literatura existente, bem como demonstre o quanto o norte de Mato Grosso tem uma vasta contribuição linguística e que este estudo resulte em mais investigações com essa vertente.

Palavras-chave: Prosódia, entoação, Mato Grosso

Abstract

This research aims to present an investigation to be carried out during the course of a PhD in Language Studies, in order to investigate prosodic aspects, as well as other processes that constitute the speech of northern Mato Grosso. The relevance of the research is to understand the process of colonization of the municipalities that make up the northern part of the state of Mato Grosso, as well as to analyse why they migrated, what difficulties they encountered and the main challenges. And, above all, to understand how this migratory process has interfered with the intonational variety coming from the south, southeast and northeast, as well as perceptions and attitudes towards intonation. The aim is to investigate how the prosodic constitution of migrants from the south, who

live in the municipality of Cláudia, located in the north of Mato Grosso, is formed, and to compare this with their children. The research will also be carried out in the municipality of Sinop, since it is also made up of people from the south and southeast. Theoretical assumptions include Ferreira Neto (2006) and Barbosa (2005), Labov (2008), Lopes (2017), Long and Preston (1999), Preston (1989; 1999; 2010), Fiel (2021), Tenani (2019; 2020; 2021). The research is at the thesis writing stage, specifically the two theoretical chapters and the methodological chapter. The next objective is to carry out field research in order to collect and analyze the data in Praat, the software responsible for demarcating intonational oscillations in speech. It is hoped that the research will contribute to the existing literature, as well as demonstrating how much the north of Mato Grosso has a vast linguistic contribution and that this study will result in further research along these lines.

Keywords: Prosody, intonation, Mato Grosso.

Introdução

Todas a línguas têm em comum alguns critérios que podem ser considerados essenciais e de suma importância para que correspondam, ou detenham o conceito de língua. Cada língua pertence a determinada família, bem como tem um sistema linguístico específico, mas com algumas similaridades (Hengeveld 2006). O presente ensaio tem o objetivo de mostrar a negativa, com sentenças nas línguas alemã, portuguesa e inglesa.

No que se refere ao sistema da gramática alemã, tem-se a seguinte definição (Blühdorn 2007: 61) “Nesse sistema linguístico, nessa gramática mental, há características universais encontradas na aquisição de uma LM, sendo o processo de aprendizagem influenciado por processos cognitivos centrais”. Tem-se assim uma gramática mais complexa, no que se refere e se comparado com outras gramáticas.

Definição de isolantes

As línguas podem ser isolantes ou analíticas. No caso do Alemão tem-se a características de isolante, devido a quantidade de morfemas, bem como o único significado deste. As línguas isolantes tem a caracterização por serem escritas em apenas um significado.

> Em estudos sobre a tipologia de línguas, a marcação diz respeito àquelas ocorrências que são universais, ou presentes na maioria das línguas, sendo estas menos marcadas (ou não-marcadas), enquanto que aquelas, que são específicas de uma determinada língua - ou ocorrem apenas em poucas línguas – são marcadas. (Universidade Federal De Minas Gerais 2023)

Ainda consoante com as tipologias linguísticas, no que se refere a estrutura silábica “foi proposto que na maioria das línguas há uma preferência por uma estrutura com um ataque simples e um núcleo, sendo [CV] o tipo não-marcado.” (Universidade Federal De Minas Gerais 2023)

A fonologia prosódica compreende um conjunto de modelos teóricos que têm como objeto comum o estudo de fenômenos fonético-fonéticos que evidenciam a interface entre fonologia e demais componentes da gramática. (Tenani: 109)

A teoria formal é definida por intermédio da análise das funções sintáticas e morfológicas relevantes para caracterizar os domínios de aplicação de regras fonológicas. (Tenani)

Nos modelos prosódicos tem-se os constituintes prosódicos que compreendem o pé métrico, sílaba, palavra prosódica, sintagma fonológico e sintagma entoacional, não necessariamente nesta ordem, mas a fim de exemplificar cada um deles e demonstrar como ocorre o

Entoação

A língua possui uma melodia própria, seja ela de qualquer parte do mundo. (Martins 2012). Nos tempos dos gregos tem-se o estudo da entoação bem como dos usos e empregos dos acentos, bem como estes contribuem para que uma palavra seja compreendida (Martins 2012) Os fatos prosódicos são compreendidos mais como inclusos na fonologia do que propriamente em outras áreas da linguística.

O grande salto para as pesquisas na área da fonologia entoacional foi com a tese de Janet Pierrechummbert em 1980. O grande impacto deu-se na metodologia de análise dessa tese pois utiliza-se a fonologia métrica autosegmental que constitui a união das propostas da fonologia métrica desenvolvida por Liberman (1975) e Liberman e Prince (1977) com pressupostos da fonologia autosegmental de Goldsmith (1976) (Martins 2012)

A fonologia atém-se ao sistema dos sons de uma língua, "pode-se dizer que a fonologia relaciona-se à língua por definir um sistema sonoro compartilhado por todos os falantes de uma dada comunidade, assim como a fonética, relaciona-se à fala [...]." (Cardoso 2012: 2).

No âmbito da fonologia, a ocorrência dos sons são registrados de forma uniforme e homogênea, ou seja, não se registram as variações. As variações dos fonemas são referidos pela fonologia de alofones[1].

Sendo assim o sistema de transcrição fonológica possui representação mais restrita daquilo que se constitui o sistema sonoro de uma língua. Dizem Seara; Nunes;

Lazzarotto-Volcão (2011: 20) que "nem todos os sons capturados pela fonética são usados no sistema fonológico de uma língua; em outras palavras, nem todos os fones são fonemas.

De acordo com as autoras, *ibidem,* "o componente fonológico é formado por um conjunto de representações subjacente e por regras que definem como essas representações emergem na superfície (saída fonética)". Assim, diferentemente da fonética não promove dinamicidade ao sistema linguístico, conforme ocorrem as variações sociodialetais ou de outras naturezas.

A fonologia possui algumas propostas teóricas com objetivos diferenciados, dentre elas destacam-se a Fonologia Estruturalista, a Gerativa, a Autossegmental, a Lexical, a Prosódica e ainda outras. Para o nosso estudo, interessam mais especificamente a Fonologia

Gerativa e a Prosódica pelos seus âmbitos de estudo, assim é sobre elas que se discorrerá a seguir.

Atitudes e percepções

Conforme Cardoso (2014), todo indivíduo aprendeu uma variante da língua, desde pequeno, do convívio com outras pessoas que utilizam da mesma variante. Dessa forma, pode ser diferente do dialeto aprendido por outros sujeitos que compõem outras comunidades. Consoante com a autora, (2014: 14) "um dos fatores de relevância dos estudos sociolinguísticos é depreender como o falante se sente em relação ao dialeto que fala, uma vez que há uma tendência de se categorizar socialmente uma pessoa pelo seu dialeto ou socioleto".

Com base nos estudos dialetológicos, surgem às atitudes e percepções linguísticas que contribuem para a análise de como o indivíduo, reage a determinadas variantes, que comumente não são do convívio, como também, aquelas que estão acostumados a proferir. Dessa forma, a dialetologia perceptual possui o papel de "[...] esclarecer o conhecimento cognitivo dos falantes de línguas variação através da análise do consciente e do inconsciente reações à percepção da linguagem falada[1]." (Harjus 2017: 3)

A dialetologia perceptual, ou perceptiva, abrangem vários campos (Ferreira 2009: 254). Ainda de acordo com a autora,

> Há percepções geográficas e percepções avaliativas acerca do dinamismo, da correção, da agradabilidade, do valor social, do valor de identidade de uma determinada variedade ou de um traço específico dessa variedade. E o conjunto dessas percepções compõe a percepção de prestígio. (Ferreira 2009: 254)

Essas percepções estão ligadas com "noções como as de prestígio e norma, estatuto e solidariedade, pelo que investigar as percepções avaliativas de agradabilidade que regulará as atitudes tomadas, que, por sua vez, poderão ter depois reflexos na mudança linguística." (Ferreira 2009: 254). A atitude relaciona-se com a agradabilidade, de acordo com o que cada indivíduo julga, pelas suas crenças linguísticas e seu modo de analisar as variedades existentes em uma língua. Esse processo "[...] será ainda mais produtivo se este estudo das percepções avaliativas estiver vinculado a um estudo das percepções geográficas, isto porque é indispensável que se identifique cabalmente a variedade sobre a qual recaem os adjetivos valorativos." (Ferreira 2009: 255).

Oushiro afirma que "os estudos de percepção de cunho variacionista, em geral, deslocaram o interesse sobre diferentes línguas ou variedades linguísticas, como nos estudos supracitados, para o papel de variantes específicas na formação de impressões sociais [...]" (Oushiro 2015: 269).

A dialetologia perceptual tem como enfoque obter a percepção do grau de agradabilidade, bem como considerar o contexto que a variante é proferida. De forma ampla, Boughton, (2006) estabelece quarto questões principais, que são utilizadas pela dialetologia perceptual, para analisar o grau de aceitação de determinada variante, em um grupo. "Na sua opinião, a pessoa que fala tem sotaque? É mais provável que a pessoa seja

da classe trabalhadora ou da classe média? Você consegue identificar a região de origem da pessoa? Você acha o sotaque da pessoa agradável?" (Boughton 2006: 282).[2]

Labov, também se utilizou dos estudos de atitudes e percepções linguísticas, visto que, analisou a percepção de moradores da cidade de Nova Iorque, em diversas classes sociais e constatou que, havia, o que denominou de autodepreciação linguística, pois julgavam o dialeto de forma negativa. Dessa forma, "as atitudes negativas em relação à fala da cidade, de forma geral, se aplicavam também à forma com que seus informantes percebiam suas próprias falas" (Marra; Milani 2011: 48).

> Ao descreverem a atitude preconceituosa de pessoas de outros estados americanos, em relação ao estilo nova-iorquino de falar, os moradores, segundo Labov, descreviam, inconscientemente, suas próprias atitudes negativas, revelando autodepreciação por seu dialeto, o que ele chamou de "autodepreciação linguística". Percebeu que atitudes preconceituosas em relação à própria língua vinham até mesmo de quem nunca havia cruzado as fronteiras da cidade, ou nem tivera contato com outros dialetos, mas que considerava seu dialeto de má qualidade, alguns chegando ao ponto de dizer que já haviam tentado mudar a própria forma de falar. Concluiu, ainda, que a classe trabalhadora sofria pressão para se adaptar aos padrões de fala da classe média, que o modo de falar dos mais velhos era desrespeitado pelos mais jovens, que as mulheres eram mais contundentes em suas críticas ao idioma nova-iorquino e que as crianças que vinham de outras cidades eram pressionadas na escola a abandonarem seus sotaques regionais. (Reis 2018: 33)

O estudo de atitudes e percepções linguísticas pode colaborar para a compreensão dos preconceitos linguísticos frente a algumas variantes. Também auxilia o pesquisador da Sociolinguística a observar o grau de agradabilidade de determinadas variedades. De acordo com Oushiro, (2015: 265) "A habilidade de realizar inferências ao ouvir uma pessoa é tão automática que muitas vezes passa despercebida" Oushiro assevera ainda que "Independentemente de essas inferências estarem corretas ou não, tais impressões provavelmente têm um papel no modo como os membros da comunidade se relacionam e se comunicam entre si." (Oushiro 2015: 265).

A autora afirma que "determinar quais informações contextuais são recolhidas pelo ouvinte e como se dão tais inferências é o principal desafio metodológico para a modelagem de percepções sociolinguísticas [...]" (Oushiro 2015: 265). Dessa forma as percepções e atitudes linguísticas, revelam-se por vários aspectos haja vista a variedade da língua.

Cláudia: lócus da pesquisa

O município de Cláudia constitui como lócus devido á duas motivações. A motivação acadêmica-científica e a pessoal, no caso por ser residência da pesquisadora. Cláudia constitui o processo migratório da região que era atrelada a Gleba Celeste

De acordo com Becker (1997), a urbanização antes mesmo de uma produção agrícola e industrial na fronteira é uma estratégia básica do Estado para a ocupação regional: sustenta a mobilidade permitindo atrair migrantes sem lhes dar acesso à propriedade da terra, e inicia a articulação dos antigos e novos núcleos urbanos entre si e com o mundo

exterior. Isso porque os núcleos urbanos desempenham papel fundamental na ocupação, atraindo fluxos migratórios, organizando o mercado de trabalho e o controle social. (Teixeira 2006: 28).

Assim, de acordo com Teixeira o território era pouco povoado o que foi uma das motivações para vinda de migrantes até o município "O território pouco povoado, a "disponibilidade" de terras e a possibilidade de se avançar sempre para o oeste estimularam o avanço da fronteira agrícola nessa região." (Teixeira 2006: 12). No século XVII iniciou-se a ocupação da região, com construções que tinham o principal objetivo de posse no território. (Teixeira 2006). A seguir Passos descreve os processos de intensificação dos avanços na região da Amazônia Legal.

> [...] até 1930 a "Amazônia mato-grossense" estava na condição de "território de conquista", ocupada por índios e sustentada por uma economia extrativista. Entre 1930 e 1960, chegam os posseiros, vindos da região Nordeste, sobretudo, que atravessavam o Rio Araguaia em busca de pastagens para o gado e de terras para roças (culturas) de subsistência. [...] Esta terra, como muita terra do interior do Brasil e da América Latina, era considerada terra de ninguém – espaços vazios, a serem ocupados, produzidos, valorizados. Na verdade, ela estava ocupada por índios e posseiros. (Passos 2000: 31).

O percurso realizado por Passos mostra que a partir de 1930 a Amazônia Legal começou a ser explorada por posseiros que constituíam aquele lugar. O percurso demonstra ainda que a região amazônica era pouco explorada, mas que, com o passar dos anos, precisamente nas datas especificadas pelo autor, houve mudanças significativas e diversos processos de colonização.

Considerações finais

O presente trabalho tem o objetivo de expor os pressupostos teóricos que embasarão o tema de estuda da tese, uma vez que trata-se de prosódia e atitudes. Como forma de estudo, a pesquisa ainda está em desenvolvimento e passará as entrevistas e coleta de dados.

A pesquisa obteve aprovação do comitê de ética pois tem como bojo o contato, por intermédio de entrevistas, como os participantes. Pretende-se aplicar em outro município, a definir ainda, mas que tenha o contexto migratório similar ao município de Cláudia.

Referências

Bisol, Leda (ed.). 1996. *Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Bisol, Leda. 2000. O clítico e seu status prosódico. *Revista de Estudos Linguísticos* 9(1). 5–30.

Brandão, Maria Hellen. 2015. Uma abordagem fonológica de segmentação na escrita de alunos do ensino fundamental II. Dissertação de mestrado. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia.

Brenner, Terezinha de Moraes. 2003. Por uma articulação curricular entre fonética e fonologia. *Working Papers em Linguística* 7. Florianópolis: UFSC.

Callou, Dinah & Yonne Leite. 1994. *Iniciação à fonética e à fonologia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar.

Campos, Lívia Barbosa Borduqui. 2007. Segmentações alternativas e constituintes prosódicos em português brasileiro: uma análise através de canções da MPB. Dissertação de mestrado. São Paulo: Universidade Estadual Paulista.
Cardoso, João Henrique da Costa. 2012. Breve histórico dos estudos fonológicos. *Revista Científica do IFAL* 3(2). jul./dez.
Carvalho, Lucirene da Silva. 2012. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português. *Anais do SIELP* 2(1). Uberlândia: EDUFU.
Chacon, Lourenço & Milena Fraga. 2014. Pausas na interpretação teatral: delimitação de constituintes prosódicos. *Filologia e Linguística Portuguesa* 16(1). 121–146.
Cunha, Ana Paula Nobre da. 2004. A hipo e a hipersegmentação nos dados de aquisição da escrita: um estudo sobre a influência da prosódia. Tese de doutorado. Universidade Federal de Pelotas.
Lee, Seung Hwa. 2017. Fonologia gerativa. In Dermeval da Hora & Carmen Lúcia Matzenauer (orgs.), *Fonologia, fonologias: uma introdução*. São Paulo: Contexto.
Marra, Bárbara Andrade & Aline Domingues Morais. 2009. Influência da oralidade na escrita: alçamento de vogais pretônicas e pós-tônicas. Monografia de graduação em Fonoaudiologia. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.
Mattos e Silva, Rosa Virgínia. 2003. Alguns aspectos da heterogeneidade dialetal brasileira e sua relação com o ensino do português. In Rosa Virgínia Mattos e Silva (org.), *Contradições no ensino de português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo: Parábola.
Matzenauer, Carmen Lúcia Barreto & Ana Ruth Moresco Miranda. 2008. Aquisição de fonemas e alofones: bottom-up ou top-down. *Veredas Online – Psicolinguística* 2. 112–124.
Pereira, Tânia Maria Augusto. 2011. A segmentação no processo de aquisição da linguagem escrita. *Veredas Online – Atemática* 1. 273–288.
Pimenta, Selma Garrido. 2005. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. In *Pesquisa em educação* (4ª ed.), 521–539. São Paulo: Cortez.
Reis, Micheliny Cruz. 2007. Constituintes prosódicos e hipossegmentação na escrita infantil. *Revista de Iniciação Científica da FFC* 7(2). 155–167.
Roberto, Tania Mikaela Garcia. 2016. *Fonologia, fonética e ensino: guia introdutório*. 1ª ed. São Paulo: Parábola.
Santos, Gisélia Brito dos. 2013. Análise fonético-acústica das vogais orais e nasais do português: Brasil e Portugal. Tese de doutorado. Universidade Federal de Goiás.
Seara, Izabel Christine, Vanessa Gonzaga Nunes & Cristiane Lazzarotto-Volcão. 2011. *Fonética e fonologia do português brasileiro*. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC.
Silva, Thais Cristófaro. 2011. *Dicionário de fonética e fonologia*. São Paulo: Contexto.
Silva, Thais Cristófaro & Daniela Oliveira Guimarães. 2013. A aquisição da linguagem falada e escrita: o papel da consciência linguística. In *Aquisição de linguagem e ensino*, 316–323. Porto Alegre: EDIPUCRS.

PERSPECTIVAS SOBRE O PROBLEMA DA DESORDEM INFORMACIONAL NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

DIFFERENT APPROACHES TO THE PROBLEM WITH INFORMATION DISORDER IN BRAZILIAN PORTUGUESE TEXTBOOKS

Cinthia Ferreira Monteiro
Doutoranda em Didática do Português pela FCSH-Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal e em Linguística pela FFLCH-Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
cinthia.monteiro@usp.br
ORCID: 0000-0002-8218-6480

Resumo
O contexto informacional atual nos apresenta um grande desafio: como preparar os jovens para lidar com o crescente volume de desinformação e de discursos de ódio? No contexto escolar, é preciso preparar os professores e as professoras para discutirem os problemas da desordem informacional e formarem leitores críticos. Para realização de tal tarefa, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 para o Ensino Médio brasileiro, propôs a discussão, nas aulas de língua portuguesa, a respeito das fake news e seu efeito deletério para a qualidade e confiabilidade da informação circulante. A partir de tal determinação curricular, alguns livros didáticos passaram a incluir o tratamento da desinformação nos seus conteúdos. Livros didáticos são um suporte ao trabalho do professor, mas não são instrumentos neutros. Eles traduzem visões de mundo, valores que norteiam as discussões em sala de aula e até mesmo a escrita dos alunos (Bernadon, 2018). O presente trabalho visa discutir a maneira como tais materiais, no Brasil, têm lidado com o problema da desordem informacional. Como ponto de partida, iremos comparar duas coleções que abordaram diretamente esse assunto: "Multiversos - Língua Portuguesa" (Campos e Oda, 2020), publicado pela editora FTD, e "Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social" (Pereira et alii, 2020), publicado pela editora Ática. A comparação nos servirá como ferramenta para compreendermos que perspectivas sobre o problema estão traduzidas em tais obras. A abordagem teórica que usaremos de base é a Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 1993; Van Dijk, 2005; Wodak e Meyer, 2001), pois esta alia a perspectiva da análise social crítica do discurso aos estudos linguísticos, focando no discurso e nas relações entre discurso e outros elementos sociais (relações de poder; ideologias; identidades; identidades sociais; instituições, etc). O que verificamos em tal comparação é que há abordagens mais voltadas para o uso da argumentação como forma de reflexão sobre o problema da desordem informacional e que colocam a questão numa perspectiva de ação coletiva para seu enfrentamento e há abordagens que seguem uma perspectiva de ação individual e que propõem uma lógica mercadológica, neoliberal e, por vezes, até simplista para o tratamento da questão. Tais escolhas refletem posicionamentos que traduzem visões de mundo presentes em nossa sociedade e que se vinculam à problemática da desordem informacional.

Palavras-chave: argumentação; ensino; desinformação; livros didáticos

Abstract
The current informational context presents us with a major challenge: how can we prepare young people to deal with the growing volume of misinformation and hate speech? In the school context,

teachers need to be prepared to discuss the problems of information disorder and to develop critical readers. To accomplish this task, the National Common Curricular Base (BNCC), approved in 2017 for Brazilian high schools, proposed that fake news and its harmful effects on the quality and reliability of circulating information be discussed in Portuguese language classes. Based on this curricular determination, some textbooks began to include the treatment of misinformation in their content. Textbooks support the work of teachers, but they are not neutral instruments. They translate worldviews and values that guide classroom discussions and even students' writing (Bernadon, 2018). This paper aims to discuss how such materials have dealt with the problem of information disorder in Brazil. As a starting point, we will compare two collections that directly addressed this subject: "Multiversos - Língua Portuguesa" (Campos and Oda, 2020), published by FTD, and "Estações Língua Portuguesa: Rotas de atuação social" (Pereira *et alii*, 2020), published by Ática. The comparison will serve as a tool for us to understand which perspectives on the problem are translated in these works. The theoretical approach that we will use as a basis is Critical Discourse Analysis (Fairclough, 1993; Van Dijk, 2005; Wodak and Meyer, 2001), as it combines the perspective of critical social analysis of discourse with linguistic studies, focusing on discourse and the relationships between discourse and other social elements (power relations; ideologies; identities; social identities; institutions, etc.). What we see in this comparison is that there are approaches that are more focused on the use of argumentation as a way of reflecting on the problem of information disorder and that place the issue from a perspective of collective action to address it, and there are approaches that follow a perspective of individual action and that propose a market-based, neoliberal and, at times, even simplistic logic for dealing with the issue. Such choices reflect positions that translate worldviews present in our society and that are linked to the problem of information disorder.

Keywords: argumentation; teaching; misinformation; textbooks

O fenômeno da desinformação tem marcado a nossa relação com a informação e o conhecimento no século XXI. O letramento informacional é cada vez mais necessário para habilitar leitores a reconhecerem as estratégias de distorção e manipulação discursivas e lidarem com elas. Nesse sentido, a BNCC incluiu no currículo habilidades[433] relativas a esse tema.

> A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de fake news, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (MEC 2017: 136).

A partir da BNCC, estados e municípios construíram os seus currículos e o Governo Federal organizou o edital do Plano Nacional do Livro Didático 2021-2023. Embora a tecnologia esteja cada vez mais presente nas salas de aula por todo o país, os livros didáticos (ou manuais escolares como são chamados em Portugal) ainda são a principal ferramenta

[433] "(EM13LP39) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news)." (MEC 2017: 521).

"(EM13LP40) Analisar o fenômeno da pós-verdade – discutindo as condições e os mecanismos de disseminação de fake news e também exemplos, causas e consequências desse fenômeno e da prevalência de crenças e opiniões sobre fatos –, de forma a adotar atitude crítica em relação ao fenômeno e desenvolver uma postura flexível que permita rever crenças e opiniões quando fatos apurados as contradisserem." (MEC 2017: 521).

de apoio ao trabalho de alunos e professores. São essas obras que traduzem as habilidades e competências previstas pelos currículos oficiais em atividades de aprendizagem. A maneira como essa tradução é feita, a seleção de conteúdos a serem explorados e a linguagem empregada compõem um discurso sobre o ensino do português como língua materna e, como nenhum discurso é neutro (Antunes 2009), demonstra uma visão de mundo, um conjunto de valores a serem introduzidos aos estudantes.

Para aprofundarmos essa perspectiva de análise, usaremos as ferramentas da Análise Crítica do Discurso (ACD), a partir dos estudos de Fairclough (1995, 2001, 2013) e Van Dijk (2015). O foco da teoria é o discurso e as relações entre discurso e outros elementos sociais, tais como: relações de poder; ideologias; identidades; identidades sociais; instituições, etc e a língua é vista como instrumento de dominação. A ACD combina uma perspectiva crítica normativa (em que a descrição de um texto se combina à avaliação do que foi dito) com uma perspectiva crítica explicativa (em que busca-se explicitar as relações de causa e efeito entre texto e contexto social).

Ainda como aporte teórico à análise que seguirá, recorremos à teoria da Argumentação no Discurso de Ruth Amossy. A autora propõe que todo discurso é argumentativo e que há textos de dimensão argumentativa e outros de visada argumentativa, tais como artigos de opinião, editoriais e muitos dos textos de desinformação.

> Numa concepção que vê a argumentatividade como inerente ao discurso, esta distinção entre visada argumentativa e dimensão argumentativa permite diferenciar gradativamente os discursos nos quais a intenção de persuadir é explícita daqueles em que ela não o é. No primeiro caso dir-se-á que há uma visada argumentativa, no segundo que o discurso possui uma dimensão argumentativa. «O uso da palavra está necessariamente ligado à questão da eficácia. Que ele vise uma multidão indistinta, um grupo definido ou um auditor privilegiado, o discurso procura sempre ter impacto sobre o seu público. Esforça-se frequentemente para fazer aderir a uma tese: tem então uma visada argumentativa. Mas pode também, mais modestamente, procurar fazer infletir formas de ver e de sentir: possui, nesse caso, uma dimensão argumentativa» (Amossy 2006: 1 *apud* Grácio 2015).

Naqueles últimos, nos discursos de desinformação, por buscarem convencer o leitor seja a difundir uma informação, seja a aceitar uma determinada interpretação de eventos, pode ser enquadrada nos discursos de visada argumentativa, conforme classificação feita por Amossy. Como forma de perceber a articulação entre a o tratamento da desinformação e a visão de mundo traduzida por tal abordagem, concentramos a análise nos capítulos das obras que abordaram diretamente as *fake news.*

Mais adiante, apresentamos um estudo feito com duas obras que fizeram parte do PNLD e que apresentaram visões bastante distintas acerca do estudo da língua portuguesa e sua função na formação do aluno do Ensino Médio. As obras [435] em questão foram "Estações - Língua Portuguesa" da Editora Ática e "Multiversos - Língua Portuguesa" da Editora FTD. Tais visões são a materialização de discursos sobre o papel da língua e a

[435] "Estações - Língua Portuguesa - Rotas de Atuação Social" - Camila Sequetto Pereira, Fernanda Pinheiro Barros, Inara de Oliveira Rodrigues, Janice Chaves Marinho, Luciana Mariz, Ludmilla Coimbra, Luiza Santana Chaves, Lygia Barros, Editora Ática, 2020.
"Multiversos - Língua Portuguesa" - Maria Tereza Arruda Campos e Lucas Sanches Oda, Editora FTD, 2020.

função da escola que estão em embate desde a Constituinte de 1988 até o cenário educacional brasileiro atual. Estudar tais materiais, portanto, vai além de uma curiosidade intelectual de confrontar perspectivas de mundo veiculadas por diferentes textos para demonstrar como os livros didáticos (pela inserção e peso que têm nas salas de aula) podem servir de instrumentos para introjetar visões sobre a escola, o ensino e a própria língua e que vão moldar o cidadão que está em formação.

Os itens a serem analisados foram:

os conteúdos trabalhados em cada obra (índice);
o papel do estudo da língua portuguesa;
a abordagem do problema da desinformação.

1. Sobre os conteúdos trabalhados em cada obra:

Como dissemos anteriormente, a escolha do que será abordado por um livro didático reflete aquilo que os autores privilegiam no ensino de língua portuguesa. Embora não se possa fugir ao que é exigido pelo currículo, como não há especificação de gêneros, nem de temas a serem trabalhados, tudo pode ser ajustado ao que os autores entendem ser essencial na aprendizagem da língua materna.

No caso da obra "Estações Lìngua Portuguesa" observamos a seguinte delimitação de conteúdos:

Dos 14 capítulos da obra, quase metade é voltada para gêneros mais técnicos e tem uma perspectiva mais instrumental de estudo da língua, ou seja, o aprendizado de gêneros que tenham aplicação prática, principalmente voltada ao que se imagina serem os conhecimentos exigidos para inserção no mercado de trabalho. Esse recorte é significativo, pois, como a BNCC prevê também o trabalho com educação literária, os capítulos que não foram incluídos na lista dedicam-se a isso, ficando todo o restante da obra voltado para essa perspectiva instrumental de ensino do português.

1.1 Temas e gêneros trabalhados, não incluídos na educação literária:

CAP.4-TEMA NORTEADOR: EMPREENDEDORISMO SOCIAL (gênero trabalhado: Pitch)

CAP.7-TEMA NORTEADOR: COMBATE ÀS FAKE NEWS (gênero trabalhado:projeto de lei)

CAP.8-TEMAS NORTEADORES: EDUCAÇÃO FINANCEIRA E VALORIZAÇÃO DO IDOSO (gênero trabalhado: palestra)

CAP. 11-TEMA NORTEADOR: VALORIZAÇÃO DA MULHER (gênero: campanha publicitária)

CAP. 12-TEMA NORTEADOR: MUNDO DO TRABALHO (gênero trabalhado: currículo)

CAP.14- TEMAS NORTEADORES: ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL E CONSUMO CONSCIENTE (gênero trabalhado: criação de uma feira)

Os temas selecionados voltam-se a questões referentes ao mundo do trabalho e ao consumo: empreendedorismo social, educação financeira, mundo do trabalho, consumo consciente e os gêneros (pitch, palestra, campanha publicitária, currículo e criação de uma

feira) dão apoio ao desenvolvimento deles. O combate às fake news é recortado numa perspectiva do estudante como consumidor, mais uma vez, só que, nesse caso, consumidor de informação.

Já na obra "Multiversos Língua Portuguesa", observamos uma seleção de temas diferentes e uma orientação dos capítulos voltada a um aprendizado da língua para construção de uma visão crítica pelo estudante. A abordagem busca integrar o que é a posição do aluno não só como leitor do mundo, mas também como agente dele. Busca-se desenvolver a reflexão sobre como a língua nos ajuda a conhecer o mundo, a adquirir conhecimento e interpretá-lo e a agir sobre a realidade que nos cerca. Não há nesta obra uma separação entre a educação literária e a análise linguístico-semiótica. A literatura é abordada de maneira integrada ao aprendizado de gêneros textuais e à reflexão sobre os temas propostos. O tema da desinformação é trabalhado no capítulo "Opinião" e busca fazer o aluno refletir sobre como a opinião, no contexto informacional complexo que temos hoje, pode levar à produção e difusão de desinformação.

1.2. Divisão dos capítulos da obra:

UNIDADE 1 - O LEITOR
UNIDADE 2 - A OPINIÃO
UNIDADE 3 - AS FORMAS DO POÉTICO
UNIDADE 4 - CONTAR E PENSAR O MUNDO
UNIDADE 5 - O MUNDO COMO PALCO
UNIDADE 6 - A VIDA CONCENTRADA

O número de unidades em que o livro está dividido é muito menor. São 6 unidades no total (subdivididas em 4 subitens), mesmo assim, a quantidade de páginas de ambas as obras é idêntica; 416. Os gêneros trabalhados mudam de abordagem. Há uma perspectiva de análise dos gêneros pelo olhar do leitor e do produtor de textos no exercício da sua cidadania. Assim, em vez de campanha publicitária, trabalha-se com campanha de conscientização; em vez de palestra, assembleia deliberativa; em vez de criação de uma feira, pesquisa sobre alimentação saudável e criação de pôster de pesquisa, etc. A diferença entre as abordagens das duas obras revela dois posicionamentos bastante distintos sobre o ensino da língua que desenvolveremos a seguir.

Sobre o papel do estudo da língua portuguesa

Para a ACD a realidade é "conceitualmente mediada", ou seja, representações, conceitualizações e construtos estão atrelados a práticas e eventos sociais. Sendo assim, o objeto de análise da teoria é material-semiótico. O elemento material parte dos eventos da realidade (elementos estruturais da ordem social) e o semiótico está nos discursos (construtos usados para validar um argumento).

Numa das versões da ACD apresentadas por Fairclough (2013) o autor apresenta três acepções do discurso: "geração de significado como elemento do processo social; a linguagem associada a um campo ou a uma prática social específicos; uma forma de

construir aspectos do mundo associados a uma perspectiva social específica" (ex. o discurso neoliberal da globalização)" (tradução nossa adaptada, Fairclough 2013: 11).

O autor define a primeira acepção como semiose e coloca a língua como uma das modalidades semióticas (sem excluir outras possibilidades como a linguagem corporal ou visual, por exemplo).

Quanto ao componente semiótico dessa versão da teoria, questões como as instituições; os valores; as crenças; as relações sociais; as de poder; os valores culturais, todos são em parte semióticos. Sendo assim, os processos sociais podem ser decompostos em: estruturas sociais, práticas e eventos. As práticas sociais mediam as relações entre estruturas sociais gerais e abstratas e os eventos concretos. As práticas sociais estão na ordem do discurso e os textos são a materialidade dos eventos. No nosso caso, as práticas sociais estão no currículo e na reforma do ensino médio e a materialidade está nos livros didáticos e nos recortes que fizeram do currículo escolar.

A semiose pode se dar no nível da ação, de construtos ou representações da realidade ou ainda na constituição de identidades. No caso estudado, as representações didáticas sobre o ensino da língua foram o cerne da análise. A partir daquela divisão, Fairclough delimita três categorias semióticas que são analítico-discursivas: gênero (formas de ação e interação); discurso (formas de construir aspectos do mundo) e estilos (formas relacionadas ao jeito de ser, à identidade).

Fairclough apresenta distinções entre discurso, gênero e estilo; mas privilegia o estudo do primeiro, deixando as outras categorias mais conceituais do que funcionais. Ou seja, gênero e estilo são mencionados várias vezes em seus textos (1995, 2001, 2013), mas a sua análise sistemática não é feita e não parece ser uma preocupação deste autor o estudo de gêneros e estilos na perspectiva da ACD. Para a presente análise, nos interessa especialmente a relação entre o que foi apresentado pelo Ministério da Educação em 2016 como projeto para a Reforma do Ensino Médio (seu valor como instituição organizadora da Educação Básica brasileira) e os discursos que foram produzidos a partir dela, traduzidos pelas obras selecionadas.

O embate de perspectivas sobre o papel da Educação vem desde a Constituinte de 1988. De um lado, a visão de que a educação, principalmente no nível do Ensino Médio, deve estar em função das demandas do mundo do trabalho e a serviço das necessidades do mercado. De outro, a visão de que a Educação precisa estar a serviço da formação para o exercício pleno da cidadania. "Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." (Constituição Federal 1988: 124, grifo nosso)

No texto final, houve uma conciliação de perspectivas, mas a Reforma do Ensino Médio acabou por reforçar aquela cisão ao propor uma divisão por áreas de conhecimento e colocando o ensino técnico como uma dessas áreas. Nessa perspectiva, o Ensino Médio precisa reduzir os conteúdos estudados a áreas de interesse do aluno, de maneira a evitar a sua sobrecarga com informações que não são "úteis" às suas escolhas profissionais e deve prepará-lo para a inserção no mundo do trabalho. As obras, aqui analisadas, foram produzidas no âmbito do Edital do PNLD de 2021-2023 e demonstram que aquelas visões

em conflito na Constituinte de 1988, ainda não foram superadas e acabaram por se materializar nas obras escolhidas.

2.1 Duas visões sobre o papel do estudo da língua

Para estudarmos como as obras traduzem aquelas visões sobre Educação, reproduzimos abaixo o texto introdutório de cada obra, com trechos grifados que destacam o que privilegiam como abordagem e como conteúdo das aulas de língua portuguesa.

> Estações: Este volume foi criado com o objetivo de proporcionar a você caminhos de aprendizado diversificados pelo universo da Língua Portuguesa. Você vai refletir sobre como a língua é utilizada em contextos e práticas sociais reais com base em atividades que envolvem diversos gêneros. Os conteúdos trabalhados na obra se relacionam com as culturas juvenis e com temas contemporâneos transversais, privilegiando reflexões a respeito de diversidade cultural, ciência e tecnologia, saúde, cidadania, meio ambiente e trabalho. Também vai explorar textos das literaturas de língua portuguesa, sejam elas de origem brasileira, indígena, portuguesa ou africana. Nesse percurso, que complementa e aprofunda o trabalho com Língua Portuguesa desenvolvido nos volumes da área de Linguagens e suas Tecnologias, você será convidado a ser protagonista de seu aprendizado para **atuar na sociedade com autonomia e responsabilidade**. (Pereira *et alii* 2020: 3).

Comentário:

O uso da expressão "contextos e práticas reais" aponta para a visão instrumental do ensino do português, pois faz a ligação entre situações do cotidiano e os gêneros textuais aplicados a elas. A visão da língua como instrumento de poder é, assim, neutralizada e torna-se uma mera ferramenta como outras que servem para a qualificação profissional. O uso de situações reais não é por si só ruim, afinal, mostrar ao estudante que o aprendizado da língua está associado ao seu cotidiano é importante, até mesmo para desmistificar o estudo da língua, como algo que nada tem a ver com a realidade fora da escola.

A questão é que esse recorte, como vimos pelo índice da obra, limita os gêneros estudados a uma aplicação a contextos profissionais que nem sempre vão ser aqueles enfrentados pelos alunos. Ou seja, além de restringir a análise linguístico-semiótica a um conjunto de situações que precisam ter alguma aplicação concreta a situações de trabalho ou a atividades laborais, ela é limitante porque também não contempla as questões relacionadas ao mundo do trabalho que os alunos podem enfrentar, pois a diversidade de possibilidades é tão grande que isso, de qualquer maneira, não seria possível.

Assim, a obra restringe o que é estudado a uma pretensa visão "prática" de estudo da língua, mas nem por isso garante o aprendizado dos gêneros que os alunos podem vir a precisar nos contextos laborais em que forem se inserir. O estudo da literatura, neste caso, fica restrito à apresentação de autores e características de períodos literários, sem uma relação dos textos com a análise linguístico-semiótica, nem com a reflexão sobre como a literatura permite outras leituras do mundo, a partir de novas formas de olhar para ele.

A ideia do protagonismo estudantil está presente na BNCC e tem a ver com as novas formas de estudo disponíveis para os alunos e a necessidade de aprendizado ao longo da vida para a sua inserção e manutenção no mercado de trabalho. Dessa forma, a menção à autonomia não é estranha ao que é proposto pela base. No entanto, o que os conteúdos

selecionados demonstram é que a cultura juvenil e os temas transversais selecionados buscam incentivar discussões e produções individuais e não a reflexão sobre o papel do estudante na comunidade de que faz parte.

Essa perspectiva individualista tem lastro numa visão neoliberal que se instalou no Brasil e que ecoa o discurso do "*self made man*", a ideia do indivíduo que se faz sozinho, que é responsável pelo próprio destino. Nessa lógica, a sociedade é feita de ilhas de indivíduos que buscam a própria felicidade e não têm em conta a relação com o outro, nem a preocupação com a solução de problemas sociais para a produção do bem-estar coletivo. São esses valores que pautam o "mercado" e as necessidades desse ente abstrato como norteadores das preocupações dos indivíduos. Por essa razão, o mercado de trabalho e as suas demandas passam a ser o centro das preocupações na formação escolar, pois o que está em jogo não é a formação de cidadãos, mas sim de mão-de-obra qualificada para atender às necessidades impostas pelo "mercado".

> Multiversos: Alcançar todos esses objetivos ao final dos estudos com o livro de Língua Portuguesa tem como meta não apenas ampliar seu repertório cultural, mas também ajudá-lo em seu **desenvolvimento como cidadão crítico, consumidor e produtor de informações, inserido em uma sociedade.** (...) é necessário reconhecer a veracidade das informações, a adequação dos discursos aos diferentes contextos, a validade e o poder dos argumentos, a importância das pesquisas e da ciência em diferentes gêneros, o respeito e a ética ao posicionar-se em debates, sem propagar discursos de ódio. Além disso, neste livro, a literatura lhe convidará a conhecer novas possibilidades e a organização da língua, ampliando sua capacidade de ver e sentir o mundo. (Campos & Oda 2020: 5)

Comentário:

A visão do estudante como "cidadão crítico, consumidor e produtor de informações, inserido em uma sociedade" já aponta para uma distinção evidente em relação à obra anterior. Nesta obra, o foco das discussões propostas na aula de língua portuguesa está na observação de questões que afetam não só os estudantes, mas toda a sociedade e propõem reflexões que coloquem os alunos como agentes de mudança (por isso a menção não só ao seu papel como consumidores de informação - papel passivo - mas também como produtores de informação - papel ativo; o que reclama um posicionamento, uma ação sobre mundo e a realidade que os cerca).

O ensino do português, por essa perspectiva, coloca a educação a serviço da formação dos indivíduos para o exercício pleno da sua cidadania. O aprendizado da língua materna é instrumento para ajudar os estudantes a pensarem sobre o mundo e a refletirem sobre o seu papel nele, sobre como os problemas sociais existentes refletem escolhas e a quem compete tais escolhas, sobre como a informação só gera conhecimento se for objeto de estudo e reflexão, para poder ser apreendido e aplicado. Nessa visão, a inserção dos alunos na sociedade está posta a todo momento e a reflexão sobre a língua como instrumento de poder está colocada a todo instante.

A criticidade é intrínseca às atividades de análise e assume a argumentatividade dos discursos como elemento norteador do aprendizado. Assim, todo discurso precisa ser avaliado seja pela sua capacidade de orientar modos de ver e sentir, seja pela sua capacidade de convencer, persuadir os indivíduos a agirem de uma determinada forma.

Se na obra "Estações", o estudo dos textos literários está apartado da análise linguístico-semiótica, aqui ele está integrado ao estudo da língua como um todo e serve como convite a pensar novas maneiras de "ver e sentir o mundo". A literatura serve, dessa forma, para ampliar o repertório dos alunos, para oferecer outras ferramentas para pensar o mundo, uma vez que só a observação da realidade concreta, muitas vezes, não é suficiente. São atividades como essas que possibilitam aos estudantes extrapolarem uma visão corriqueira dos fatos para pensarem em soluções alternativas para problemas já enfrentados.

Sobre a abordagem do problema da desinformação

Para tratarmos do problema da desinformação, recorremos à classificação que Wardle e Derakhshan (2017) e Wardle (2020) propõem para subdividir os tipos de textos de desinformação que aparecem na internet. Essa conceitualização é fundamental para observar as nuances dos discursos desinformativos e organizar o seu estudo.

O infográfico a seguir faz uma distinção entre paródia e sátira que são textos humorísticos que podem levar a engano, mas que não tem essa finalidade primeira e o conteúdo falso, enganoso, impostor, manipulado ou o contexto falso ou a conexão falsa que têm como finalidade induzir o leitor a erro. Barros (2022) propôs uma subdivisão semelhante dos discursos enganosos, mas com um número menor de subcategorias. A autora subdivide tais discursos em: *fake news*, falsas revisões da História e da Ciência e os discursos conspiratórios (os três se encaixariam no que Wardle e Derakhshan consideram conteúdos falsos, enganosos, no caso dos primeiros e contexto falso e conexão falsa no caso dos dois últimos). Além desses, Barros aponta que há discursos enganosos que não têm a finalidade de induzir a erro, mas sim a de interpretar a realidade subvertendo os sentidos originais de uma leitura. Seriam esses os textos humorísticos (a paródia e a sátira se encaixariam nessa categoria) e os textos poéticos (que não foram categorizados por Wardle e Derakhshan).



(Wardle & Derakhshan 2017: 17, tradução nossa)

Embora essa categorização ajude no trabalho com a desinformação, ela não é a única possibilidade de abordagem desse tema. A investigação do assunto pelo viés da argumentação no discurso pode servir a esse propósito e se integrar ao estudo de discursos argumentativos de outras naturezas.

Se assumimos a perspectiva do que é argumentação segundo Amossy a coloca, ou seja:

> Os meios verbais que uma instância de locução utiliza para agir sobre seus alocutários, tentando fazê-los aderir a uma tese, modificar ou reforçar as representações e as opiniões que ela lhes oferece, ou simplesmente orientar suas maneiras de ver, ou de suscitar um questionamento sobre um dado problema. (Amossy 2018: 47).

é possível pensar no estudo da argumentação a partir do empreendimento persuasivo colocado por tais discursos, de maneira a perceber como ele se estrutura.

O livro "Estações Língua Portuguesa" aborda questões importantes sobre o problema da desinformação tais como: fontes de informação preferencial dos brasileiros, uma definição do que é desinformação e fake news; o problema das bolhas e do viés de confirmação e a manipulação de imagens. Tudo isso é fundamental para compreender aquelas nuances de que Wardle fala. Os subitens são: "Como você se informa? Eu não espalho boatos por aí; Por dentro da pós-verdade e fora da bolha" (Pereira *et alii* 2020: 138-147). Marcas linguísticas como adjetivos e advérbios aparecem no capítulo de análise semiótica e linguística e são estudados não tanto pelos efeitos de sentido que produzem, mas pelo estranhamento que provocam, quando aparecem em certos gêneros textuais, como as notícias, por exemplo.

A questão é que o tratamento da desinformação acaba por redundar numa lista de recomendações que se apoiam muito na iniciativa individual: "Como saber se uma foto é fake? - Cinco dicas para descobrir" e a recomendação de iniciativas de checagem de informação, tais como sites voltados a essa finalidade. Tal abordagem, parece reforçar aquela visão de cidadania individual e a superficialidade do debate. Sem colocar em questão a argumentatividade constitutiva dos textos de desinformação, ela neutraliza a discussão sobre esse problema e não aborda questões estruturais dos textos informativos que servem de apoio à unidade. Não há também nenhuma discussão sobre a expansão da desinformação e a quem ela pode interessar.

Já o livro "Multiversos Língua Portuguesa", por sua vez, trabalha a desinformação dentro do capítulo que estuda textos de visada argumentativa: "A ficção defende ideias - #paraexplorar • A dimensão argumentativa no poema; Para sustentar a opinião"; duas leituras de apoio sobre desinformação para suscitar um debate: "Leitura 1: "Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news? SIM", Alessandro Vieira (Folha de S.Paulo); "Leitura 2: "Responsabilizar as redes sociais é uma forma de evitar a disseminação de fake news? NÃO", Eugênio Bucci (Folha de S.Paulo); A opinião e a construção do conhecimento; Argumentar e resolver problemas; #nósnaprática • Assembleia deliberativa". (Campos & Oda 2020: 58-100)

A perspectiva nesta obra não é a de identificar as marcas linguísticas que ajudam a caracterizar os textos de desinformação, nem propor estratégias de verificação de dados, mas levar o estudante a perceber como o fenômeno da desordem informacional se insere no contexto atual e como o estudo da argumentação é fundamental para a compreensão

desse problema. O confronto de textos com diferentes perspectivas ajuda na construção de um repertório para os alunos e no apoio a um debate fundamentado sobre o tema. A exploração do fazer persuasivo naqueles textos também propicia uma visão sobre argumentação que foge ao estudo tradicional de textos argumentativos sob a lógica dos textos dissertativo-argumentativos solicitados pelos vestibulares, o que amplia o domínio dos estudantes sobre as possibilidades que o estudo da argumentação oferece para a construção do conhecimento.

Considerações finais

A comparação de obras permite verificar que o trabalho com o problema da desinformação ainda carece de maior aprofundamento. Perspectivas didáticas que pensam o papel do estudo da língua, num viés mais tecnicista acabam por privilegiar uma análise muito mecanicista do fenômeno e iniciativas de checagem de dados que podem ser problemáticas ou pouco eficazes, sem haver uma reflexão maior sobre as ferramentas usadas, a quem estão ligadas, como esses textos se disseminam e porque captam a atenção dos leitores e os convencem do que for.

Perspectivas didáticas que abordam o problema, por uma análise argumentativa, propiciam reflexões sobre a questão da desinformação, olhando para a argumentatividade presente nos textos desinformativos e como eles se imiscuem em gêneros textuais de orientação e de visada argumentativa tradicionais. Esse olhar ajuda o estudante a compreender que o enfrentamento da desordem informacional vai além de checklists e precisa ser tomado de encarado de maneira mais global.

Parece-nos importante tanto a análise microlinguística proposta, ainda que superficialmente, pela obra "Estações Língua Portuguesa", quanto a análise argumentativa proposta em exercícios de debate como proposto pela obra "Multiversos Língua Portuguesa". O que defendemos é ir além e pensar na análise argumentativa da desinformação, a partir da proposta da Argumentação no Discurso elaborada por Ruth Amossy (2018) nos seus aspectos linguageiros, comunicacionais, dialógicos, genéricos, figurais e textuais, mostrando a organicidade desses textos e como eles se incorporam a fórmulas e produções muito familiares aos leitores em geral.

Referências

Amossy, Ruth 2018. *A argumentação no discurso* (1a. edn.). São Paulo: Contexto.

Barros, Diana L. P. 2022. Contrato de veridicção: Operações e Percursos. In: *Estudos Semióticos* 18 (2), 23-45. https://doi.org/10.11606/issn.1980-4016.esse.2022.198279.

Bernadon, Maura 2018. *O letramento escolar e a formação crítica dos estudantes: o papel do livro didático de língua portuguesa e literatura – Ensino Médio*. (tese de doutorado). Salvador: Universidade Federal da Bahia http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27690

Brasil. 1988. *Constituição da República Federativa do Brasil.* Brasília: Senado Federal.

Campos, Maria Teresa A. & Oda, Lucas K. S. 2020. *Multiversos Língua Portuguesa* (1a. edn.). São Paulo: FTD

Fairclough, Norman. 2009 [1993]. Discourse and social change. Reprinted edn. Cambridge: Polity Press

Fairclough, Norman. 1995. Critical discourse analysis. London: Longman
Fairclough, Norman. 2001. A análise crítica do discurso como método de pesquisa científica social. In: *Métodos de análise crítica do discurso,* 121-138. SAGE Publications, Ltd, https://www.doi.org/10.4135/9780857028020
Fairclough, Norman. 2013. Critical discourse analysis. In J. P. Gee & M. Handford (Eds.), *The Routledge Handbook of Discourse Analysis*, 9–20. London: Routledge
Grácio, Rui A. 2015 *Vocabulário de argumentação.* https://www.ruigracio.com/VCA/VisadaDimenns.htm
Pereira, Camila S., Fernanda P. Barros, Inara de O. Rodrigues, Janice C. Marinho, Luciana Mariz, Ludmilla Coimbra, Luiza S. Chaves & Lygia Barros. 2020. *Estações – Língua Portuguesa: Rotas de atuação social.* 1ª ed. São Paulo: Ática.
Van Dijk, Teun 2005. *Discurso, Notícia e Ideologia - Estudos na Análise Crítica do Discurso*, trad. Zara Pinta-Coelho, Porto: Campo das Letras
Wardle, Claire & Derakshan, Hossein 2017 *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making,* Council of Europe
Wardle, Claire 2018. *Information Disorder: Essential Glossary*, Harvard Kennedy School - Shorenstein Center on Media, Politics and Public Policy. https://www.globacademy.org/wp-content/uploads/2023/03/infoDisorder_glossary.pdf
Wardle, Claire 2020. *Understanding Information Disorder*. https://firstdraftnews.org/long-form-article/understanding-information-disorder/
Wodak, Ruth; Meyer, Michael (Org.) 2001. *Methods of critical discourse analysis*. London; Thousand Oaks [Calif.]: SAGE.

PLE NO CURSO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS APLICADAS: PROPOSTA DE MATERIAIS DIDÁTICOS EM CONTEXTO DE ENSINO HÍBRIDO

PORTUGUESE AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE APPLIED FOREIGN LANGUAGES PROGRAM: A PROPOSAL FOR TEACHING MATERIALS IN A HYBRID LEARNING CONTEXT

Rosa Maria Fréjaville
Université Jean Monnet, Saint-Etienne, França
rosa.maria.frejaville@univ-st-etienne.fr
ORCID: 0000-0001-7200-4674

Pedro Guedes de Oliveira
Université Jean Monnet, Saint-Etienne, França
pedro.oliveira@univ-st-etienne.fr
ORCID: 0000-0002-4352-5187

Resumo
Este estudo apresenta uma proposta inovadora para o ensino de Português Língua Estrangeira, focada no modelo híbrido com sala de aula invertida. A ideia central é a discussão sobre o papel central do aluno no processo de aprendizagem, promovendo a aquisição de competências linguísticas, culturais e profissionais de forma autónoma e significativa. Ao romper com o ensino tradicional, o modelo proposto procura formar profissionais plurilingues e pluriculturais, capazes de se adaptar às exigências do mundo globalizado. Para isso, foram desenvolvidos materiais didáticos específicos que abordam desde a aquisição de conceitos básicos até à verificação de conhecimentos mais complexos. A metodologia utilizada é ativa e colaborativa, incentivando os alunos a explorar os conteúdos de forma autónoma e a construir o seu próprio conhecimento e competências. A sala de aula invertida permite que os alunos estudem os conteúdos teóricos fora da sala de aula e utilizem o tempo em sala para realizar atividades práticas e interativas, com o apoio do professor. Os resultados preliminares indicam que este modelo de ensino é eficaz para o desenvolvimento das competências propostas, uma vez que os alunos demonstram maior implicação e autonomia na aprendizagem. Além disso, a utilização de materiais didáticos diversificados e a metodologia ativa contribuem para uma aprendizagem mais significativa e duradoura. A proposta apresentada neste estudo oferece uma alternativa inovadora para o ensino de Português Língua Estrangeira, com potencial para transformar a prática pedagógica e promover a formação de profissionais mais qualificados para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira, modelo híbrido, sala de aula invertida, materiais didáticos, aprendizagem autónoma.

Abstract
This study presents an innovative proposal for teaching Portuguese as a Foreign Language, focused on a hybrid model with a flipped classroom approach. The central idea revolves around discussing the student's central role in the learning process, promoting the acquisition of linguistic, cultural, and professional skills in an autonomous and meaningful way. By breaking away from traditional teaching methods, the proposed model aims to train multilingual and

multicultural professionals capable of adapting to the demands of a globalized world. To achieve this, specific teaching materials were developed, addressing everything from the acquisition of basic concepts to the assessment of more complex knowledge. The methodology used is active and collaborative, encouraging students to explore content autonomously and build their own knowledge and skills. The flipped classroom approach allows students to study theoretical content outside and use classroom time for practical and interactive activities with the support of the teacher. Preliminary results indicate that this teaching model is effective for developing the proposed skills, as students show greater engagement and autonomy in their learning. Furthermore, the use of diverse teaching materials and active methodologies contributes to more meaningful and lasting learning. The proposal presented in this study offers an innovative alternative for teaching Portuguese as a Foreign Language, with the potential to transform pedagogical practices and foster the development of more qualified professionals for the labor market.

Keywords: Portuguese as a Foreign Language, hybrid model, flipped classroom, resources, autonomous learning.

Introdução

Nas últimas décadas, tem-se observado no ensino superior um desenvolvimento de modelos e métodos que articulam a formação presencial e a formação à distância, sendo vários os métodos tecnológicos que apoiam essa formação. Os modelos mais referidos são chamados de "híbridos" (ou *blended learning*), uma vez que combinam ambos os tipos de ensino, consolidando-se como uma tendência, uma vez que respondem às exigências de uma formação mais inclusiva e dinâmica.

O presente estudo incide em algumas experiências desenvolvidas com materiais pedagógicos através do modelo de ensino híbrido no curso de Línguas Estrangeiras Aplicadas (LEA) num contexto de ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) para fins específicos na Universidade Jean Monnet, em Saint-Étienne, em França. Rompendo com as características do ensino tradicional, este modelo propõe um ensino disruptivo, uma vez que o aluno está no centro da sua aprendizagem, formando quadros superiores plurilingues e pluriculturais, num contexto de globalização e de evolução da sociedade atual. O aluno coloca-se, por um lado, num contexto externo, focalizando-se no processo de imersão cultural e de inserção profissional, e, por outro, num contexto interno, que visa levar à aquisição de competências linguísticas, culturais e profissionais com utilização do PLE, com ênfase para as atividades de aprendizagem e de mobilidade estudantil.

Nesta experiência, optámos por desenvolver um modelo de ensino híbrido acompanhado de sala de aula invertida (Peraya, 2009; Peraya, Charlier & Deschryver, 2014). Na verdade, as competências que estes alunos devem adquirir são, por um lado, a utilização adequada do PLE com contexto de comunicação geral e em contexto profissional e, por outro, o processo que favoreça abordagens pluriculturais na formação do aluno em PLE no contexto universitário. Tendo em conta que o ensino híbrido se baseia num processo que tem em conta várias dimensões (formação, grau de abertura, acompanhamento humano, mediatização e mediação), os recursos e

atividades à distância e em presença tornam-se fundamentais para o sucesso deste modelo (Charlier, 2021).

Para tal, foram selecionados vários recursos específicos que descrevem o processo da aquisição de conhecimentos e competências em PLE estruturados da seguinte forma: (i) aquisição de conceitos: materiais que promovem o conhecimento conceptual (do onomasiológico para o semasiológico); (ii) aquisição do léxico e terminologias, focalizando-se sobretudo, em materiais de análise lexicográfica (do semasiológico para o onomasiológico); (iii) reforço e aprofundamento de conhecimentos: materiais visuais e audiovisuais para, nomeadamente, a criação de questionários e resposta a questionários, entre outros; e (iv) verificação da aquisição de conhecimentos e competências: materiais audiovisuais, tais como, árvores de conceitos, sínteses, entre outros (Bloom 1956; Bower, Dalgarno, Kennedy, Lee & Kenney 2014; Scallon 2015).

Num contexto híbrido e sala de aula invertida, este processo de ensinoaprendizagem apoia-se numa metodologia ativa, interrogativa e demonstrativa. Os alunos, em progressiva autonomia, são levados a trabalhar com profundidade cada temática através de desenvolvimento terminológico, apropriação do processo terminológico, desenvolvimento de competências linguísticas e de autoavaliação (Marton, Dall'Alba & Beaty, 1993).

Modelo híbrido de ensino: impactos na construção do conhecimento e desenvolvimento de competências

O ensino híbrido possui cinco dimensões que permitem a articulação presença/distância. A primeira dimensão é a *informação* que consiste em dar aos alunos os recursos pedagógicos "avant la lettre" para constituir uma base sólida de conhecimentos prévios. A segunda dimensão é o *grau de abertura*, necessário para avaliar o grau de autonomia dos alunos face às situações de aprendizagem, isto é, a estruturação conjunta das situações pelos alunos e pelo professor; qual o dispositivo que vai determinar as situações; estruturação conjunta estudante/professor. A terceira dimensão é o *acompanhamento humano* (técnico, cognitivo, metacognitivo, gestão e afetivo). A quarta dimensão é a *mediatização* (escolha dos meios de comunicação e guiões) que serve para a realização da produção (transformar os recursos em conhecimento no decurso de um processo material, simbólico e cognitivo instrumentado), para a interação (colaborar e comunicar), para a gestão e planificação (gestão dos alunos, dos grupos, dos dossiês escolares, etc., e planificação de recursos, atores e atividades), para o acompanhamento (prática acompanhada relativa aos setores técnico, cognitivo, organizativo e metodológico, socio-efetivo e racional), e para a consciencialização (gerir e fazer circular os sinais da presença à distância de cada interveniente). A quinta dimensão é a *mediação* (sobretudo tecnológica, objeto que transforma ou facilita a atividade do aluno; uso e efeitos sobre o utilizador e processos de apropriação).

Este dispositivo técnico-pedagógico modifica a relação do sujeito ao saber, à ação, aos outros, e contribui igualmente para transformar o saber, a ação e a relação. O ensino é baseado numa metodologia interativa em sala de aula e completado pela utilização de recursos/atividades fora da aula (*online*) promotores de aula invertida para o desenvolvimento da capacidade de reflexão, de análise e de síntese em PLE para fins específicos.

Segundo Charlier, Deschryver & Peraya (2006), a aplicação do modelo de ensino híbrido tem inúmeras possibilidades inovadoras em termos de aquisição de conhecimentos e aplicações práticas e requer a mediatização e a mediação de formas complexas apoiadas por meios técnico-pedagógicos eficazes[436]. Segundo os autores, as dimensões a ter em conta para a concretização do modelo híbrido de ensino são (i) criar uma articulação entre ensino em presença e ensino à distância, tendo em conta a respetiva relação entre a carga de trabalho em presença e a carga de trabalho à distância; (ii) uma adequada utilização dos meios técnico-pedagógicos (no presente estudo de caso: a plataforma *moodle*); (iii) a importância do acompanhamento humano; (iv) a mediatização; e (v) a mediação do processo ensino-aprendizagem (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006: 482). A articulação dessas dimensões caraterizam, assim, o cenário pedagógico de um recurso (*learning design*) (Charlier, 2021).

2.1. Hibridizar porquê e para quem?

O ensino académico, na sua maioria, continua muito dependente de métodos tradicionais de ensino em que o modelo de aprendizagem se centra no professor, ou seja, um método de ensino passivo. A título de exemplo, citamos o modelo da aula magna (ou *cours magistral*, no ensino superior francês), em que o aluno é levado a assumir a total responsabilidade do processo de aprendizagem, o que pressupõe um nível de ativação pedagógico passivo (Figura 1) (Henderson, Beach & Finkelstein, 2011). Para ultrapassar os limites deste modelo, e para responder às exigências do atual contexto social, construímos um modelo de ensino de PLE através da combinação presencial-online (ensino híbrido) alinhados entre si e que levam os alunos a participar ativamente na sua própria aprendizagem (Figura 1).



[436] Tradução nossa de: "Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un environnement techno pédagogique, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation" (Charlier, Deschryver & Peraya, 2006)

Figura 1 – Exemplo do nível de ativação pedagógico passivo-ativo

O ensino ativo caracteriza-se por uma abordagem centrada no aluno, em que este assume um papel ativo na sua própria aprendizagem. Ao encorajar a interação social, contextualizar a aprendizagem e desenvolver um espírito crítico, este modelo de ensino permite aos alunos construir conhecimentos significativos e duradouros, através do processo crítico e reflexivo. Longe de se limitar à transmissão passiva de conhecimentos, incentiva os alunos a apropriarem-se dos conteúdos, relacionando-os com as suas experiências prévias e projetos (Chi & Wylie, 2014; Roberts, 2019). Desta forma, este modelo permite uma total flexibilidade e adaptabilidade dando possibilidade aos alunos de adaptarem os conteúdos às suas necessidades e poderem apropriar-se do seu próprio processo de ensino-aprendizagem, com diferentes perspetivas na realização das atividades propostas, permitindo diferentes graus de estimulação cognitiva fundamentais para a realização de uma efetiva aprendizagem ativa (Garrison & Vaughan, 2007; Jonker, März & Voogt, 2020; Scholten *et al*., 2021). Neste modelo flexível e adaptável, os alunos assumem o protagonismo do processo de aprendizagem, monitorizando e avaliando a sua formação (*self-directed learning* ou *self-regulated learning*) (Eggers, Oostdam & Voogt, 2021). Essa autonomia manifesta-se na capacidade de controlar três aspetos fundamentais no processo de aprendizagem: *o quê?*, *quando?* e *como?* (Cunningham & Billingsley, 2002). A par, é também necessário incorporar a avaliação formativa e o *feedback* (interação professor-aluno e aluno-aluno) (Milgrom, Raucent, Wouters, De Clercq & Jacqmot, 2021).

3. Hibridação de PLE para fins específicos nos cursos de português na universidade

Ensinar a grandes grupos de estudantes pode levar a uma falha de comunicação entre o professor e o aluno e é muitas vezes considerado desmotivador. A título de exemplo, o grupo de primeiro ano frequenta a disciplina de CSPL Inglês num grande auditório (cerca de 270 alunos), e essa falta de interação professor-aluno pode levar a uma taxa de sucesso mais baixa da avaliação (Figura 2).

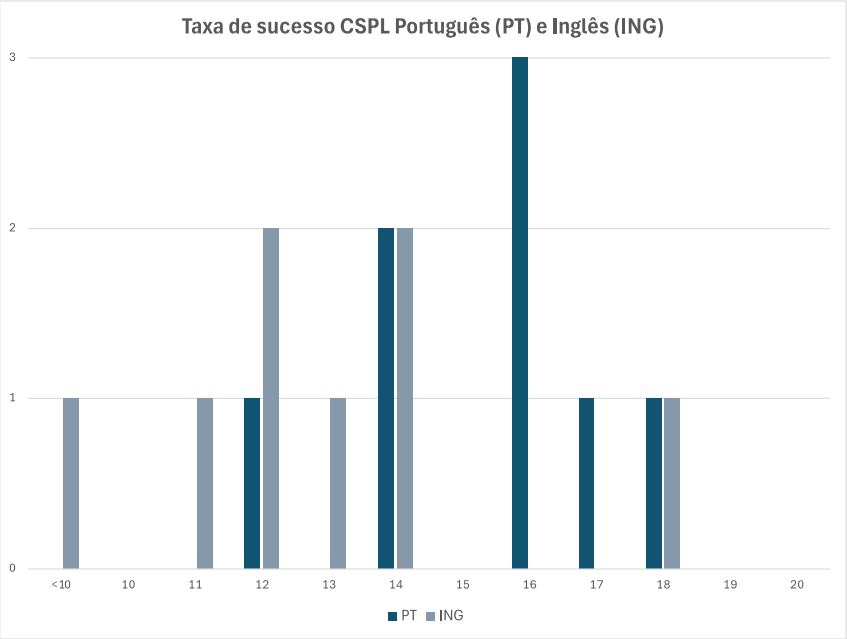


Figura 2 – Comparação da taxa de sucesso na disciplina de CSPL Português e Inglês

Desta forma, este projeto nasce precisamente da necessidade de formar alunos em português, não nativos, para exercerem cargos ligados às relações comerciais internacionais. Este projeto faz, então, uso eficaz das Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC) para tornar o processo de aprendizagem em larga escala mais motivador e personalizado. As primeiras experiências foram feitas nas disciplinas de Cultura e Sociedade dos Países Lusófonos (CSPL), abrangendo toda a licenciatura[437].

O projeto baseia-se na interação com metodologia interrogativa e não apenas transmissiva (Figura 3), que conjuga situações de aprendizagem no modelo híbrido através de atividades presenciais e *online*.



FACULTÉ ARTS LETTRES LANGUES
DÉPARTEMENT DE LANGUES ÉTRANGÈRES APPLIQUÉES
ANNÉE UNIVERSITAIRE 2024/2025
PROGRAMME DE LANGUE PORTUGAISE – CULTURE LUSOPHONE I
(CULTURE ET SOCIÉTÉ DES PAYS LUSOPHONES – BRÉSIL)
S1 et S2

Compétences visées
•Compétence linguistique en portugais
•Compétence communicative interculturelle
•Compétence plurilingue
•Compétence pluriculturelle
•Compétence critique (savoir)
•Compétence opérationnelle (savoir-faire)
•Compétence comportementale (savoir-être)

Objectifs
•Acquisition de la compétence linguistique, discursive et communicative en Portugais
•Acquisition de connaissances sur la culture portugaise et lusophone
•Valorisation de la langue portugaise en tant que patrimoine national et universel
•Acquisition d'une méthodologie de travail en analyse de documents géographiques et historiques

Méthodologie
Méthodologie interactive pour une formation complète de l'étudiant.
1.**Méthodologie active**
Bénéfices :
- Approche didactique actionnelle ;
- Interaction en contexte socio-culturelle, plurilingue et interculturelle ;
- Processus d'enseignement-apprentissage axée sur l'étudiant et le savoir-faire et agir ;
- Facilitateur de la mémorisation ;
- Développement de la capacité de raisonnement (ouverture d'esprit, réceptivité
- Formation de l'étudiant en fonction des besoins spécifiques et des contextes sociaux-professionnelles ;
- Participation active de tous les étudiants ;
- Promotion de l'autonomie, des initiatives et des responsabilités des étudiants ;
- Motivation et adhésion au contrat pédagogique ;
- Technique pédagogique centrée sur la progression de la formation de l'étudiant ;
- Construction d'une interdisciplinarité entre les différentes disciplines de chaque niveau de formation en portugais.

2. **Méthodologie interrogative**
Bénéfices :
- Rigueur dans la construction du contrat pédagogique enseignant/étudiant ;
- Résolution des besoins de formation de l'étudiant ;
- Communication par la perception et la cognition ;
- Motivation, participation et implication intégrales ;
- Efficacité de la communication interculturelle ;
- Efficacité de la recherche et de l'analyse de l'information pour l'acquisition des savoirs, du savoir-être, savoir-faire et du savoir-agir ;
- Évaluation de l'apprentissage par l'acquisition des différentes capacités ;
- Approche dirigée vers l'ensemble de la classe.

3. **Méthodologie démonstrative**
Bénéfices :
- Rigueur dans la construction et l'organisation de l'espace d'enseignement et des supports pédagogiques ;
- Acquisition d'automatismes et leur application en situation d'apprentissage (apprendre en agissant et réfléchir l'action) ;
- Utilisation d'outils analytiques et de synthèse ;
- Promotion de l'apprentissage individualisé au sein du groupe ;
- Faciliter l'évaluation et les contrôles de progression dans l'acquisition des compétences.

Contenus - Thèmes et lexique
Le Brésil
• Éléments de géographie :
• Localisation, dimensions, frontières,
• Structures administratives : régions, états.
• Réseau hydrographique : concepts/dénominations, équivalents ; fleuves et rivières ; régions hydrographiques, bassins hydrographiques
• Relief :
- concepts/dénominations (plateaux, montagnes, plaine, dépressions).
- les classifications de Aroldo de Azevedo, Aziz Ab'Saber et Jurandyr Ross.
- le relief et les formations géologiques.
• Le climat :
- éléments et facteurs
- concepts/dénominations.
- zones climatiques et typologie de climats brésiliens.
- classification de Koppen et classification de Strahler.
• Végétation et faune : typologies ; caractérisation de la flore et de la faune des régions.
• La diversité des paysages brésiliens ; modélisation de cultures et d'histoire.
• Éléments de géographie humaine et politique
• Culture(s) brésilienne(s) : les amérindiens, les africains, l'immigration

Crédits : 3 Ects (partagés avec Civilisation Portugal)

Contrôle de connaissances :
- Continu et terminal
- Bloqué et rattrapage

Éléments d'évaluation / par semestre :

Désignation	Poids
Participation cours Salle de cours + Moodle	70%
Travaux écrits et épreuves orales Salle de cours + Moodle	30%

Éléments d'occupation / par semestre :

Désignation	Poids
Travail en autonomie* Salle de cours + Moodle	63h
Présence et participation en cours Salle de cours + Moodle	12h

*Surtout accomplie par le biais de l'**Espace d'Activités** de la discipline, sur **Moodle**.

Supports
•www.instituto-camoes.pt
•www.infopedia.pt
•www.e-geo.ineti.pt
•Sítio Internet do Arquivo Nacional da Torre do Tombo : http://antt.dgarq.gov.pt
•http://www.suapesquisa.com/paises/portugal/geografia_portugal.htm
• http://www.mundoeducacao.com/geografia
•**Parcours hybride** Plateforme Moodle

Bibliographie
•ARMELLE (E.), *Histoire du Brésil*, Chandeigne
•BUENO, Eduardo, *Brasil, uma história*, Leya, 2013
•COUTO, Jorge, *A Construção do Brasil*, Cosmos, Lisboa, 1997.
•DEL PRIORE, Mary et VENÂNCIO, Renato, *O livro de ouro da História do Brasil*, Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.
•FAUSTO, Boris, *História do Brasil*, São Paulo: EDUSP, 1994.
•STADEN, Hans, *Duas viagens ao Brasil: primeiros registros sobre o Brasil*, L&PM Pocket, 2017
•SCHWARCZ (L.) et al., *Brasil : Uma biografia*

Figura 3 – Exemplo do plano de estudos de CSPL

[437] A licenciatura divide-se em semestres: dois semestres no primeiro ano (total de horas de CSPL: 42h), dois semestres no segundo ano (total de horas no CSPL: 48h) e dois semestres no terceiro ano (total de horas de CSPL: 22h).

As aulas em presença baseiam-se na interação com metodologia interrogativa e não apenas transmissiva. Para maior êxito dos alunos, decidiu-se transformar a aula de CSPL num modelo híbrido com sala de aula invertida (*flipped classroom*). Rapidamente nos demos conta que havia uma maior eficácia na consecução dos programas e que havia, à partida, uma constante implicação e motivação dos alunos com resultados evidentes: maior autonomia e real aplicação das competências adquiridas. Neste modelo híbrido, preconiza-se a coerência entre trabalho em sala de aula e trabalho estruturado fora da aula, cujo principal objetivo é a avaliação contínua integral para verificação da progressão em aquisição de competências.

3.1 Quais foram as etapas de transformação para o modelo híbrido?

Em primeiro lugar, pretendemos romper com os modelos anteriores e, para isso, procedeu-se à análise das expectativas, à clarificação das necessidades e à análise da situação existente através da revisão bibliográfica e as possíveis respostas às questões iniciais. Em seguida, através da verificação das práticas existentes, da análise e observação do contexto de aprendizagem, procedemos à construção dos recursos. Por fim, refletimos sobre os resultados da aprendizagem e a estruturação dos conteúdos, os tipos de recursos a acrescentar e o tipo de acompanhamento do aluno (Figura 4).

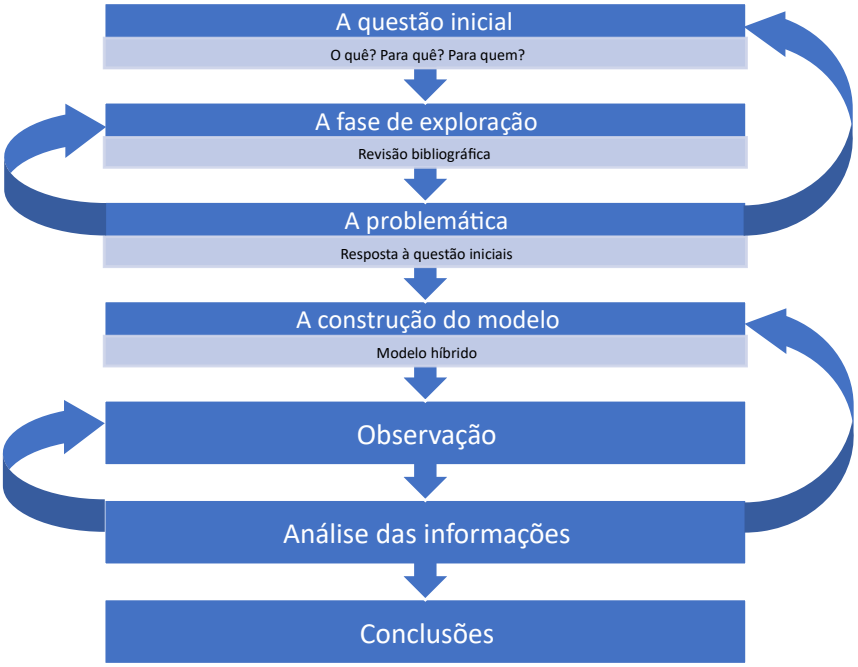


Figura 4 – As etapas da implementação da disciplina de CSPL no modelo híbrido (largamente baseado em Quivy & van Campenhoudt, 1995)

A primeira etapa para a transformação da disciplina de CSPL em modelo híbrido foi construído a partir de uma árvore de conceitos (Figura 5) necessária para a construção da coerência pedagógica e o alinhamento construtivo de conteúdos e recursos.

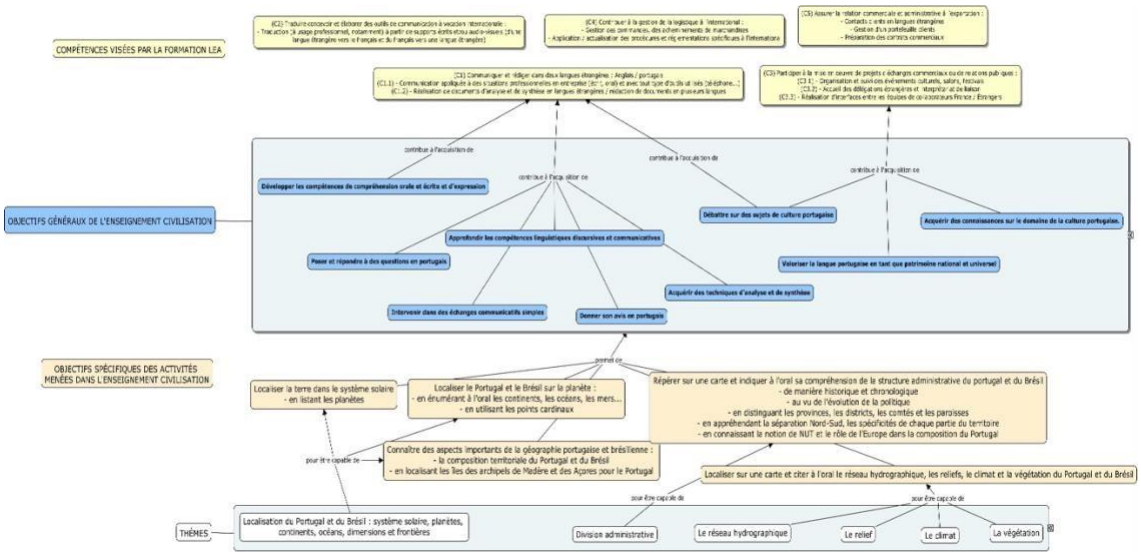


Figura 5 – Modelo de arborescência da disciplina de CSPL

A partir desta etapa, procedeu-se à construção do cenário de ensino híbrido: um trabalho sobre a argumentação em relação aos objetivos pretendidos e às características da hibridação pedagógica:

Que objetivos devem ser privilegiados?

Que tipo de articulação presença/distância?

Que tipo de avaliação?

Que tipo de acompanhamento das atividades?

Estas questões coordenaram-se com o desenrolar da aprendizagem em presencial. No que diz respeito a conceção do roteiro de recursos, tivemos em conta as ferramentas de autor e difusão, a articulação entre a atividade pedagógica e as limitações técnicas e as competências dos alunos; ressalvando-se que o trabalho entre a criação dos roteiros para o ensino e a criação de roteiros para as atividades devem ter em conta a harmonização entre presencial e *online*.

3.2 Que feedback se pôde retirar? Qual é a temporalidade de avaliação das produções num sistema de avaliação formativa? Que uso faz o aluno do digital? Como se apresenta o modelo híbrido na plataforma moodle?

Em primeiro lugar, o espaço criado, após a conceptualização do programa apresenta-se com a indicação das competências a adquirir, contempla as unidades temáticas em situação de progressão e de preparação para realização em classe invertida em presencial. A plataforma para a implementação do modelo híbrido é a plataforma moodle, que permite a gestão da aprendizagem (*Learning Management System* - LMS) criado especificamente para facilitar o ensino e a aprendizagem *online*.

Em termos organizacionais, o aluno tem acesso ao mapa da disciplina que contempla os objetivos, as temáticas, a progressão, as tarefas e as avaliações, esquematizado na Figura 6 e ilustrado na Figura 7.

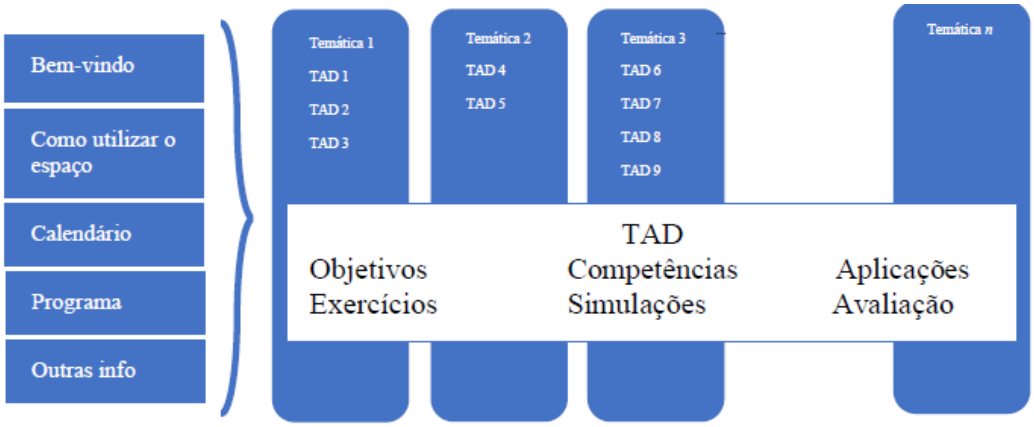


Figura 6 – Organização esquemática da disciplina de CSPL (Brasil)

A página inicial apresenta o conteúdo da disciplina de CSPL (neste caso, Brasil), com diversas temáticas (seis, no total), organizadas da seguinte forma: a divisão administrativa brasileira, passando pela rede hidrográfica, o relevo, o clima, a economia e, por fim, os elementos culturais brasileiros.



Figura 7 – Espaço moodle da disciplina de CSPL (Brasil)

As atividades envolvidas em cada temática incluem: os materiais da temática (mapas, documentos informativos, etc.), vídeos, ficheiros áudio, questionários e fórum.

3.3 Como avaliar os efeitos da formação híbrida?

Através da progressão dos trabalhos realizados no moodle (Figura 8) que precedem a realização da aula (recurso em presença), os estudantes têm acesso ao

próprio desempenho sobre a aquisição de conhecimentos na disciplina de CSPL. Este dispositivo articula uma organização estruturada, os meios materiais e tecnológicos, simbólicos, cognitivos e outros materiais.



Figura 8 – Progressão dos estudantes na disciplina de CSPL (Brasil)

3.4 Quais são os efeitos sobre a aprendizagem a longo prazo?

Existe uma real articulação de atividades que oscilam entre uma abordagem em superfície (aumento quantitativo de conhecimentos, memorização, reprodução, aplicação) e uma abordagem em profundidade (compreensão, ver de maneira diferente, mudar como pessoa, aumento da motivação, sentimento de sucesso, melhoria da interação em grupo, enriquecimento de contributos disciplinares, visibilidade das competências e capacidades adquiridas, estudantes mais ativos e implicados, melhor produtividade). A articulação entre atividades em presença e à distância é mais eficaz para a aquisição de conhecimentos e competências.

3.5 Quais são os tipos de materiais propostos para CSPL e que vão servir para construir a aula invertida?

Para a aquisição de conceitos, o aluno familiariza-se com a descrição e aplicação do processo onomasiológico e semasiológico com realização nomeadamente de exercícios *online* de *correspondência* conceito/termo e de correspondência de equivalentes (Figura 9).

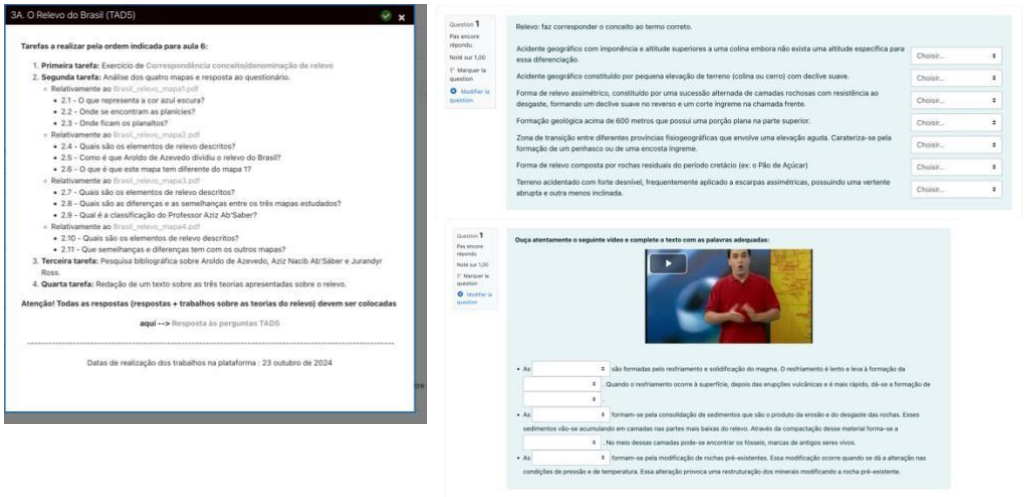


Figura 9 – Exemplo de recursos para a temática *Relevo* na disciplina de CSPL (Brasil)

Este tipo de atividade vai permitir ao aluno a aquisição de conceitos, partir do (i) conceito para a estruturação de léxico; (ii) aquisição da competência discursiva [receção e produção de discurso, fraseologias e estruturas sintático-semânticas]; e (ii) aquisição da competência linguístico-cultural [compreensão e expressão escrita e oral, interação e mediação]. Para a aplicação do processo inverso, do semasiológico para o onomasiológico, são propostas atividades como, por exemplo, exercícios lexicográficos. Para aprofundamento dos conhecimentos, são propostos exercícios de observação e análise (mapas, gráficos) com construção de questionários, resposta a questionários, quiz, reforçando, assim, os conhecimentos da prática escrita. Partindo de materiais audiovisuais, os alunos criam árvores de conceitos, fazem resumos e sínteses e fazem apresentações orais. A realização de todos estes trabalhos faz-se a montante da aula em presença, cujo objetivo principal é fazer falar os alunos em plena interatividade para aquisição de competência linguística e competência terminológica. A par, os alunos têm, também, acesso às avaliações dos trabalhos que vão realizando ao longo de cada semestre (Figura 10).

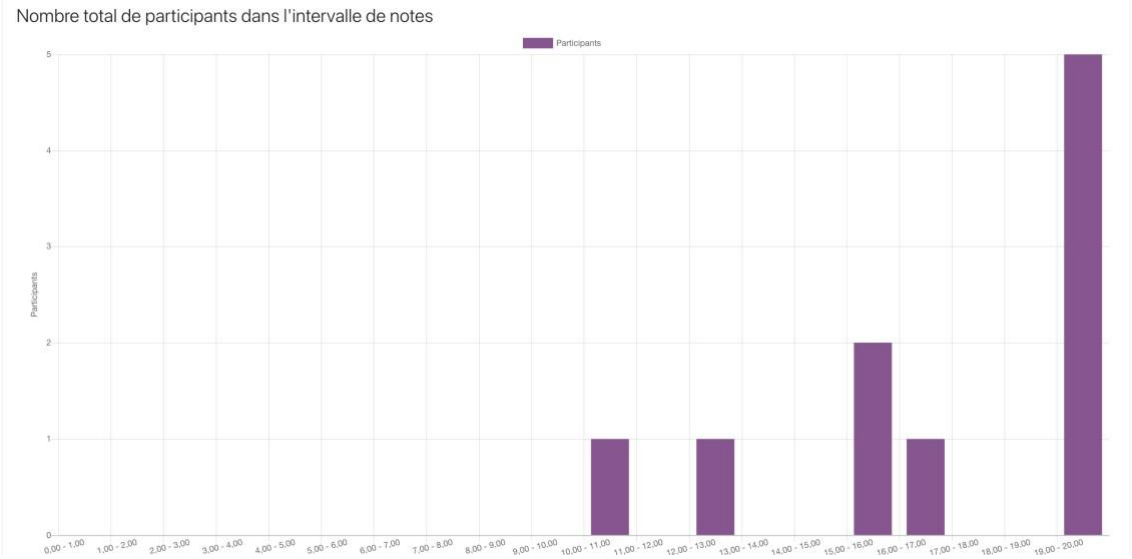
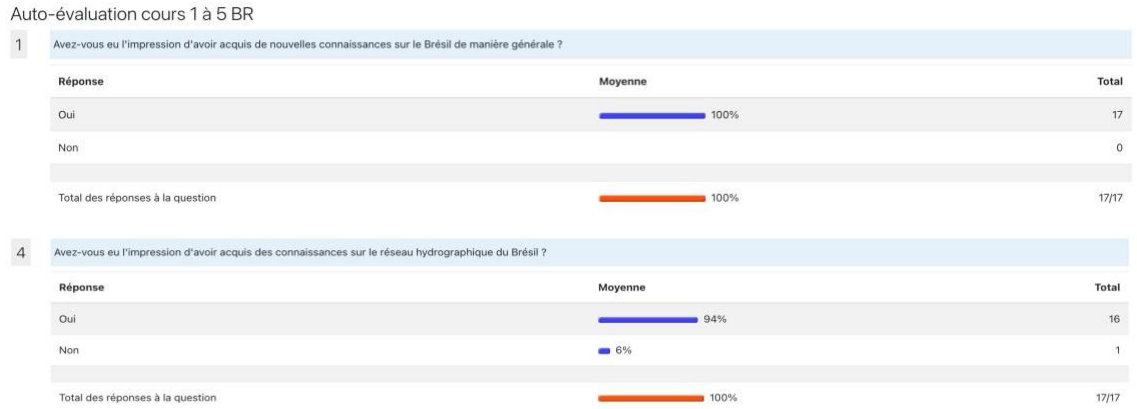


Figura 10 – Avaliações dos estudantes na disciplina de CSPL (Brasil)

Por fim, relativamente às atitudes e perceções dos alunos em relação ao modelo de ensino e aprendizagem, é-lhes solicitado uma autoavaliação da sua progressão durante o semestre. São colocadas duas questões a meio do percurso (semestre): (1) *Avez-vous eu l'impression d'avoir acquis de nouvelles connaissances sur le Brésil de manière générale ? Si oui, lesquelles. Si non, pourquoi ?* e (2) *Avez-vous eu l'impression d'avoir acquis des connaissances sur le réseau hydrographique du Brésil ? Si oui, lesquelles. Si non, pourquoi ?* As respostas às questões (1) e (2) são fechadas (respostas entre Sim e Não) e as respostas às questões *Si oui, lesquelles. Si non, pourquoi ?* são respostas livres. A Figura 11 é um extrato do Moodle que mostra os resultados da autoavaliação atribuídos às duas primeiras temáticas: (i) Divisão administrativa e (ii) Rede hidrográfica.


Auto-évaluation cours 1 à 5 BR

1 Avez-vous eu l'impression d'avoir acquis de nouvelles connaissances sur le Brésil de manière générale ?

Réponse	Moyenne	Total
Oui	100%	17
Non		0
Total des réponses à la question	100%	17/17

4 Avez-vous eu l'impression d'avoir acquis des connaissances sur le réseau hydrographique du Brésil ?

Réponse	Moyenne	Total
Oui	94%	16
Non	6%	1
Total des réponses à la question	100%	17/17

Figura 11 – Autoavaliação dos estudantes na disciplina de CSPL (Brasil)

As apreciações dos alunos, declarando por unanimidade terem obtido conhecimentos aprofundados sobre o programa proposto, são deveras sintomáticas do êxito do modelo de aprendizagem proposto.

Discussão

De acordo com o que vimos de descrever, o modelo de ensino híbrido, juntamente com os elementos de autoavaliação, teve um impacto na autonomia dos alunos. Este modelo mostrou-se adequado uma vez que (i) é centrado no aluno, uma vez que este participa ativamente na sua aprendizagem e o torna um fator decisivo no desenvolvimento do conhecimento, da experiência e da sua própria formação, que serão transpostos para o mundo profissional; (ii) o aluno tem acesso a uma fonte ilimitada de recursos em ambiente *online*, uma vez que o processo de aprendizagem é flexível e o aluno pode explorar outros recursos para além daqueles que são disponibilizados. Este tipo de aprendizagem parecenos mais flexível e vai proporcionar um ambiente mais atrativo, com um impacto favorável no processo de aprendizagem, tornando-o mais motivador.

A autonomia do aluno depende da capacidade dos professores em promoverem uma aprendizagem ativa, na qual o planeamento das aulas, a implementação dos

recursos e a avaliação são voltados para o desenvolvimento das competências requeridas neste contexto de globalização. Para isso, é essencial uma abordagem centrada no aluno. O modelo híbrido com autoavaliação é uma estratégia que permite maior autonomia e flexibilidade aos alunos, incentivando-os a assumir responsabilidade pelas suas atitudes, fortalecendo a autoconfiança. Este modelo, ao possibilitar que os professores valorizem o trabalho dos alunos, contribui para que eles se sintam mais autónomos, impactando positivamente o crescimento emocional e fortalecendo as relações com os professores e os recursos.

A par da autonomia, o pensamento crítico e a criatividade são cruciais. Estas são constantemente estimuladas através de uma abordagem educativa que incentiva a participação ativa no processo de aprendizagem, através das atividades propostas em cada temática. Estas vão exigir que os estudantes desenvolvam competência crítica e criativa, que vão gerar novas ideias. Desta forma, acreditamos que este modelo tem potencial para responder às exigências atuais, formando recursos humanos altamente qualificados, competitivos e prontos para enfrentar os desafios atuais. Trata-se, a nosso ver, de uma abordagem extremamente benéfica.

Conclusão

Este modelo permitiu-nos incentivar a reflexão e a autorregulação da aprendizagem (mediação reflexiva), proporcionar oportunidades para discussões em grupo (sobre conteúdos e processos de aprendizagem), assegurar um alinhamento construtivo entre os objetivos, a avaliação e o apoio aos estudantes e construir uma visão partilhada do sistema de formação e dos seus objetivos.

Para além disso, a hibridação da disciplina de CSPL inferiu diretamente na economia de tempo, possibilitando a realização total do programa pedagógico previsto. Mostrou-se também mais eficaz na medida em que promoveu o aprofundamento dos conhecimentos e competências, facilitando a transição para o ano seguinte e uma melhor aquisição das competências orais e escritas dos alunos; não esquecendo, também, que favoreceu o trabalho em colaboração e, por conseguinte, competências na área do trabalho em equipa.

Num outro âmbito, o modelo de hibridação permitiu igualmente o desenvolvimento das competências profissionais dos docentes, assim como uma real estruturação e colaboração em equipa.

Num futuro próximo, espera-se poder alargar e aperfeiçoar a avaliação de todos os programas em PLE relativos à licenciatura, repensar a capacitação dos estudantes no que respeita, nomeadamente, ao tipo de apoio que deve ser prestado e por quem. Pretendemos também, com o apoio dos serviços universitários de pedagogia, incentivar apoio técnico formal em uníssono para professores e alunos, pois é necessário que também os alunos adiram plenamente ao contrato pedagógico que através da hibridação lhes dá reais possibilidades de saber-agir, de saber-estar, para além de outras competências operacionais.

Espera-se que este trabalho possa, pois, incentivar o desenvolvimento de outros materiais didáticos para o ensino no PLE em contexto académico e profissional e a contribuição para a investigação no ensino e aprendizagem do PLE no contexto multicultural e plurilingue.

Referências

Bower, Matt, Barney Dalgarno, Gregor Kennedy, Mark J. W. Lee & Jacqueline Kenney. 2014. *Blended Synchronous Learning: A Handbook for Educators.* The Australian Government Office for Learning and Teaching.

Bloom, Benjamin. 1956. *Taxonomy of Educational Objectives.* Canadá: Longmans, Green and Co, Ltd.

Charlier, Bernadette. 2021. Learning design. In Edmée Runtz-Christan et Pierre-François (eds.), *Collection de concepts-clés de la formation des enseignantes et enseignants en Suisse romande et au Tessin.* Éditions Loisirs et Pédagogie.

Charlier, Bernadette, Nathalie Deschryver & Daniel Peraya. 2006. Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides. *Distances et Savoirs* 4(4). 469–496.

Chi, Michelene T. H., & Ruth Wylie.. 2014. The ICAP framework: Linking cognitive engagement to active learning outcomes. *Educational Psychologist* 49(4). 219–243.

Cunningham, Craig & Marty Billingsley. 2002. *Curriculum Webs: A Practical Guide to Weaving the Web into Teaching and Learning.* Allyn & Bacon.

Eggers, Jan Hein, Ron Oostdam & Joke Voogt. 2021. *Self-Regulation Strategies in Blended Learning Environments in Higher Education: A Systematic Review. Australasian Journal of Educational Technology* 37(6). 175–192. https://doi.org/10.14742/ajet.6453

Garrison, D. Randy & Norman Vaughan. 2007. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines.* John Wiley & Sons.

Henderson, Charles, Andrea Beach & Noah Finkelstein. 2011. Facilitating Change in Undergraduate STEM Instructional Practices: An Analytic Review of the Literature. *Journal of Research in Science Teaching* 48(8). 952–984.

Jonker, Herma, Virginie März, & Joke Voogt.. 2020. Curriculum flexibility in a blended curriculum. *Australasian Journal of Educational Technology* 36(1). 68–84.

Marton, Ference, Gloria Dall'Alba & Elizabeth Beaty. 1993. Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research* 19. 227–300.

Milgrom, Evelyne, Benoît Raucent, Philippe Wouters, Michel De Clercq & Christian Jacqmot. 2021. Le tuteur comme accompagnateur de l'apprentissage actif. In Benoît Raucent, Christian Verzat, Catherine Van Nieuwenhoven & Christian Jacqmot (eds.), *Accompagner les étudiants: Rôles de l'enseignant, dispositifs et mises en œuvre,* 265–289. De Boeck Supérieur.

Peraya, Daniel. 2009. Comprendre et analyser les processus d'innovation à l'université. *Distances et Savoirs* 3(7). 513–516.

Peraya, Daniel, Bernadette Charlier & Nathalie Deschryver. 2014. Une première approche de l'hybridation: Étudier les dispositifs hybrides de formation. *Education & Formation* e-301. 15–34.

Quivy, Raymond & Luc van Campenhoudt. 1995. *Manual de Investigação em Ciências Sociais.* Lisboa: Gravida.

Roberts, David. 2019. Higher education lectures: From passive to active learning via imagery? *Active Learning in Higher Education* 20(1). 63–77.

Scallon, Gérard. 2015. *Des savoirs aux compétences: Exploration en évaluation des apprentissages.* Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.

Scholten, Danny, Maikel Wijtmans

Maikel Wijtmans, Stefan J. Dekker, Anna H. Vuuregge, Erik J. J. Boon, J. Chris Vos, Marco Siderius, Hanna Westbroek & Jacqueline E. van Muijlwijk-Koezen. 2021. Practical

Guidelines to Redesign Introductory Chemistry Courses Using a Flexible and Adaptive Blended Format. *Journal of Chemical Education* 98(12). 3852–3863.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA E CARIBENHA: ENSINO DE PORTUGUÊS PARA FALANTES DE OUTRAS LÍNGUAS PELA UNILA

LANGUAGE POLICIES AND THE INTEGRATION OF LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN: TEACHING OF PORTUGUESE FOR SPEAKERS OF OTHER LANGUAGES CARRIED OUT BY UNILA

Wagner Barros Teixeira
Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, Brasil e Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil
wagner.teixeira@unila.edu.br
ORCID: 0000-0003-0235-8025

Resumo
Fundada em 2010, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA é uma instituição pública brasileira de Ensino Superior oficialmente bilíngue e de caráter internacional. A UNILA está localizada na cidade de Foz do Iguaçu, no Sul do Brasil, uma região fronteiriça (Argentina, Brasil e Paraguai) onde a presença de diferentes comunidades configura um caráter plural ao contexto unileiro. Segundo o site institucional, a universidade tem como missão contribuir para a integração latino-americana e caribenha por meio de conhecimento compartilhado e de cooperação solidária. Considerando a proposta da AT09 do IX SIMELP (Língua Portuguesa no mundo: diversidade, interação, conflitos e políticas linguísticas), em especial no que tange os temas de "diversidade", "interação" e "políticas linguísticas", neste trabalho, busco responder ao seguinte questionamento: de que maneiras a UNILA contribui para a promoção da integração latino-americana e caribenha como agente glotopolítico, considerando o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL? Para tanto, uso pesquisa bibliográfica e documental, com base em relatórios de ações unileiras que têm impactado a arena glotopolítica regional. Os resultados evidenciam que a UNILA tem contribuído para a promoção da integração regional pelo ensino do PFOL, em especial no recorte caribenho, considerando os contextos das Bahamas e do Haiti.

Palavras-chave: UNILA; Integração latino-americana e caribenha; Políticas Linguísticas; Perspectiva Glotopolítica; Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas.

Abstract
Founded in 2010, The Federal University for the Latin American Integration – UNILA is a public Brazilian Higher Education institution, officially bilingual and international in nature. Unila is placed in Foz do Iguaçu, in the Southern of Brazil. It is a border region (Argentina, Brazil and Paraguay), where the presence of different communities give rise to a plural nature in UNILA's context. According to its institutional website, the mission of the university is to contribute to the integration of Latin America and The Caribbean through shared knowledge and supportive cooperation. Considering the proposal of the IX SIMELP TA09 (Portuguese language in the world: diversity, interaction, conflicts and language policies), especially regarding the issues of "diversity", "interaction" and "language policies", in this paper I seek to answer the following question: how does UNILA contribute to the promotion of the integration of Latin America and The Caribbean as a Glotopolitical agent considering the teaching of Portuguese for Speakers of Other Languages – PSOL? To this end, I use bibliographical and documentary research, based on reports from actions

that have impacted the regional Glotopolitical arena. The results show that UNILA has contributed to the promotion of regional integration through the teaching of PSOL, especially in The Caribbean, considering the contexts of The Bahamas and Haiti.

Keywords: UNILA; Integration of Latin America and The Caribbean; Language Policies; Glottopolitical Perspective; Teaching Portuguese to Speakers of Other Languages.

Introdução

Dialogando com discussões realizadas no IX Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa e, ainda, considerando ações desenvolvidas pela Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA, neste artigo, proponho-me a responder ao seguinte questionamento: de que maneiras a UNILA contribui para a promoção da integração latino-americana e caribenha como agente glotopolítico, considerando o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL?

Para concretizar esse objetivo, utilizo a pesquisa bibliográfica e a documental, tomando como base documentos e relatos de comunitários atendidos por ações de ensino de PFOL desenvolvidas pela UNILA.

Sobre o arcabouço teórico, apresento breves considerações sobre as temáticas de Política Linguística e de Ensino de Português para Falantes de Outras Línguas.

Com relação à estrutura, o texto está organizado em seções. Além desta introdução, há uma seção que apresenta a UNILA, seguida por outras duas que desenvolvem brevemente o Estado da Arte. Na sequência, há duas seções que analisam o impacto de ações extensionistas para comunitários caribenhos. Ao final, apresento uma seção com mais algumas considerações, seguida das referências.

Conhecendo a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA

No contexto universitário brasileiro, a UNILA possui características particulares. É uma instituição que nasceu visando à integração latino-americana e caribenha. O artigo 2º da lei que criou essa universidade *sui generis* declara que seu propósito é "[...] contribuir com a integração latino-americana" (Brasil 2010). Além disso, considerando sua natureza bilíngue, tendo como idiomas oficiais o português e o espanhol, a promoção do bilinguismo é prevista, conforme artigo 14 do mesmo documento legal.

De acordo com o site institucional, a UNILA "[...] está comprometida com o destino das sociedades latino-americanas, cujas raízes estão referenciadas na herança da Reforma Universitária de Córdoba (1918)."

Teixeira e Castro-Heufemann (2020: 195) consideram a experiência unileira uma ação glotopolítica de resistência às políticas linguísticas impositivas e silenciadoras crescentes no Brasil e, infelizmente, cada vez mais insistentes no contexto latinoamericano e caribenho. Destacam a importância da universidade, considerando que, desde sua gênese, a UNILA tem "[...] desenvolvido sua missão institucional de formar recursos humanos

aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina, especialmente no Mercosul."

Ela é formada por 4 Institutos Latino-Americanos, abrangendo diferentes áreas do conhecimento:

o Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História – ILAACH;
o Instituto Latino-Americano de Ciências da Vida e da Natureza – ILACVN;
o Instituto Latino-Americano de Economia, Sociedade e Política – ILAESP; e
o Instituto Latino-Americano de Tecnologia, Infraestrutura e Território – ILATIT.

Nesses institutos, são oferecidos 29 cursos de graduação e 24 de pós-graduação, sendo 9 de Especialização, 13 de Mestrado e 2 de Doutorado, atendendo a mais de 7.000 estudantes de cerca de 40 diferentes nacionalidades, o que faz com que a UNILA seja uma instituição verdadeiramente multilíngue e plural.

Além das ações de ensino, a UNILA desenvolve iniciativas de pesquisa e de extensão. Neste artigo, o foco recai sobre duas ações extensionistas.

E, para subsidiar a análise dessas ações, nas seções seguintes, proponho um breve diálogo com pressupostos teóricos sobre temáticas relevantes para essas ações unileiras.

Dialogando com o Estado da Arte: considerações sobre Políticas Linguísticas

De forma sucinta, posso resumir a área de Políticas Linguísticas como um campo de investig(ação) que considera relações de poder entre língua(gem) e sociedade. E, para organizar didaticamente essa relação, Calvet (2007) destaca a existência de dois conceitos: a) o de políticas linguísticas – decisões sobre a língua e sua relação com a sociedade, e b) o de planejamento linguístico – implementação dessas decisões.

O investigador considera ainda que as ações de Política Linguística e seu planejamento refletem interesses de grupos envolvidos em uma arena de disputas de poder e, a depender do status, acabam destacadas ações estabelecidas por grupos mais privilegiados, como o Estado. Essas ações normalmente são repressoras por motivos relacionados a seu planejamento, como as formas impositivas de sua implementação que, muitas vezes, seguem um movimento descendente, desconsiderando as vozes, os anseios, as demandas e, principalmente, as realidades de outros grupos presentes nessa arena.

Hamel (1993) e Arnoux (2011) corroboram, afirmando que esses grupos estão envolvidos no processo de estabelecimento político, em diferentes níveis e intensidades.

Dentro desse campo de investigação, diversas correntes teórico-metodológicas têm sido observadas, entre as quais a Glotopolítica, perspectiva que adoto neste trabalho. Segundo Teixeira (2020), já foi considerada concorrente com o conceito de planejamento linguístico, entendida como aplicação de resultados sociolinguísticos nas decisões políticas governamentais (Herrero Valeiro 2015; Lagares 2018). E já foi chamada de Glossopolítica, intervenção no processo de planejamento linguístico (Malmberg 1975).

No entanto, foi a partir de Guespin e Marcellesi (1986) que uma nova concepção de Glotopolítica se formou. Ao analisarem o contexto francófono de sua época, os investigadores pensaram a Glotopolítica de forma mais abrangente, abarcando tanto as decisões políticas quanto o planejamento linguístico. Para eles, é uma perspectiva que

> Refere-se às várias maneiras que uma sociedade possui para agir sobre a linguagem, de maneira consciente ou não: seja sobre as línguas, quando a sociedade legisla sobre os *status* recíprocos do francês [língua majoritária – inclusão minha] e das línguas minoritárias, por exemplo, seja sobre a fala, quando reprime determinado uso de um ou outro indivíduo, seja sobre o discurso, quando a escola transforma a produção de determinado tipo de texto em matéria de avaliação: a Glotopolítica é necessária para englobar todos os fatos da linguagem em que a ação da sociedade assume a forma do político (Guespin & Marcellesi 1986: 5 [tradução de minha responsabilidade])[438].

Na mesma esteira, Arnoux afirma que Glotopolítica é

> O estudo das intervenções no espaço público da linguagem e das ideologias linguísticas ativadas, associando-as a posições sociais e indagando sobre como participam na instauração, na reprodução ou na transformação de entidades políticas, relações sociais e estruturas de poder tanto em âmbito local ou nacional, quanto em âmbito regional ou planetário. Esse campo de estudo comporta uma dimensão aplicada, um fazer especializado, o "planejamento linguístico", tendente a incidir sobre o espaço social da linguagem, respondendo a distintas demandas e convocando a participação das instâncias sociais envolvidas (Arnoux 2011: 01 [tradução de minha responsabilidade]) [439].

Lagares (2018) e Hamel (1993) concordam. O primeiro afirma que

> [...] reconhece-se como glotopolítica toda e qualquer ação sobre a linguagem, nos mais diversos âmbitos e níveis, sem pretender tornar obsoletos os termos planejamento ou política linguística, mas deixando explícito que toda decisão sobre a linguagem tem "efeitos glotopolíticos" (Lagares 2018: 32).

Ao mencionar a complexidade dessa arena de poder, Hamel (1993: 67) destaca a ação de diferentes grupos na tensão da arena glotopolítica, considerando que "[...] as medidas de maiores consequências relacionadas com as línguas não são muitas vezes as explícitas, mas as atividades, atitudes e ideologias linguísticas, que podem se opor aos objetivos explícitos de uma determinada política."

---

[438] Do original: [...] Il désigne les diverses approches qu'une société a de l'action sur le langage, qu'elle en soit ou non consciente; aussi bien la langue, quand la société légifère sur les statuts réciproques du français [langue majoritaire - inclusion de ma responsabilité] et des langues minoritaires par exemple; la parole, quand elle réprime tel emploi chez tel ou tel; le discours, quand l'école fait de la production de tel type de texte matière à examen: Glottopolitique est nécessaire pour englober tous les faits de langage où l'action de la société revêt la forme du politique.

[439] Do original: El estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que ellas activan, asociándolas con posiciones sociales e indagando en los modos en que participan en la instauración, reproducción o transformación de entidades políticas, relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional como regional o planetario. Este campo de estudio comporta una dimensión aplicada, un hacer experto, el "planeamiento lingüístico", tendiente a incidir en el espacio social del lenguaje respondiendo a distintas demandas y convocando la participación de las instancias sociales involucradas.

Considerando essa perspectiva e as ações de diferentes grupos nessa arena, entre as quais aquelas desenvolvidas por instituições como a UNILA, entendo ser importante considerar ainda a postura do agente glotopolítico.

Teixeira (2020) destaca que essa postura deve ser engajada e engajadora, integrando a participação de especialistas – pesquisadores como os linguistas, por exemplo, e de usuários da(s) língua(s). Para tanto, é necessário que seja observada e adotada metodologia mais democrática, permitindo o debate sobre as relações entre as práticas de linguagem e a sociedade. Assim, a postura do agente glotopolítico deve ser

> [...] regida pelo diálogo permanente entre diversos coletivos sociais, entre o que eles [referindo-se a Guespin e Marcellesi] chamam de *expert científico* (identificado como o linguista) e *expert bruto* (o ativista), com o objetivo de procurar práticas mais democráticas e melhores condições para a intervenção. A glotopolítica, em suma, seria regida pelo critério de base da utilidade social (Lagares 2018: 37).

Teixeira (2020) destaca ainda que, com o passar dos anos e o crescimento desse diálogo, o campo de estudos da Glotopolítica tem se transformado. Algumas concepções mais recentes propõem uma visão mais ampla do elemento político relacionado à linguagem (Arnoux & Nothstein 2013; Del Valle 2014). Assim, passam a integrar o escopo das pesquisas aspectos como

> [...] a oficialização de línguas em entidades supra/multinacionais como o Mercosul ou a União Europeia, a criação de instituições de manutenção da(s) língua(s) como o Museu da Língua Portuguesa, a elaboração de instrumentos de divulgação linguística como gramáticas, dicionários, livros didáticos etc. (Teixeira 2020: 293).

Como já afirmado, neste trabalho, sigo a perspectiva glotopolítica proposta por Guespin e Marcellesi, considerando as contribuições da UNILA como agente na arena glotopolítica latino-americana e caribenha. Para tanto, considero, de forma especial, ações de promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira, temática abordada a seguir.

Dialogando com o Estado da Arte: considerações sobre o ensino de Português

Para abordar a temática em voga nesta seção, em primeiro lugar, é importante considerar o ensino de línguas de forma abrangente. Nesse sentido, "A depender do contexto e da relação do usuário com o idioma, podem ser consideradas: Língua Materna (LM), Língua Adicional (LA), Língua Estrangeira (LE), ou Língua de Acolhimento (LAc)" (Teixeira 2021: 238).

Sobre o ensino do Português, é importante destacar exemplos a partir de pesquisas sobre contextos plurais, como o trabalho de Marinho, Araújo e Teixeira (2020). Com foco para o contexto no estado do Amazonas, os pesquisadores afirmam que o português

> [...] assume distintas funções sociais no cotidiano e na formação da identidade cultural dos habitantes, sendo: a. Língua Materna – LM para a maioria da população nativa, como ocorre

> na maior parte do Brasil, mas também b. Língua Adicional – LA para membros de comunidades indígenas que adotam o idioma oficial brasileiro em situações comunicativas fora de suas comunidades autóctones; c. Língua Adicional – LA para indivíduos que chega(ra)m e fixa(ra)m residência na região, imigrantes falantes de línguas alóctones [...]; d. Língua Estrangeira – LE para membros de comunidades indígenas que adotam postura combativa de resistência ao uso da língua imposta; e. Língua Estrangeira – LE para turistas que visitam a região por motivos variados e, mais recentemente, f. Língua de Acolhimento – LAc, utilizada por refugiados, oriundos especialmente do Haiti e da Venezuela, que busca(ra)m o Brasil como terra de novas oportunidades (Marinho, Araújo & Teixeira 2020: 214-215).

Para eles, é proposta uma classificação que considera aspectos como o repertório linguístico e as atitudes glotopolíticas, bem como o contexto no qual está inserido cada falante. Sobre o tema, Pinto (2023) explica que tal classificação possui finalidade pedagógica, considerando o processo de ensino do idioma.

Considerando esse processo, Cunha (2007) destaca duas terminologias: Português como Língua Primária – L1, sinônima ao que se chamou de Língua Materna – LM; e Português como Língua Secundária – L2, o que os demais pesquisadores chamam de Língua Adicional.

A Língua Primária seria aquela adquirida naturalmente, durante a infância, e as demais línguas estariam agrupadas na categoria de Língua Secundária (Cunha 2007). Para outros pesquisadores, o termo adequado à segunda categoria seria Português para Estrangeiros – PE. No entanto, entendo que essa terminologia assume uma perspectiva restritiva, considerando apenas as relações entre o idioma e os falantes não nacionais – ou, como são comumente chamados, os falantes estrangeiros.

Além das classificações já mencionadas, existem outras consideradas mais abrangentes: Português como Língua Não Materna – PLNM e Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL. Sobre a primeira, Flores (2013) destaca que é amplamente usada em Portugal, sendo "[...] um conceito abrangente, que inclui diferentes tipos de aquisição, de aprendizagem e de domínio da língua portuguesa" (Flores 2013: 35).

Sobre o PFOL, é mais utilizado para caracterizar o processo de ensinoaprendizagem para estudantes que não possuem o Português como L1/LM, sendo mais comum em estudos no Brasil. Assim, as outras classificações, como a de PE, podem

> [...] deixar de fora aqueles contextos em que a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, como, por exemplo, dentre imigrantes e povos indígenas. Por outro lado, Português como Língua Estrangeira (PLE) só se aplica ao ensino da língua portuguesa fora dos países que a têm como língua materna. Por esse motivo, optamos por Português para Falantes de Outras Línguas, considerando esse termo mais abrangente que as demais opções (Gimenez & Furtoso 2000: 95).

Dessa forma, entendo que o PFOL é uma classificação mais inclusiva, considerando diferentes possibilidades de relação entre o contexto, as funções sociais assumidas pelo idioma, os falantes, abrangendo indivíduos não nacionais – como imigrantes, turistas e refugiados – bem como indivíduos nacionais que possuem uma relação diferenciada com o idioma, caso de membros da comunidade surda e de membros de comunidades de povos originários. Nessa esteira, Silva (2016) reforça que

> A sigla PFOL (Português para Falantes de Outras Línguas) passou a ser utilizada nesse âmbito inclusivo dos indígenas que, não sendo estrangeiros no Brasil, aprendem o português como segunda língua. Cada vez mais as universidades brasileiras vêm dedicando espaço à formação e ao aperfeiçoamento de profissionais no ensino de PFOL, sendo não poucos os grupos de estudos, eventos e disciplinas em nível de graduação e pós-graduação atualmente oferecidos no Brasil (Silva 2016: 96).

Considerando o processo de ensino, entendo ser a perspectiva do PFOL a mais adequada para contextos que dialogam com o asseverado por Barros e Furtoso (2021: 12): "[...] pensar no ensino dessa língua a falantes de outras línguas demanda que a realidade próxima – cultural, do mundo do trabalho, das relações interpessoais etc. – se torne ponto de partida, de reflexão e de chegada."

Neste trabalho, adoto a perspectiva do PFOL por considerá-la mais abrangente e inclusiva, coincidindo com as extensionistas desenvolvidas pela UNILA, temática abordada nas próximas seções.

Integração por meio do ensino do PFOL: Bahamas

Conforme já abordado neste artigo, a UNILA é uma universidade brasileira de natureza internacional, que tem em sua gênese a perspectiva integradora regional. Suas ações são desenvolvidas para essa finalidade. Assim, nestas duas próximas seções, destaco iniciativas extensionistas de promoção da Língua Portuguesa e da Cultura Brasileira efetivadas por meio do ensino de PFOL.

A primeira delas é um Curso Básico de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira vinculado a um acordo entre a UNILA e a Universidade das Bahamas – UB que, desde o ano de 2023, vem atendendo a membros da comunidade da universidade caribenha e, de forma ampliada, da sociedade bahamense. A parceria entre as universidades atende a demandas alicerçadas no crescente interesse pelo Brasil, em especial por seu papel de liderança política, econômica, social e ambiental em âmbito internacional.

Essa ação teve como objetivos promover a cultura brasileira para a comunidade da UB e despertar seu interesse pela língua portuguesa. Também objetivou apoiar as ações de planejamento para a implementação de um curso de Graduação em Língua Portuguesa na UB, com o apoio da Embaixada do Brasil em Nassau, iniciativa piloto no âmbito da universidade caribenha, promovida por docentes da UNILA, considerando o processo de internacionalização do Ensino Superior, com base na cooperação solidária, visando ao desenvolvimento acadêmico, científico, cultural e ao intercâmbio linguístico.

Seguindo a perspectiva sociointeracionista, o curso foi desenvolvido em módulos, perfazendo uma carga horária total de 126 horas. O primeiro deles foi realizado em junho de 2023, presencialmente, nas instalações da UB. As aulas foram ministradas por docentes da UNILA de forma intensiva, de segunda a sexta, durante 2 semanas, perfazendo carga horária de 30 horas. Na sequência, de julho a dezembro, foi realizado módulo virtual, com encontros síncronos em plataformas digitais, 2 vezes por semana, com aulas ministradas

por acadêmicos dos cursos de Letras da UNILA sob supervisão dos coordenadores do projeto, perfazendo carga horária de 96 horas.

No módulo presencial desenvolvido na UB foram atendidos 30 comunitários, alocados em duas turmas: uma no horário do almoço e outra no início da noite, as quais se fundiram em um único grupo, contendo 20 comunitários, na sequência virtual. A diminuição do número de cursistas se deveu a choque de horários de alguns desses cursistas, que não puderam acompanhar as aulas virtuais sequenciais, oferecidas apenas no turno noturno.

O perfil sociolinguístico dos cursistas era variado. Apesar de todos residirem nas Bahamas, havia indivíduos de distintas nacionalidades: bahamenses, costa-riquenhos, estadunidenses, haitianos e peruanos, com diferentes profissões/ocupações: administradores, advogados, aposentados, bancários, comissários de bordo, contadores, educadores, empreendedores, estudantes, operadores de turismo e políticos.

Apesar de o inglês ser o idioma oficial nas Bahamas e de todos se comunicarem nesse idioma, seu repertório linguístico era variado, havendo falantes de créole haitiano, de espanhol e de francês. Essa diversidade ampliou a troca de experiências interculturais e contribuiu para o enriquecimento do processo de integração.

Durante as aulas, os cursistas foram apresentados à diversidade linguístico-cultural latino-americana, às quatro habilidades linguísticas relacioandas à língua portuguesa e a identidades culturais brasileiras. Ancoradas na perspectiva sociointeracionista, as aulas adotaram uma abordagem pedagógica multimodelo, baseada em interações em sala de aula, discussões críticas e práticas interculturais.

Como forma de avaliar o desempenho dos cursistas e as contribuições dessa iniciativa, foram realizados momentos avaliativos, de maneira contínua, abrangendo diferentes perspectivas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, avaliação somativa, autoavaliação e avaliação ipsativa.

Considerando as limitações de espaço neste texto, a seguir, trago um exemplo de autoavaliação ipsativa focado na produção oral em língua portuguesa, talvez uma das mais desafiadoras habilidades linguísticas para os estudantes que estão iniciando os estudos em um novo idioma.

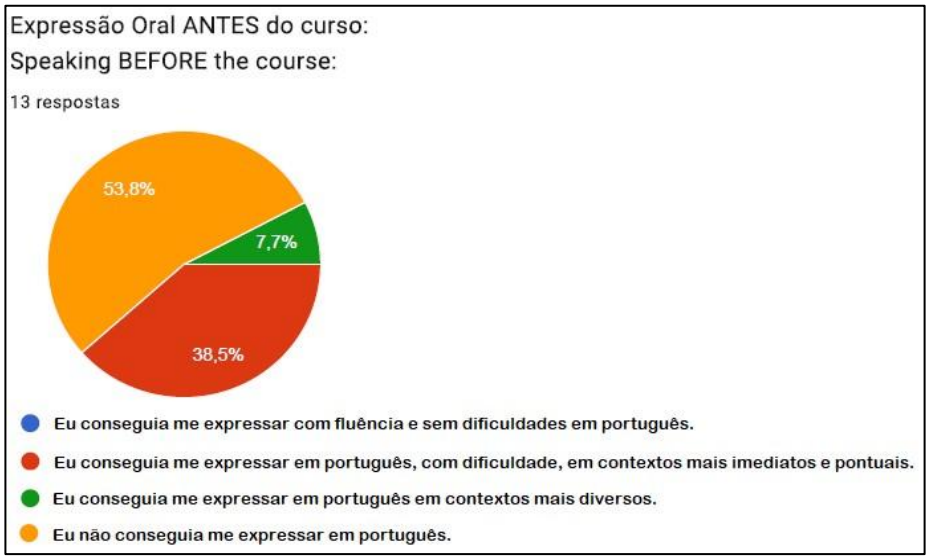


Gráfico 1: Autoavaliação inicial sobre Habilidade de Expressão Oral – PFOL Bahamas
Fonte: Relatório de Gestão do Curso de PFOL para a UB – Unila (2023).



Gráfico 2: Autoavaliação final sobre Habilidade de Expressão Oral – PFOL Bahamas
Fonte: Relatório de Gestão do Curso de PFOL para a UB – Unila (2023).

Apesar de serem 20 os cursistas atendidos, apenas 13 responderam as duas pesquisas, permitindo a comparação ipsativa. Analisando os gráficos, ficam evidentes as contribuições da ação extensionista. Segundo os cursistas, antes do curso oferecido pela

UNILA, a grande maioria não conseguia se expressar em português ou tinha dificuldade para fazê-lo, conseguindo se comunicar apenas em contextos imediatos e pontuais.

Após o curso, o panorama mudou e todos passaram a conseguir se expressar em português, mesmo que ainda de forma limitada a contextos mais imediatos e pontuais para a maior parte.

Entre os principais desafios enfrentados para aprender o idioma foram elencadas dificuldades relacionadas, principalmente, a aspectos da gramática normativa e à pronúncia, o que pode revelar expectativas relacionadas a perspectivas mais tradicionalistas de ensino-aprendizagem de idiomas, como aquelas relacionadas ao processo de aprendizagem de Língua Materna.

Apesar dos desafios, ao serem questionados sobre o curso, a grande maioria dos cursistas informou que atendeu e que foi além de suas expectativas. Entre os aspectos positivos, destacaram a abordagem metodológica variada adotada, as atividades de interação desenvolvidas e, principalmente, o foco intercultural que apresentou aspectos da cultura brasileira e, assim, permitiu a integração entre essa cultura e aspectos das culturas dos países representados pelos cursistas.

Com vistas a complementar a avaliação feita, na sequência, apresento fragmentos de depoimentos de 2 cursistas, oriundos do Relatório de Gestão do projeto. Para garantir o cuidado ético, os dados desses cursistas foram omitidos e sua identificação foi feita por meio da letra B (Bahamas) seguida por um número.

B1: No geral, o curso de português contribuiu significativamente para a minha jornada de aprendizagem do idioma. Dotou-me das competências e dos conhecimentos necessários para me comunicar eficazmente em português, ao mesmo tempo em que promoveu um apreço mais profundo pelas culturas de língua portuguesa. Estou confiante de que as habilidades adquiridas através desse curso continuarão a me beneficiar em contextos pessoais, acadêmicos e profissionais [tradução de minha responsabilidade][440].

B2: Este curso me apresentou a um conhecimento mais profundo da cultura brasileira e da geografia. Eu lido frequentemente com clientes brasileiros e entender a cultura de alguém, comparando essa cultura com a nossa, torna a conversa interessante e também agrega valor ao serviço, porque pude praticar muita leitura e apresentações durante o curso; me deu mais confiança em minha fala, pois melhorei meu sotaque e a capacidade de falar com mais fluência. Obrigado, obrigado, obrigado; a única coisa que me resta fazer é passar um tempo no Brasil, talvez três semanas, para realmente estar imerso, porque adoro a comida brasileira e adoraria ver alguns dos lugares que aprendemos! [tradução de minha responsabilidade][441].

---

[440] Do original: Overall, the Portuguese course has significantly contributed to my language learning journey. lt has equipped me with the necessary skills and knowledge to communicate effectively in Portuguese, while also fostering a deeper appreciation for the Portuguese-speaking cultures. 1 am confident that the skills acquired through this course will continue to benefit me in personal, academic, and professional contexts.

[441] Do original: This course introduced me to a deeper knowledge of the Brazilian culture, and geography. I deal with Brazilian clients often and understanding someone's culture, and also comparing the culture with ours makes for interesting conversation, and it also adds to the value of the service because I was able to practice a lot of reading, and even presentations during this course, it gave me more confidence in my speech, because I improved my accent and the ability to speak more fluently. Thank you, thank you, thank you; the only thing left for me to do: spend time in Brazil, maybe three weeks, to really be immersed because I love Brazilian food and I would love to see some of the places that we learned about!

Os fragmentos dos depoimentos evidenciam que, para os cursistas, o curso permitiu o desenvolvimento de aspectos comunicativos no aprendizado de idiomas, ampliou seu interesse pela cultura brasileira e contribuiu para diferentes âmbitos de sua vida.

Ao analisar os dados apresentados nesta seção, ficam evidentes as contribuições da UNILA como agente glotopolítico no processo de integração da comunidade bahamense por meio do ensino do PFOL, em perspectiva intercultural e integracionista. E, com vistas a complementar a análise, a seguir, abordo outra ação extensionista desenvolvida na região caribenha.

Integração por meio do ensino do PFOL: Haiti

Considerando a realidade do Haiti, no decorrer dos anos, temos percebido um processo diaspórico fomentado por motivações que vêm fazendo com que parte da população haitiana busque outros países. Entre essas motivações, destaco desastres naturais, como o terremoto que em 2010 devastou parte da nação caribenha, questões econômicas e sociais decorrentes desses desastres, e, mais recentemente, eventos políticos extremos, como o assassinato do ex-presidente Jovenel Moïse, no ano de 2021, com impactos reais sobre a sociedade haitiana até hoje.

Esse movimento diaspórico tem levado haitianos para várias partes do mundo, com destaque para países da América Latina e do Caribe, entre os quais o Brasil e as Bahamas. Nesse processo diaspórico, há desafios para a integração da população haitiana aos países que recebem esses imigrantes. Considerando o contexto do Brasil e, de forma especial, o de Foz do Iguaçu, fica evidente o incremento do número de haitianos. Tomando como exemplo o caso da UNILA, sua presença tem sido cada vez mais marcante, haja vista a entrada por editais que preveem o ingresso de estudantes internacionais e de refugiados.

De acordo com dados da Pró-Reitoria de Relações Institucionais e Internacionais, até 2022, mais de 600 haitianos já haviam sido atendidos pelos cursos de graduação da Unila e, em 2024, o número de interessados no processo de seleção de estudantes internacionais foi recorde, ultrapassando 3.500 inscritos, o que mostra a alta demanda da comunidade haitiana pelas ações da universidade.

No concernente às Bahamas, os fluxos migratórios têm crescido consideravelmente, devido, principalmente, à proximidade entre as nações caribenhas e, de forma especial, pelo fato de as Bahamas serem rota no processo de migração para os Estados Unidos, o que tem dificultado a entrada e a permanência de cidadãos do Haiti pelas autoridades bahamenses (Alfonso 2012; Robles 2015).

Além disso, seja no Brasil ou nas Bahamas, países cujas línguas oficiais são, respectivamente, o português e o inglês, a integração de haitianos representa desafios também no âmbito educacional, considerando que no Haiti os idiomas mais falados são outros: o créole haitiano e o francês.

Na UNILA, por exemplo, um dos maiores gargalos para a integração de estudantes haitianos é justamente a questão linguística. Nesse sentido, para contribuir com o processo de integração dessa comunidade, em parceria com a RIVE Fondasyon Onè pou Ayiti –

instituição de ensino sediada em Lascahobas, no Haiti – docentes da UNILA vêm desenvolvendo o projeto 'Educação e empoderamento da comunidade haitiana na Unila (PR) e em instituições parceiras para a promoção da integração latino-americana e caribenha na perspectiva de Social and Behaviour Change (SBC)'.

Entre os objetivos dessa iniciativa estão o empoderamento de membros da comunidade haitiana por meio do acolhimento linguístico, o fomento à pesquisa sobre temas como a diáspora e a situação das comunidades haitianas no Brasil, na América Latina e no Caribe, e o fortalecimento de parcerias da UNILA com instituições latinoamericanas e caribenhas, intensificando, assim, a integração regional.

A exemplo do curso de PFOL oferecido à comunidade bahamense, a ação extensionista voltada ao público haitiano também seguiu a perspectiva sociointeracionista. O diferencial é que ela foi aliada à perspectiva de *Social and Behaviour Change – SBC*, que visa a empoderar indivíduos e comunidades, e, assim, diminuir barreiras estruturais que impedem as pessoas de adotar práticas positivas e as sociedades de se tornarem mais equitativas, inclusivas, coesas e pacíficas (UNICEF s/d), o que também dialoga com a perspectiva glotopolítica adotada neste artigo.

O curso de PFOL para os haitianos tem sido desenvolvido em etapas, as quais se relacionam diretamente com os objetivos da iniciativa. Elas iniciaram em janeiro de 2024 e foram dispostas da seguinte maneira:

> etapa inicial de pesquisa sobre temáticas relacionadas ao curso;
> levantamento do perfil sociolinguístico e das expectativas dos comunitários;
> planejamento do curso com base no perfil sociolinguístico e nas expectativas levantados na etapa anterior, funcionando como laboratório de prática de ensino para acadêmicos envolvidos no projeto, o que integra ensino e extensão universitárias no âmbito da UNILA;
> realização do curso inicial de PFOL, com encontros síncronos em plataformas digitais, com aulas 2 vezes por semana ministradas por acadêmicos de Letras da UNILA sob supervisão direta dos docentes coordenadores do projeto;
> e avaliação final.

A carga horária total do curso é de 96 horas, havendo a possibilidade de expansão de mais 30 horas com atividade presencial, no Haiti, prevista, inicialmente, para o fim de 2024 e adiada para 2025, devido à delicada situação política e a questões de segurança enfrentadas pelo país caribenho. Nessa empreitada, 30 comunitários vêm sendo atendidos com aulas virtuais desde julho de 2024.

O perfil sociolinguístico dos cursistas é variado. Eles residem em diferentes partes do Haiti, como Lascahobas, onde fica a sede da RIVE, Port-au-Prince, capital do país, e Cap-Haïtien, cidade ao Norte da nação caribenha. Apesar de todos possuírem nacionalidade haitiana e de falarem o créole haitiano e o francês, alguns cursistas também falam idiomas como o espanhol e o inglês. A maior parte são estudantes, mas também há educadores, gestores e técnicos. Essa diversidade tem ampliado a troca de experiências interculturais e contribuído para o enriquecimento do processo de integração.

A exemplo do que foi apresentado na seção anterior, para avaliar o desempenho dos cursistas haitianos e as contribuições dessa iniciativa, foram realizados momentos avaliativos, de forma contínua, abrangendo distintas perspectivas: avaliação diagnóstica, avaliação formativa, autoavaliação e avaliação ipsativa.

Considerando as limitações de espaço neste artigo, a seguir, trago um exemplo de autoavaliação ipsativa focado na produção oral em língua portuguesa, comparando as informações dos cursistas por meio de dois gráficos.

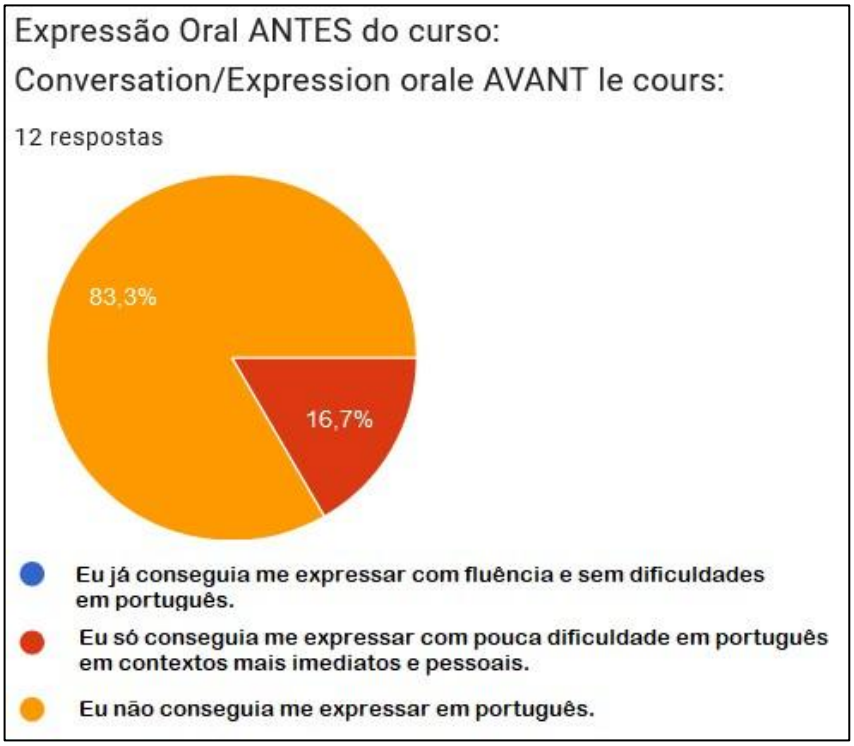


Gráfico 3: Autoavaliação inicial sobre Habilidade de Expressão Oral – PFOL Haiti
Fonte: Relatório de Gestão do Curso de PFOL para a RIVE – Unila (2024).

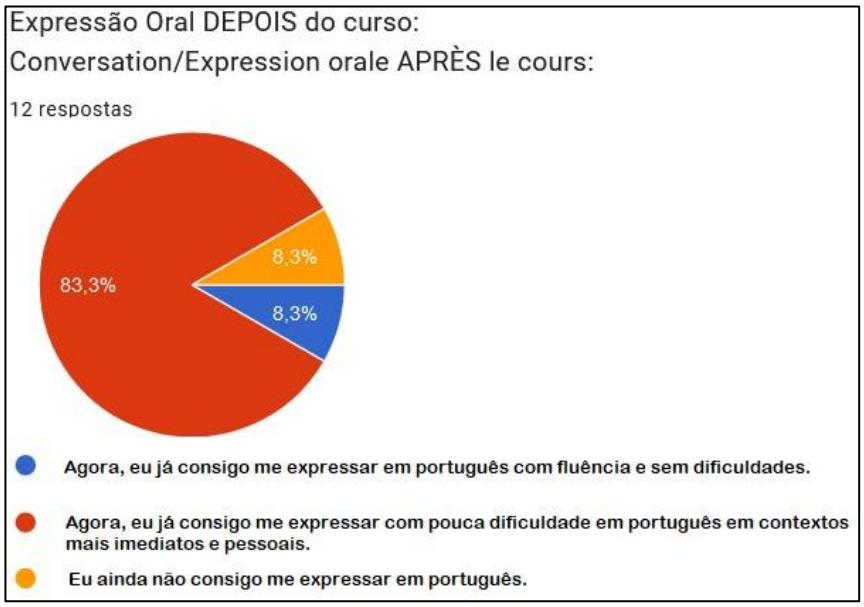


Gráfico 4: Autoavaliação final sobre Habilidade de Expressão Oral – PFOL Haiti
Fonte: Relatório de Gestão do Curso de PFOL para a RIVE – Unila (2024).

Apesar de serem 30 os cursistas atendidos, apenas 12 responderam às duas pesquisas, permitindo a comparação ipsativa. Analisando os gráficos, ficam evidentes as contribuições da ação extensionista unileira.

Na perspectiva dos cursistas, antes do curso de PFOL, a grande maioria não conseguia se expressar em português ou tinha dificuldade para fazê-lo, conseguindo se comunicar apenas em contextos imediatos e pontuais. Após o curso, o panorama mudou e a maior parte passou a conseguir se expressar em português.

Entre os principais desafios enfrentados para aprender o idioma foram elencadas dificuldades relacionadas, principalmente, à compreensão auditiva do português, a aspectos da gramática normativa e a questões de tecnologia para acompanhar as aulas, em especial o desafio da instabilidade da Internet. Esses dados revelam expectativas que podem estar relacionadas a perspectivas mais tradicionalistas de ensino-aprendizagem de idiomas, como as relacionadas ao processo de aprendizagem de Língua Materna, muito arraigadas na formação dos estudantes haitianos.

Apesar dos desafios, ao serem questionados sobre o curso, todos informaram que atendeu e foi além de suas expectativas. Entre os aspectos positivos, destacaram a abordagem metodológica focada nas habilidades linguísticas, as atividades de interação e, principalmente, o foco intercultural que permitiu a integração da cultura brasileira com aspectos da cultura haitiana e, de forma ampliada, da cultura caribenha.

A exemplo do apresentado na seção anterior, com vistas a complementar a avaliação feita, apresento fragmentos de depoimentos de 2 cursistas haitianos, oriundos do Relatório de Gestão do projeto desenvolvido.

Para garantir o cuidado ético, os dados desses cursistas também foram omitidos e sua identificação foi feita por meio da letra H (Haiti) seguida por um número.

H1. O curso de Português permitiu-me desenvolver competências linguísticas essenciais, notadamente na comunicação oral e escrita. Adquiri melhor compreensão da cultura de língua portuguesa, o que me ajuda a interagir mais facilmente com falantes nativos. Esse curso também me deu confiança para continuar aprendendo o idioma e me abrir para novas oportunidades pessoais e profissionais [tradução de minha responsabilidade][442].

H2. O curso de Português foi uma experiência enriquecedora, que ampliou minha compreensão sobre a língua e a cultura brasileira com uma abordagem dinâmica; aprendi a escrita, a leitura e a comunicação oral e as aulas me ajudaram a melhorar minha dificuldade com a pronúncia e a me comunicar de forma clara.

Os fragmentos dos depoimentos evidenciam que, para os cursistas, o curso de PFOL permitiu o desenvolvimento de aspectos comunicativos no aprendizado de idiomas, em especial o das habilidades linguísticas, ampliou o interesse pela cultura brasileira em contraste com a cultura haitiana e contribuiu para diferentes âmbitos de sua vida.

Ao analisar os dados apresentados nesta seção, ficam evidentes as contribuições da UNILA como agente glotopolítico no processo de integração da comunidade haitiana por meio do ensino do PFOL, em perspectiva intercultural e inclusiva.

Para encerrar este texto, a seguir, apresento considerações que constatam as duas ações unileiras analisadas.

7. Mais algumas considerações e alguns possíveis encaminhamentos...

Ao terminar a escrita deste artigo, retomo a pergunta orientadora apresentada na seção introdutória: de que maneiras a UNILA contribui para a promoção da integração latino-americana e caribenha como agente glotopolítico, tendo em vista o ensino do Português para Falantes de Outras Línguas – PFOL? Para propor respostas, apresento um quadro sintético contrastivo.

	PFOL – Bahamas	**PFOL – Haiti**
Principais desafios no aprendizado da LP	Aspectos gramaticais e pronúncia da LP	Compreensão auditiva, aspectos gramaticais da LP e desafios tecnológicos
Expectativas sobre o curso	Superadas	Superadas

[442] Do original: Le cours de portugais m'a permis de développer des compétences linguistiques essentielles, notamment en communication orale et écrite. J'ai acquis une meilleure compréhension de la culture lusophone, ce qui m'aide à interagir plus facilement avec des locuteurs natifs. Ce cours m'a également donné la confiance nécessaire pour continuer à apprendre cette langue et m'ouvrir à de nouvelles opportunités personnelles et professionnelles.

Expressão Oral Antes Depois do curso	A maioria não conseguia se expressar em português Todos passaram a conseguir se expressar em português, especialmente em contextos pessoais e imediatos	A maioria não conseguia se expressar em português A maioria passou a conseguir se expressar em português, especialmente em contextos pessoais e imediatos
Contribuições do curso	Desenvolvimento de aspectos comunicativos na LP, fomento ao interesse pela cultura brasileira e contribuições para diferentes âmbitos na vida	Desenvolvimento de aspectos comunicativos e de habilidades linguísticas na LP, fomento ao interesse pela cultura brasileira em contraste com a haitiana/caribenha, e contribuições para diferentes âmbitos na vida

Resultados das ações de ensino de PFOL no Caribe promovidas pela UNILA
Fonte: autoria própria (2024).

De acordo com o quadro, ficam evidentes semelhanças nos resultados oriundos da análise dos dados referentes às ações de ensino de PFOL para as comunidades nas Bahamas e no Haiti.

No que concerne aos desafios enfrentados pelos cursistas, dificuldades com aspectos gramaticais normativos são comuns para os dois púbicos, sendo a principal dificuldade para a comunidade nas Bahamas, que também elencou a pronúncia no idioma como aspecto desafiador. Para a comunidade no Haiti, o principal desafio foi a compreensão oral, seguido por aspectos normativos e pela questão tecnológica, especialmente relacionada à instabilidade da Internet.

Com relação às expectativas sobre o curso de PFOL, ambos os públicos afirmaram que foram superadas, o que comprova que estamos no caminho certo.

Com relação à comparação ipsativa referente à compreensão oral em português, os dois grupos informaram haver mudanças em seu perfil, dado que não conseguiam se expressar oralmente em português antes do curso, situação que mudou após a participação na ação extensionista promovida pela UNILA.

E, por fim, indo ao encontro da pergunta orientadora deste trabalho, na perspectiva dos cursistas, houve contribuições significativas em diferentes pontos: aspectos comunicativos – com especial atenção para o desenvolvimento de habilidades linguísticas para a comunidade do Haiti –, interesse pela cultura brasileira e consequente contribuição para diferentes âmbitos da vida dos cursistas.

Nesse sentido, retomo os pressupostos de Barros e Furtos (2021) e de Teixeira (2020), para destacar que a UNILA tem atuado como legítimo agente glotopolítico, promovendo, verdadeiramente, de forma engajada e engajadora, a integração latinoamericana e caribenha, por meio de ações de ensino do PFOL e de fomento à difusão da cultura brasileira que consideram distintas realidades dos comunitários atendidos e uma perspectiva intercultural em todas as etapas do processo.

E, ainda, ciente de que a discussão proposta neste artigo não se esgota aqui, apoiando-me na perspectiva de *Social and Behaviour Change* apregoada pelo UNICEF, encerro este artigo trazendo mais alguns questionamentos a partir de desafios enfrentados para a efetivação das ações analisadas.

Em âmbito logístico: como a UNILA e seus parceiros podem superar o desafio de garantir acesso seguro aos comunitários para a realização de etapas presenciais do curso, em especial no Haiti?

Em âmbito tecnológico: como fazer para garantir a melhoria das condições para que os comunitários possam acompanhar as aulas virtuais?

Em âmbito pedagógico: como desmistificar a importância dada pelos comunitários ao ensino tradicionalmente focado em aspectos gramaticais normativos?

Referências

Alfonso, Haroldo Dilla. 2012. *La migración haitiana en el Caribe: una propuesta para la acción*. Santo Domingo: Servicio Jesuita de Migrantes.

Arnoux, Elvira Narvaja. 2011. La agenda glotopolítica contemporánea: hacia la integración sudamericana. http://pt.scribd.com/doc/7030207/ARNOUX-Reflexiones-Glotopoliticas-en-Torno-a-La-Integracion-Sudamericana (10 abril, 2020).

Arnoux, Elvira Narvaja & Nothstein, Susana (orgs.). 2013. *Temas de glotopolítica: integración regional sudamericana y panhispanismo*. Buenos Aires: Biblos.

BARROS, Ângela & Viviane Bagio Furtoso. 2021. Ensino de português para falantes de outras línguas: múltiplas realidades, múltiplas necessidades. *Scripta* 25(53). 8–41.

Brasil. 2010. Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12189.htm (10 dezembro, 2024).

Calvet, Louis-Jean. 2007. *As políticas linguísticas*. São Paulo: Parábola Editorial/IPOL.

Cunha, Maria Jandyra. 2007. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. In: José Carlos Paes de Almeida Filho (org.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*, 39–54. Campinas, SP: Pontes/Editora UnB.

Del Valle, José del. 2014. Lo político del lenguaje y los límites de la política lingüística panhispánica. *Boletín de Filología* 49(2). 9–32.

Flores, Cristina. 2013. *Português língua não materna: discutindo conceitos de uma perspectiva linguística*. Lisboa: Lidel.

Gimenez, Telma Nunes & Furtoso, Viviane Bagio. 2000. Português para falantes de outras línguas: enfoque na formação do professor. *SJGNUM: Estudos Linguísticos* 3. 95–109.

Guespin, Louis & Marcellesi, Jean-Baptiste. 1986. Pour la glottopolitique. *Langages* 83. 5–34.

Hamel, Rainer Enrique. 1993. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. *Revista Iztapalapa* 29(13). 5–39.

Herrero Valeiro, Mário. 2015. *A normalização linguística, uma ilusão necessária: a substituição do galego e a normalização do espanhol na Galiza contemporânea*. Santiago de Compostela: Através Editora.

Lagares, Xoán Carlos. 2018. *Qual política linguística?: desafios glotopolíticos contemporâneos*. São Paulo: Parábola (Língua[gem], 82).

Malmberg, Bertil. 1975. *Los nuevos caminos de la lingüística*. Madrid: Siglo XXI.

Marinho, Maria Regina Marques, Valéria Moisin Araújo & Wagner Barros Teixeira. 2020. Ensino de PLE e formação de professores na Universidade Federal do Amazonas. In: Scaramucci, Marilda do Couto Viana Ristow & Bizon, Ana Cristina C. (orgs.). *Formação inicial e continuada de professores de Português Língua Estrangeira/Segunda Língua no Brasil*, 201–220. Araraquara: Letraria.

Pinto, Bruna de Arruda. 2023. Nomeclaturas relacionadas ao ensino de língua portuguesa e o trabalho docente em Corbélia/PR. Trabalho de Conclusão de Curso. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu/PR.

Robles, Frances. 2015, 9 Fevereiro. Onde os haitianos não são bem-vindos. *Gazeta do Povo*. https://www.gazetadopovo.com.br/mundo/onde-os-haitianos-nao-sao-bem-vindos-ejrq6dvxckun9vb2osiw8d1zi/ (13 Agosto, 2023).

Sá, Rubens Lacerda de (org.). 2016. *Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Silva, Sérgio Duarte Julião da. 2016. Descendentes de falantes de português nas classes de PFOL: um público que merece atenção específica. In: Sá, Renata Lemos (org.). *Português para falantes de outras línguas: interculturalidade, inclusão social e políticas linguísticas*, 143–160. Campinas, SP: Pontes Editores.

Teixeira, Wagner Barros. 2020. O linguista aplicado entre agentes glotopolíticos: o ensino de espanhol em São Gabriel da Cachoeira. *Raído* 14(36). 290–309.

Teixeira, Wagner Barros. 2021. Integração, acolhimento e empoderamento linguístico em tempos de Covid-19. *Revista ENTRELETRAS (Araguaína)* 12(1).

Teixeira, Wagner Barros. & Castro-Heufemann, Felipe Miguel. 2020. Ensino de Espanhol em Manaus sob a perspectiva glotopolítica. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas* 12(12). 188–209.

UNICEF. s.d. Social and Behaviour Change: helping families access the decisions that affect their lives. https://www.unicef.org/social-and-behaviour-change#why (14 agosto, 2023).

POR UMA LITERATURA PLURICÊNTRICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA PARA O NÍVEL B2 EM PLE

TOWARDS A PLURICENTRIC LITERATURE: A DIDACTIC PROPOSAL FOR LEVEL B2 IN PLT

Leonardo Sodré Nogueira Da Silva
Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
leosodre95@gmail.com

Resumo

O português, como língua pluricêntrica, está presente em nove países, caracterizando-se por sua rica heterogeneidade. No entanto, as aulas de PLE e de português como língua materna (LM) tendem a adotar uma abordagem bicêntrica, priorizando as variedades europeia e brasileira. Isso resulta em um contato limitado dos estudantes com as literaturas e culturas de outros países da CPLP, como Moçambique, Angola ou Cabo Verde. A introdução da literatura desses países nas aulas de português é essencial para aproximar os alunos das realidades culturais e sociais das demais nações lusófonas. A literatura, neste contexto, vai além de livros completos: pequenos trechos, poemas, contos e até charges podem ampliar a compreensão dos estudantes sobre a diversidade cultural da língua. Propõe-se aqui uma aula de PLE voltada para alunos de nível intermediário (B2), com foco inicial no poema "*Fábula*", de José Craveirinha (Moçambique), seguido de atividades individuais e em grupo. Posteriormente, será apresentado "*Balõezinhos*", de Manuel Bandeira (Brasil), promovendo a reflexão sobre a pluralidade literária lusófona. Essa abordagem transforma os alunos em atores sociais e leitores críticos, enquanto os docentes, por sua vez, tornam o ensino de PLE mais plural e significativo, ajudando os estudantes a expandirem seus horizontes e se conectarem com o inesperado.

Palavras-chave: Literatura; heterogeneidade; pluricentrismo; ensino.

Abstract

Portuguese, as a pluricentric language, is spoken in nine countries and is characterised by its rich heterogeneity. However, PLE (Portuguese as a Foreign Language) and Portuguese as a mother tongue (L1) classes often adopt a bicentric approach, focusing primarily on European and Brazilian varieties. This limits students' exposure to the literatures and cultures of other CPLP (Community of Portuguese Language Countries) nations, such as Mozambique, Angola, or Cape Verde. Incorporating the literature of these countries into Portuguese lessons is essential for fostering a deeper understanding of the cultural and social realities across the Lusophone world. Literature in this context extends beyond complete books to include excerpts, poems, short stories, and even cartoons, offering students diverse perspectives on the language's cultural richness. This proposal outlines a PLE lesson for intermediate-level (B2) students, beginning with the poem "*Fábula*" by José Craveirinha (Mozambique), followed by individual and group activities. The second part introduces "*Balõezinhos*" by Manuel Bandeira (Brazil), encouraging reflection on the literary diversity within the Lusophone world. This approach transforms students into socially engaged readers while enabling educators to make PLE teaching more inclusive and heterogeneous. By doing so, it broadens students' horizons and encourages them to embrace the unexpected.

Keywords: Literature; heterogeneity; pluricentrism; teaching.

1. Introdução

O português é uma língua pluricêntrica, falada oficialmente em nove países e em Macau, na China, o que contribui para a riqueza e heterogeneidade de suas variantes e variedades linguísticas (Baxter 1991). Essa diversidade linguística e cultural fortalece o português enquanto língua internacional, ou seja , compartilham o mesmo código linguístico que varia conforme o contexto político, social, cultural e a história de cada nação, mas há entendimento entre si havendo similaridades e diferenças culturais. (De Almeida Gandra 2023).

A língua viva, usada no cotidiano, carrega em si marcas culturais que vão além do simples uso idiomático; reflete também aspectos como a literatura, a música e as tradições de seus falantes, fatores essenciais para uma compreensão mais ampla da lusofonia Assim, é fundamental que os estudos de português como língua estrangeira (PLE) considerem não apenas as normas linguísticas, mas também o conjunto de práticas culturais dos países lusófonos, especialmente aquelas oriundas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Apesar da presença de duas variantes principais — o português brasileiro (PB) e o português europeu (PE) — no ensino de PLE, muitos estudantes acabam por ter contato restrito com as produções culturais e literárias dos PALOP, visto que essas obras frequentemente recebem menos destaque nas universidades fora de Portugal e do Brasil Conforme discutido na seção metodológica deste estudo, essa limitação impacta a formação cultural e linguística dos aprendizes de português, privando-os de uma visão mais completa da lusofonia.

2. Por que o ensino de PLE e a literatura devem caminhar lado a lado?

O ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) e a literatura devem caminhar lado a lado, pois a compreensão de uma língua não se limita apenas ao seu aspecto linguístico, mas envolve também o entendimento do contexto sociocultural e das competências sociocomunicativas dos falantes. Ensinar uma língua estrangeira sem integrar esses elementos é uma prática que, embora comum em métodos tradicionais, tem se mostrado limitada na formação de um falante realmente proficiente.

Historicamente, o método de ensino mais utilizado foi o método GramáticaTradução, amplamente difundido do século XIX até meados do século XX (Richards & Rodgers 2001). Esse método consistia, basicamente, em atividades de tradução e memorização de vocabulário, onde os estudantes recebiam listas de palavras e faziam traduções de e para a língua estrangeira, com pouca ênfase na comunicação oral (De Nardi 2007). O objetivo era desenvolver a proficiência na leitura de textos literários rebuscados, mas, conforme observou-se, esse enfoque não preparava os estudantes para a comunicação cotidiana, como interações em um aeroporto ou ao reservar um hotel.

A partir da segunda metade do século XX, com o surgimento de novas abordagens de ensino, o método Gramática-Tradução começou a ser criticado por sua ênfase excessiva na linguagem escrita e pelo distanciamento da realidade comunicativa (Richards &

Rodgers 2001). Foi então que o método comunicativo emergiu, valorizando a prática da língua em situações reais e aproximando os estudantes de contextos do cotidiano, como o uso da língua para interagir em diferentes contextos sociais e culturais (Celce-Murcia 2001). Essa mudança não só aprimorou a competência oral dos estudantes, mas também integrou os aspectos socioculturais, aproximando-os da vivência lusófona, mesmo sem contato direto com um país lusófono.

Essa transição metodológica trouxe também a literatura para o centro do ensino de PLE, agora com um enfoque ampliado. Segundo Candido (1989 apud Freitas, De Moraes & De Nez 2021), a literatura exerce um papel humanizador, proporcionando um espaço de conhecimento que envolve emoções, reflexões e contato com a alteridade. Ao incorporar produções literárias dos países lusófonos – incluindo aqueles onde o português coexiste com outras línguas africanas – os professores de PLE conseguem não só expor os estudantes a variantes do português, como também os introduzir às múltiplas realidades culturais dos países de língua portuguesa, promovendo uma experiência linguística mais rica.

Em termos pedagógicos, os textos literários podem ser adaptados ao nível de proficiência dos estudantes, conforme sugerido pelo Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER). Dessa forma, gêneros como contos, poemas, crônicas e romances são introduzidos gradualmente, sempre alinhados ao ritmo de aprendizado e à complexidade linguística de cada nível. Esses textos auxiliam os estudantes a desenvolver não apenas a competência linguística, mas também uma compreensão mais profunda da sociedade, permitindo o contato com questões sociais, econômicas e culturais que enriquecem o processo de aprendizagem.

Ainda que o ensino de PLE tenda a enfatizar as variantes do Português Brasileiro (PB) e do Português Europeu (PE), é igualmente importante expor os alunos às obras e culturas dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP). Isso amplia o leque cultural e linguístico dos estudantes e apresenta-lhes um português influenciado por contextos multilíngues e culturais diversificados, oferecendo uma visão mais completa e integradora da lusofonia como descrevem Keating, Carneiro e Diniz (2022) Além disso, plataformas como o Portal do Professor de Língua Portuguesa (PPLP), desenvolvido pelo Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), têm incentivado o uso de materiais literários diversificados, que trazem representações culturais de diferentes comunidades lusófonas.

Assim, unir o ensino de PLE com a literatura ajuda a proporcionar uma educação mais completa e envolvente, promovendo não só a proficiência linguística, mas também a capacidade de interação e reflexão crítica sobre a sociedade lusófona.

3. A importância de ensinar a literatura africana nas aulas de PLNM

Do poema Mãe África à famosa canção do cantor brasileiro Tim Maia intitulada África Mãe traz ao público dentro de seus versos tantas temáticas a serem pensadas e reflitas sobre esse grande continente rico de cultura, história, saberes, etc. Quando se

questiona sobre a África, infelizmente a sua imagine pode reluzir conceitos negativos como a pobreza, a falta de investimento do país, safaris, etc.

E como se deu o nascimento das Literaturas Portuguesas no continente africano? No início eram em sua maioria orais, mas logo após o período colonial, apareceram várias questões como a de se escrever na língua do colonizador. São Tomé e Príncipe, GuinéBissau, Guiné-Equatorial, Angola, Cabo Verde e Moçambique, assim com o Brasil, colonizados por Portugal, surgindo, a partir disso, movimentos como o antropofágico que irão influenciar de maneira muito positiva a literatura africana.

Pensando na literatura no âmbito geral para o específico, remeto-me as minhas experiências pessoas do tempo da escola, principalmente, porque não tínhamos um currículo pensando no aprendizado da literatura afro-brasileira como hoje, imagine autores como Noemia de Sousa, José Craveirinha, pilares da literatura africana. Após ter passado pelo curso de Letras, na universidade onde estudei, havia somente uma disciplina e por questões de horários, infelizmente não pude cursá-la, além de ser uma disciplina facultativa e não obrigatória.

Ainda sobre a minha primeira experiência no campo literário e creio que não seja tão diferente da maior parte da população brasileira, o contato com as obras lusófonas é restritamente brasileiro, salvo raras exceções como, no meu caso, em que li uma obra portuguesa chamada *Primo Basílio*. De um lado expressa um ‘’patriotismo’’ literário muito exacerbado ao passo que, simultaneamente, desconstrói o conceito do português língua pluricêntrica.

A literatura africana é tão rica e que contribuem, de certeza, para o leque cultural do estudante de PLNM como os traços políticos e culturais, históricos como a situação de colonização e do pós-colonialismo assim como as guerras e conflitos, a questão do negro e do racismo, das etnias, dos clãs, da organização das famílias, etc..

Em poesias ou romances como os de Mia Couto, Alda Lara dentre outros autores da literatura africana são abordados diversos sentimentos coletivos e o imaginário dos povos colonizados, especialmente a temática do ódio, ressentimento, raiva, a presença do mágico, do fantástico, do xamanismo, etc. Além disso, assuntos como a ironia, a oralidade as particularidades linguísticas despertam interesse e curiosidade por parte dos alunos.

4. A metodologia

A presente pesquisa adota, predominantemente, uma abordagem qualitativa, tendo como objetivo principal compreender os efeitos do uso da literatura africana dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE). Busca-se investigar as contribuições desse recurso para a formação dos alunos, explorando como a integração entre literatura e ensino da língua pode promover não apenas a proficiência linguística, mas também o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de expressão por meio da análise literária.

A unidade didática detalhada nas próximas seções foi aplicada a uma turma de nível B2, conforme os parâmetros do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER). Os participantes são estudantes do terceiro ano da licenciatura em Estudos

Brasileiros na Universidade de Varsóvia, Polônia. A aplicação foi realizada com a autorização do Professor Doutor Samuel Figueira Cardoso, responsável pela turma.

4.1 Participantes e Instrumentos de Coleta de Dados

A pesquisa contou com a participação de cinco estudantes, sendo dois do sexo masculino e três do sexo feminino, com idades entre 20 e 25 anos. Todos os participantes frequentavam a disciplina de Português Brasileiro para o Estudo da Literatura III (em polonês Nauka języka portugalskiego w wariancie brazylijskim dla celów literaturoznawstwa III).

Como etapa inicial do estudo, os participantes responderam a um formulário online, elaborado no Google Forms, composto por sete perguntas de caráter pessoal e acadêmico. Essas perguntas visavam identificar o perfil dos estudantes e compreender aspectos relacionados ao seu contato prévio com a literatura lusófona. As questões abordaram:

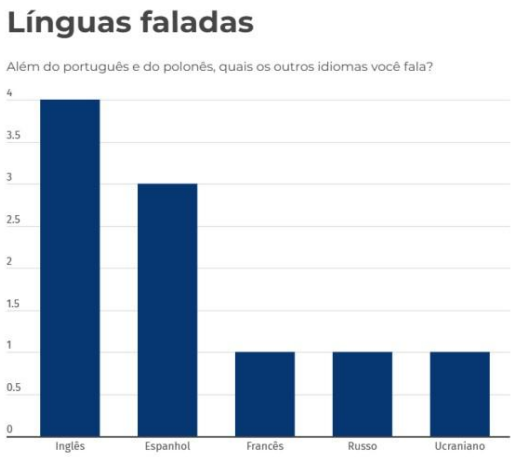
Nome completo;
Ano da licenciatura;
Nível de proficiência linguística (confirmado previamente como sendo B2);
Idiomas falados;
Nota de 0 a 10 sobre a proximidade com a literatura lusófona;
Escritores lusófonos conhecidos pelos participantes.

Esses dados iniciais foram coletados para contextualizar o perfil dos estudantes, identificar suas percepções sobre a literatura lusófona e avaliar os conhecimentos prévios em relação ao tema. A análise dos resultados permitiu estabelecer um ponto de partida para a construção e aplicação das atividades propostas na unidade didática.

5. Resultados do formulário

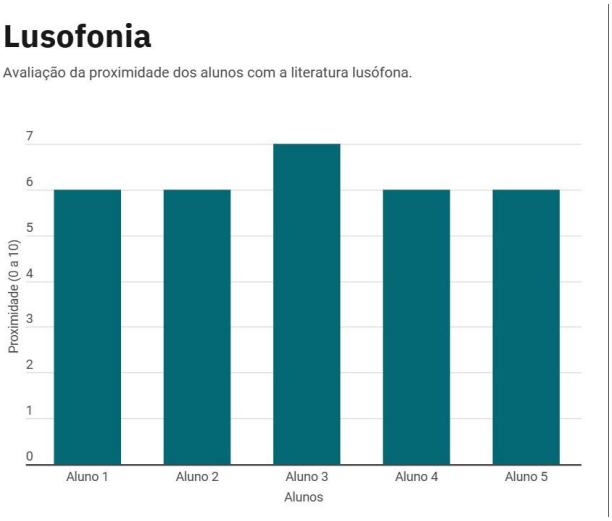
5.1 Línguas faladas à exceção do português e do polonês (pergunta n°4)

O gráfico da pergunta 4 mostra as línguas que os estudantes falam, além do português e do polonês. O inglês aparece como a língua mais falada, mencionada por todos os participantes. Outras línguas, como espanhol, francês e russo, também foram citadas. Ademais, a habilidade em outras línguas pode contribuir para a ampliação das perspectivas culturais e facilitar a compreensão das nuances linguísticas e culturais da literatura lusófona estudada.



Idiomas listados pelos participantes além do polonês e do português

5.2 A proximidade do estudante com a literatura lusófona em uma escala de 0 a 10. (pergunta n°5)



Nível de proximidade do estudante com a literatura lusófona

O gráfico referente à pergunta número 5 ilustra a proximidade dos estudantes com a literatura lusófona em uma escala de 0 a 10. Observa-se uma variação significativa nas respostas, com a maioria dos participantes posicionando-se em níveis intermediários, indicando um contato moderado com esse universo literário. Essa distribuição reflete tanto o contexto acadêmico em que estão inseridos quanto a diversidade de experiências pessoais com a literatura de língua portuguesa.

5.3 O próximo gráfico se refere a última pergunta relativa a quais escritores lusófonos os alunos conhecem.



Tipo de literatura lusófona com a qual os estudantes têm maior contato

O gráfico apresentado evidencia, de forma clara, o contato predominante dos estudantes com obras da literatura brasileira, reflexo do contexto em que a atividade foi realizada: o Departamento de Estudos Brasileiros. Em segundo lugar, observa-se uma maior familiaridade dos participantes com a literatura africana, justificada, em parte, pela inclusão, no primeiro ano do curso, de uma disciplina focada nesse tema. Além disso, a Universidade de Varsóvia promoveu um evento significativo ao receber a escritora moçambicana Paulina Chiziane, marcando a inauguração da Cátedra Paulina Chiziane, Instituto Camões na universidade.

Devido à separação entre os departamentos de Estudos Brasileiros e Estudos Portugueses, os alunos da turma em questão têm menor exposição à cultura e à literatura portuguesa. Certamente, caso a atividade tivesse sido aplicada a estudantes do Departamento de Estudos Portugueses, os resultados seriam distintos, com um gráfico demonstrando maior familiaridade com as literaturas de Portugal. Nesse cenário, é provável que as posições subsequentes fossem ocupadas, respectivamente, pela literatura brasileira e pelas obras dos PALOP, embora as proporções pudessem variar.

6. Contextualizando José Craveirinha

Para iniciar, apresentamos brevemente a biografia de José Craveirinha, destacada em um depoimento autobiográfico de janeiro de 1977:

> Nasci pela primeira vez em 28 de maio de 1922. Isto num domingo. Chamaram-me Sontinho, diminutivo de Sonto (que significa domingo em ronga, língua da capital). Pela parte de minha mãe, claro. Por parte do meu pai fiquei José. Aonde? Na Av. do Zichacha entre o Alto Maé e como quem vai para o Xipamanine. Bairros de quem? Bairros de pobres. Nasci a segunda vez quando me fizeram descobrir que era mulato... A seguir fui nascendo à medida das

> circunstâncias impostas pelos outros. Quando meu pai foi de vez, tive outro pai: o seu irmão. E a partir de cada nascimento, eu tinha a felicidade de ver um problema a menos e um dilema a mais. Por isso, muito cedo, a terra natal em termos de Pátria e de opção. Quando a minha mãe foi de vez, outra mãe: Moçambique (Ngomane 2002: 15).

Neste depoimento, Craveirinha revela os elementos identitários que marcaram sua trajetória pessoal e literária, refletidos em suas obras, nas quais a essência de Moçambique e a construção de uma identidade nacional ainda em formação são temas recorrentes. Desde seus primeiros poemas, observa-se uma profunda ligação com a terra e o povo moçambicano, muito antes da independência do país, o que fez dele um importante ícone literário e político. Autodidata, Craveirinha não apenas se destacou como poeta, mas também como jornalista, trabalhando em *O Brado Africano*, um dos primeiros jornais moçambicanos dirigidos por negros e mestiços.

A partir dos anos 1950, Craveirinha tornou-se uma figura central na vida cultural e política de Moçambique, assumindo um papel relevante na Associação Africana, onde foi o primeiro presidente. Suas obras, fundamentais para a literatura africana de língua portuguesa, ganharam notoriedade nos círculos literários lusófonos e inspiraram reflexões sobre a luta anticolonial e a afirmação da identidade africana. Em 1991, Craveirinha recebeu o Prêmio Camões, tornando-se o primeiro autor africano a conquistar essa honraria, consolidando-se como uma referência na literatura lusófona e um símbolo da cultura moçambicana.

7. Contextualizando o poema Fábula

Algo muito interessante que faz seja o professor seja o estudar pensar é o contexto no qual foi escrita a obra, pois a partir disso podemos entender quais serão os possíveis tópicos a serem abordados ou os motivos que levaram o autor a abordá-los.

Um fator crucial é o título do poema “Fábula”, levando ao leitor uma quebra de expectativa. Essa surpresa se dá devido à ausência de animais falantes característicos da fábula, pois a associamos diretamente a La Fontaine ou Esopo as quais fazem nos recordar de alguns clássicos como “A raposa e as uvas”.

Ao mesmo tempo em que o título afasta a ideia que possivelmente seria apresentada ao decorrer da leitura do poema, apresenta um fator que a aproxima que pode ser explicada, segundo a autora Ana Mafalda Leite:

> Aqui a implícita fábula é metaforicamente substituída pelo menino gordo e pelo menino magro, e a referência à ausência do “balão” no conto anteriormente referido é aqui trabalhada numa moral crítica, ajustada ao desnivelamento social, representada no universo infantil, de forma chocante e antiética. O par gordo/magro a fazer **jus** ao par balão/balõezinhos, e o verbo “assoprar” ritmando um crescendo de arrogância e poder. (Leite 2003: 237)

O poema foi escrito num contexto colonialista em Moçambique em que a pobreza e a miséria são temáticas nítidas ao decorrer da leitura através das imagens dos meninos, mas sobretudo dos magros. A escolha do adjetivo magro transmite ao leitor uma situação muito séria de vulnerabilidade e a desnutrição dos seus corpos. Em outras palavras, há aqui um

cenário em que a magreza não representa uma opção ou um estilo de vida, porém sim uma extrema pobreza: a fome.

A partir dessa visão de enorme desigualdade social e moral descrita no poema, Da Silva e Almeida (2020) afirmam que a atitude desses meninos em apanharem o resto dos balões do "menino gordo", retratam o verdadeiro limite da miséria no qual crianças encontram maneiras de se divertir por intermédio dos restos deixados pelos mais favorecidos financeiramente.

Pelo fato de o poema ter sido escrito em um período que Moçambique buscava ser um país independente geograficamente, intelectualmente e culturalmente, Craveirinha, por meio da imagem do "menino gordo", cria uma metáfora do colonizador em face ao colonizado, demonstrando assim, uma supremacia e uma disparidade de classes sociais em que o povo moçambicano era incapaz de requerer os seus próprios direitos.

Tanto o contexto quanto o período em que uma obra é escrita representa muito do que ela transmite ao seu leitor, pois ilustra também os problemas nos quais estava vivenciando aquele escritor. Como evidenciam Da Silva e Almeida (2020):

> A história do "menino gordo" acontece em torno do sujeito único, já a dos "meninos magros" trata-se de uma coletividade, são várias crianças que fazem balõezinhos com as sobras do balão de um único menino rico. Nessa passagem, percebemos que o contraste entre as classes socais existe não só no acúmulo de posses, estando presente também na relação de quantidade de pessoas, ou seja, o "menino gordo" é o representante da classe alta, constituída por uma quantidade menor de pessoas dotadas de bens e de prestígio e os "meninos magros" simbolizam a classe baixa, agrega a maior parte da população e que se encontra muitas vezes em situação de miséria e pobreza (Da Silva & Almeida 2020: 14).

8. Proposta de didatização do poema "Fábula"

O público-alvo desta unidade didática são alunos de PLE de diferentes nacionalidades, que estudam o idioma na modalidade remota. No entanto, a atividade pode ser facilmente adaptada para aulas presenciais. A proposta destina-se ao nível B2 (intermediário II) segundo o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), com duração ideal de 1h45min, podendo ser dividida em dois encontros caso o docente disponha de tempo reduzido. Estrutura da aula:

Atividade de pré-leitura – Parte I
Atividade de pré-leitura – Parte II
Atividade de leitura – Parte I
Atividade de leitura- Parte II
Atividade de leitura – Parte III
Atividade de pós-leitura I
Atividade de pós-leitura II

Atividade de Pré-leitura – Parte I

O professor apresenta uma imagem aos alunos e pergunta sobre possíveis características comuns entre as pessoas nela representadas. Com base nas respostas, o professor destaca semelhanças mencionadas, como a profissão ou a origem dos retratados (por exemplo, africanos). Para essa atividade, os alunos podem usar o Google ou outra ferramenta de pesquisa para identificar as pessoas, caso não as conheçam.

Objetivo: Esta atividade visa aproximar os estudantes de autores africanos, despertando o interesse em conhecer suas obras e contextos históricos.

Atividade de Pré-leitura – Parte II

Nesta etapa, o professor apresenta uma breve biografia de José Craveirinha, abordando sua origem, principais obras e contexto histórico, para que os alunos compreendam melhor as próximas atividades.

Após a leitura individual, os alunos trabalham em grupo para criar uma nuvem de palavras sobre a vida do autor, usando palavras que refletem suas reflexões (ex.: desconhecido, africano). Para isso, os alunos utilizam a plataforma *WordArt*, facilitando a visualização do resultado.

Atividade de Leitura – Parte I (Compreensão Oral)

Ainda divididos em grupos, os alunos recebem um áudio no formato MP3, que devem escutar uma vez. Em seguida, cada grupo formula hipóteses sobre o conteúdo do áudio, utilizando estruturas já estudadas, como "na nossa opinião", "imaginamos que", entre outras.

Após o debate, os alunos retornam à sala principal, onde o professor revela o poema “Fábula” de José Craveirinha, mostrando que este era o conteúdo do áudio.

Atividade de Leitura – Parte II

O professor pede que os alunos façam uma leitura silenciosa do poema, relacionando o áudio anterior com os versos e confirmando suas hipóteses sobre o conteúdo.

Atividade de Leitura – Parte III

O professor lê o poema em voz alta, e os alunos respondem às seguintes perguntas:

O título "Fábula" remete a uma narrativa ficcional. Em quais aspectos o poema se diferencia desse gênero?

Considerando o contexto da obra e as informações sobre Craveirinha, quem poderiam ser os "meninos magros" e os "meninos gordos" representados?

Explique a escolha do autor ao usar o diminutivo "balõezinhos" no último verso.

Atividade de Pós-leitura – Parte I (Comparação Literária)

O professor apresenta o poema “Balõezinhos”, de Manuel Bandeira, ressaltando a diversidade literária dos países lusófonos. O poema é apresentado fora de ordem, e os alunos, ouvindo uma gravação do poema duas vezes, devem reorganizá-lo.

Atividade de Pós-leitura – Parte II (Análise Comparativa)

Em duplas, os alunos comparam os poemas “Fábula” e “Balõezinhos”, escrevendo uma breve reflexão sobre as semelhanças e diferenças entre eles (máximo de 10 linhas). As reflexões devem ser enviadas ao professor por e-mail.

9. Conclusão

Com base nas considerações abordadas ao longo deste trabalho, propõe-se destacar a importância da literatura como instrumento essencial no ensino de PLNM. É fundamental refletir sobre o uso contextualizado da literatura de forma que o estudante possa mergulhar no aprendizado por meio de expressões, contextos históricos, modos de falar e formas de se expressar. Em outras palavras, os aspectos literários e culturais caminham juntos e, por isso, essa combinação é crucial nas aulas de língua estrangeira.

Para proporcionar ao estudante uma imersão cultural, a sequência didática apresentada neste artigo tem como principal objetivo fornecer ao leitor – seja ele estudante ou professor – metodologias e estruturas para o uso do texto literário em sala de aula. Exemplos dessas metodologias incluem atividades de pré-leitura, leitura e pósleitura. Neste contexto, não apenas a literatura de forma geral, mas especialmente a literatura dos países africanos de língua portuguesa, revela-se importante para destacar sua relevância em múltiplos aspectos.

Para reforçar os argumentos apresentados no parágrafo anterior, questionamos os alunos sobre a eficácia da aula e as experiências que ela proporcionou. O Aluno 2 destacou as vantagens da inclusão da literatura nas aulas de língua, ressaltando que esse recurso contribui significativamente para a aprendizagem de vocabulário e facilita o desempenho em outras disciplinas universitárias, como as aulas de literatura brasileira. Já o Aluno 5 enfatizou que as aulas de literatura oferecem uma oportunidade única para expressar pensamentos sobre obras literárias, o que estimula o desenvolvimento da capacidade de formular observações e argumentá-las em uma língua estrangeira. Ele complementou afirmando: *"Foi isso que aprendi na aula com o Professor Leonardo."*

Segundo Ramon (2022), é essencial reconhecer que, além dos objetivos mais evidentes que o texto literário pode alcançar, como o desenvolvimento de competências linguísticas, cognitivas e interculturais, ele permite integrar a componente cultural na abordagem comunicativa, transformando os alunos em atores sociais no papel de leitores. Assim, o docente pode tornar o ensino de PLE mais plural e heterogêneo, ampliando os horizontes dos estudantes e promovendo uma compreensão mais profunda da diversidade e da complexidade do mundo lusófono.

Referências

Baxter, Alan. 1991. Portuguese as a pluricentric language. In Michael Clyne (ed.), *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*, 11–44. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton. https://doi.org/10.1515/9783110888140

Celce-Murcia, Marianne. 2001. Language teaching approaches: An overview. In Marianne Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a second language or foreign language* (3rd edn.), 3–11. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Da Silva, Andreia Maria & Marinei Almeida. 2020. Manuel Bandeira na esteira produtiva da literatura nacional de Moçambique. *Revista Athena* 19(2). 48–67.

De Almeida Gandra, Aline. 2023. Português como língua internacional: a urgência de uma língua pluricêntrica. *Revista de Estudos de Português Língua Internacional* 2(2). 122–134.

De Nardi, Fabiele S. 2007. Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Freitas, Winniê Pereira Costa, José Nogueira de Moraes & Egeslaine de Nez. 2021. Direitos humanos e literatura: a cor da pele e a negação do mínimo existencial. *Revista Panorâmica Online* 33.

Keating, Maria Clara, Alan Silvio Ribeiro Carneiro & Leandro Rodrigues Alves Diniz. 2022. Os emaranhados do Português como Língua Adicional: cenários multilíngues de (i)mobilidade e agenciamento. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 61(3). 609–622.

Leite, Ana Mafalda. 2003. *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri.

Ngomane, Nataniel. 2002. José Craveirinha: Nota bibliográfica. *Via Atlântica* 3(2). 13–19. https://doi.org/10.11606/va.v0i5.49717

Ramon, Micaela. 2022. O texto literário como recurso didático para o ensino-aprendizagem de PLE: pressupostos, desafios e propostas. *Revista Diacrítica* 36(2). 267–276.

Richards, Jack & Theodore S. Rodgers. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA DE INSTRUÇÃO NA REDE E NA CIDADE

PORTUGUESE AS LANGUAGE OF INSTRUCTION ON THE NET AND IN THE CITY

Alcina Maria Pereira de Sousa
Faculdade de Artes e Humanidades, Universidade da Madeira, Funchal, Portugal
alcina.sousa@staff.uma.pt
ORCID: 0000-0003-0019-491X

Marco António Franco Neves
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal
mfneves@fcsh.unl.pt
ORCID: 0000-0001-7648-9699

Resumo
Neste artigo propomos valorizar diversos aspetos do uso do português como Meio de Instrução (PMI) na cidade virtual, que é a Internet (nas suas várias modalidades), e, ainda, nas cidades reais, onde a língua portuguesa é de uso corrente. Abordamos diferentes usos da língua, neste contexto glocal e multimodal, explorando estudos de caso (podcasts, canais de vídeo, cursos online, redes sociais, MOOC, etc.) e, ainda, abordagens teóricas relevantes, com particular atenção ao estudo contrastivo com o inglês enquanto língua de instrução. Referimos dois estudos de natureza etnográfica e exploratória sobre a utilização da língua portuguesa enquanto meio de instrução no âmbito da transmissão, da recriação e do estudo das vivências e das histórias das cidades (incluindo estudos de caso de projetos de vivência literária das cidades): i. pesquisa em curso no âmbito da temática "Discursos e desafios do intérprete na diversidade: cidade standard e cidadania" (Sousa 2024); 2. O projeto "Peniche — Ilha do Tesouro", centrado na cidade de Peniche (Portugal), exemplifica uma abordagem inovadora de natureza interdisciplinar no uso simultâneo do português e do inglês para a criação e fortalecimento de redes literárias urbanas.

Palavras-chave: língua de mediação; língua de instrução; redes sociais; cidade; cidadania participada.

Abstract
In this article we propose to highlight various aspects of the use of Portuguese as a Medium of Instruction (PMI) in the virtual city that is the Internet (in its various forms), as well as in real cities where the Portuguese language is in common use. We address different uses of the language in this glocal and multimodal context, by exploring case studies (podcasts, video channels, online courses, social networks, MOOCs, etc.) and relevant theoretical approaches, with particular attention to the contrastive study with English as a language of instruction. We mention two studies of an ethnographic and exploratory nature on the use of the Portuguese language as a medium of instruction in the context of the transmission, recreation and study of the experiences and histories of cities (including case studies of projects of literary experience in cities): i. Ongoing research under the theme "Discourses and challenges of the interpreter in diversity: standard city and citizenship" (Sousa 2024); 2. The project "Peniche - Treasure Island" on the city of Peniche

(Portugal) illustrates an innovative interdisciplinary approach to the simultaneous use of Portuguese and English to create and strengthen urban literary networks.

Keywords: language of mediation; language of instruction; social networks; city; participatory citizenship.

Introdução

Estudos recentes, de natureza interdisciplinar, no âmbito do multilinguismo, da paisagem linguística, e do translinguismo, entre outros, apontam para fatores tais como a diversidade linguística (Fonseca *et al.* 2019), as políticas linguísticas e o impacto dos ambientes urbanos no uso das línguas na interação e no ensino em contextos urbanos (Sousa & Marçalo 2018). A comunicação é pautada pela interação face a face e mediada por vários meios digitais, mais apelativa e significativa para o cidadão (Sousa & Gouveia 2020) que apreende conceitos no contexto do uso na linguagem dos serviços, numa perspetiva dialógica e intercultural. Desta forma, interioriza as regras de diferentes idiomas (L1, L2, LE, etc.) e o modo como estes interagem em diversas práticas discursivas (Sousa & Silva 2022) num continuum intersemiótico, os quais são usados tanto em locais de trabalho, como em comunidades urbanas cada vez mais plurilingues, multiculturais e globalizadas.

Metodologia

A metodologia adotada baseou-se numa abordagem qualitativa e exploratória, integrando análise teórica e empírica de dois estudos de caso: (1) o *Madeira Travel Blog* (interações sobre "pedir um café") e (2) o projeto "Peniche — Ilha do Tesouro". Para isso, partiu-se de uma revisão crítica de conceitos-chave, como Português como Meio de Instrução (PMI), cidade virtual (espaços digitais como redes sociais e MOOCs) e translinguismo, articulados com teorias de Canagarajah (2013), Pennycook & Otsuji (2015) e Bauler (2019).

A análise do *Madeira Travel Blog* focou-se em dados públicos (*posts*, comentários e imagens atualizados até julho/2023), examinando dimensões morfossintáticas, léxico-semânticas e pragmáticas do ato de fala "pedir um café", com ênfase na variação terminológica ("bica", "garoto") e cortesia linguística. Paralelamente, a etnografia digital observou interações entre turistas e locais em fóruns *online*, sem intervenção direta do pesquisador.

O projeto "Peniche — Ilha do Tesouro" foi analisado através de documentos bilíngues (livro, mapa), recursos audiovisuais (*podcasts*, vídeos) e eventos ao vivo, explorando a coexistência do português e inglês na promoção do património cultural. A abordagem interdisciplinar do projeto, que integrou literatura, história e *design*, permitiu examinar práticas de metrolinguismo em contextos urbanos.

A pragmática intercultural (House 1999, Bauler 2019) norteou a interpretação de atos de fala em serviços turísticos, enquanto o translinguismo (Canagarajah 2013) sustentou a

análise da alternância de códigos. A metodologia estruturou-se em três eixos: a transmissão (plataformas digitais como meio de ensino informal), a recriação (narrativas urbanas bilíngues[443]) e o estudo (variações lexicais em contextos urbanos), sempre alinhada aos dados e exemplos já apresentados no artigo, sem extrapolar o objetivo original.

3. Encomende como um local e perspetive o destino globalmente: português e inglês num continuum dialógico e intersemiótico.

Este estudo, de natureza exploratória e reflexiva, decorre de uma pesquisa em curso, no âmbito da temática "Discursos e desafios do intérprete na diversidade: cidade standard e cidadania" (Sousa 2024). Pretende ser uma reflexão sobre a aprendizagem das línguas, em particular da língua portuguesa, mediada por uma língua de comunicação global, i.e., a língua inglesa (Halliday 2003, Modiano 1999), que ocorre, na contemporaneidade, de forma espontânea e disseminada pelos recursos digitais. Pretende-se analisar evidência linguística e multimodal, recolhida a partir da interação de cidadãos locais, residentes e visitantes, no espaço físico e/ou virtual, mais especificamente nos domínios da linguagem dos serviços, do quotidiano e institucional, na Madeira, sendo pautada pelo uso de várias línguas em contacto (Sousa 2009, 2012, 2018c). Seleciona-se um conjunto de situações comunicativas, disponibilizado nas redes sociais, e na internet, sobre a mediação da vivência da/na cidade por locais e visitantes, através da língua inglesa, sobre usos autênticos da língua portuguesa – língua de instrução e de interação, em particular na Madeira (caso referência do nosso estudo em curso 2005, segundo Cavallazzi 1993), à luz da análise do discurso e da pragmática intercultural.

3.1. Caso referência: *Pedir um café*

A aprendizagem das normas subjacentes ao uso de uma língua, segunda, estrangeira, adicional pautou-se pela aprendizagem formal (em contexto pedagógico com o recurso a manuais), porém o advento da era digital, tem vindo a diversificar o contexto de aprendizagem, de natureza mais informal, sendo muito mais mediado pelas novas tecnologias e pela IA, por vezes em interação autêntica na rede e em contextos urbanos (Sousa & Gouveia 2020a-b). Um ato de fala tal como o de "pedir um café", muito comum na linguagem de serviços, pressupõe o conhecimento, por parte dos interlocutores, dos contextos linguístico (L1, L2) e situacional, para que o ato comunicativo seja eficaz.

O *site – Madeira Travel Blog,* com o título apelativo e incentivador "Ordering coffee in Madeira & Portugal – for dummies [2023]; It shouldn't be that hard, right?"[444], iniciado em 07/09/2018, atualizado em julho de 2023, e da autoria de ZMIEŃ JĘZYK, remete, igualmente, para uma versão em polaco (cf. Figura 1). Surge na linha de algumas

[443] Cf. Sousa, Alcina & Gonçalo Gouveia. 2022. *Multimodal glocal narratives in Madeira at a glance: Mr. Jorge Gordon's Private Home Collection.* Nitra: Verbum Praha.
[444] Cf. FUNCHAL / MADEIRA TRAVEL BLOG / PORTO SANTO TRAVEL BLOG / PORTUGAL / PORTUGUESE LANGUAGE. Disponível em https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira (consultado a 4-03-2024).

publicações direcionadas para a aprendizagem autónoma de línguas por parte de leigos, na sua tradução literal, do inglês, ainda que pejorativa, *português para totós, i.e.,* designando "pessoas acanhadas, inibidas, que não têm à-vontade, mas dotadas de grande inteligência"[445]. Poder-se-iam encontrar manuais em línguas pluricêntricas, tais como o português (Ribeiro, Almeida & Osório 2022), francês ou o inglês[446], sob o título "português sem mestre", direcionados a autodidatas (cf. Almada Negreiros, Amadeo de Sousa Cardoso), tendo sido usados, igualmente, até hoje, no contexto pedagógico[447].

O *site* convida o visitante / internauta a interagir com conteúdos pragmalínguisticos, promovendo o uso da língua portuguesa e desmistificando questões de terminologia, de normas do uso e da variação da língua portuguesa (Osório & Moutinho 2024), "Say yes to Madeira", mediadas pela língua inglesa e desambiguadas pela linguagem não verbal (Bauler 2019) "tornando visível como os atos de fala são realizados na comunidade de falantes L2, proporcionando oportunidades para se envolver em *role-playing* ou interações reais envolvendo a realização de atos de fala selecionados" [trad. nossa].



Figura 1. Ordering coffee in Madeira & Portugal - for dummies [2023] - Say Yes to Madeira. Fonte: https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira/ (consultado a 4-03-2024)

A pergunta inicial "How to order coffee in Portuguese" (cf. Excerto 1) assemelha-se a um verbete interativo, combinando vários tipos de texto e modos discursivos (descrição, resumo de normas linguísticas, regras de uso, mapeamento lexicográfico informal, seguido de comentários e validação por internautas/visitantes e nativos), de utilidade para um guia linguístico, nas suas dimensões sociolinguística e da pragmática intercultural, tal como o

[445] Porto Editora – "totó" no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. Disponível em https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/totós. (consultado a 1-25-2025).
[446] Cf. *O Francês sem mestre (Em 50 lições),* de Jacob Bensabat (Editor: Lello & Irmão Edição: 5.ª edição, muito melhorada, revista e acrescentada com um glossário francês-português e português-francês. Disponível em https://folhassoltas.com.pt/produto/titulo-o-frances-sem-mestre-em-50-licoes-autor-jacob-bensabat-editor-lello-irmao-edicao-quinta-edicao-muito-melhorada-revista-e-acrescentada-com-um-vocabulario-frances-portugues-e-portugues/ (consultado a 4-03-2024); *O Inglês sem mestre em 50 Lições*, de Jacob Bensabat (Porto, 1912) - Para depressa aprender inglês por si mesmo. A teach yourself English in 50 lessons for Portuguese- speaking students, de Darcy Carvalho. Disponível em https://archive.org/details/OInglesSemMestreEm50LicoesPorJacobBensabat422PaginasPorto1912 (consultado a 4-03-2024).
[447] Cf., entre outros, *Aprenda Inglês sem mestre*, de Maria Margarida Morgado e Maria Isabel Canhoto (2019), da Editorial Presença (ISBN: 9789722363549), "quer para quem pretende aprender sozinho a língua Inglesa, ou reciclar os conhecimentos que já possui, quer, como livro de apoio, para quem frequenta escolas especializadas no ensino desta língua". Disponível em https://www.bertrand.pt/livro/aprenda-ingles-sem-mestre-maria-margarida-morgado/22874672 (consultado a 4-03-2024).

Eurolinguistix[448]. O objetivo do mesmo "visa permitir ao leitor aperceber-se de contrastes e semelhanças entre os Europeus. Os atos comunicativos (*communicative tasks*) ou atos de fala em análise são: 1. cumprimentar, 2. dirigir-se a alguém 3. estabelecer uma conversa informal do dia-a-dia, 4. argumentar, 5. fazer ou recusar uma oferta, e 6. finalizar uma conversa."



How to order coffee in Portuguese?

This short phrase "Good morning, xxx please" is more than fine:

"Bom dia (morning) **/ Boa tarde** (afternoon) **/ Boa noite** (evening)**. Um/uma xxx, por favor"**

The word "and" in Portuguese is: " **e** ", so:

"Good morning, one espresso and two coffees with milk" will be:

"Bom dia, uma bica e duas chinesas, por favor."

1- **um / uma** 2 – **dois /duas** 3 – **três** 4- **quatro** 5 – **cinco**

Check out also this (premium, but worth it) European Portuguese interactive lesson about ordering food and drinks in Portugal: Restaurantes e Cafés.

Excerto 1. How to order coffee in Portuguese.
Fonte: https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira/ (consultado a 4-03-2024)

3.1.1 Dimensão morfossintática e pragmática

A figura 2 apresenta as marcas de número, pessoa e género dos itens lexicais identitários, em Português Europeu, relativos ao ato de fala diretivo "pedir um café em Português", coadjuvado pela dimensão de cortesia linguística assinalada, visualmente (a negrito e formatação diversa), por expressões introdutórias comuns em uma conversação na área dos serviços (cumprimentar, 2. dirigir-se a alguém 3. estabelecer uma conversa informal do dia-a-dia), encetada pela saudação inicial (Bom dia. / Boa tarde / Boa noite), evidenciada no eixo paradigmático do enunciado, e finalizado pela expressão "por favor".

A ilustração termina com um enunciado padrão, apresentado em itálico, marcado pela variação terminológica, no eixo sintagmático, omitindo-se o verbo, para economia linguística, característica do texto oral e da linguagem dos serviços, para exemplificação da linguagem em uso, a par de traços socioculturais: "Bom dia. Uma bica, dois chinos, e três galões, por favor." Ao quadro sinopse (descritivo) está subjacente uma sugestão do próprio autor (persuasivo e injuntivo), destacada em letras maiúsculas, "You might also

[448] Cf. https://www1.ku.de/SLF/EngluVglSW/ELiX/varia.htm (consultado a 4-03-2024).

like", seguida de uma hiperligação que remete para contextos nacionais e regionais ("cafés in Lisbon"; "Madeira Island's local drinks explained")



Figura 2. Bom dia. Uma bica, dois chinos e três galões, por favor.
Fonte: https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira/#Bica (consultado a 4-03-2024)

3.1.2 Da lexicografia à terminologia / terminografia

Ao ato comunicativo apelativo e conativo está subjacente a função utilitária da aprendizagem de uma língua polissémica, como é a da língua portuguesa, evidenciado no enunciado declarativo: "It is worth learning a couple of new names that locals use to order their coffee". Por outras palavras, "vale a pena aprender alguns nomes novos que os locais usam para pedir seu café [trad. nossa]", ritual tão característico nos países latinos que se tornou um hábito global.

A partir da identificação da variante léxico-semântica, e da identidade do destino, por exemplo pela referência a "chinesa" e a "chino", são introduzidos outros termos relativos ao ritual da degustação do café, no contexto do português europeu, por exemplo "bica", "bica cheia", "italiana" / "bica curta", "garoto", "galão", "expresso", ou mesmo, "cappuccino". A hiperligação redireciona para a imagem identificadora da variação na língua portuguesa no espaço europeu.

A sua descrição é feita em língua inglesa e enfatiza-se a apresentação da informação terminológica, do uso, da sincronia, que leva o visitante / internauta a memorizar destinos, referentes e a identificar outros tantos referentes, no campo léxico-semântico, bilingue, em

um continuum intersemiótico (cf. Figura 3): "pastéis de nata e queijadas" ("local & Portuguese pastries").



Figura 3. ORDER COFFEE LIKE A LOCAL MADEIRA. Coffee in Portugal. HOW TO ORDER COFFEE IN MADEIRA.
Fonte: https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira/ (consultado a 4-03-2024)

É assinalável a forma como a base terminológica é ampliada a partir dos comentários, evidenciando a alternância de códigos e translinguismo, aos quais está subjacente a dimensão da cognição social, da autenticidade, que passamos destacar a negrito, nas transcrições de *posts* (cf. Figura 4), em baixo:

TIFFANY	*7 years ago*	Oh I love their menu and the **coffee names.** Thanks for sharing ♥ ♥ Hope you can check out our Instagram Auditor at Phlanx.com, where it helps you check your Instagram account for fake followers and likes! Xoxo,
BEST COFFEE IN LISBON - HUNTING FOR LISBON COFFEE SHOPS	*5 years ago*	[…] coffee photo above) **Um café duplo: a double shot of espresso Descafeinado: Decaf** There are **other Portuguese coffee types**, but these are probably the most commonly used by **coffee drinkers visiting Lisbon.** The cost […]
PAUL	*1 year ago*	We've had coffees at dozens of places in Madeira, mostly outside of Funchal, in smaller towns or along roadsides, and I can honestly say I've never had a bad coffee. Most were excellent, a few good. We settled mostly on **Chinesas**, but occasionally ordered a **Gallao.** Prices ranged from 80 euro cents to 1.50.
PEDRO LOPES	*3 years ago*	In portugal we call '**abatanado**' to '**chino**'

Figura 4. Transcrições de *posts*.

Fonte: https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira/ (consultado a 4-03-2024)

Face ao conteúdo proposicional, com o apelo à emoção e à cognição, apresentado na rede sobre o uso da língua portuguesa em contexto, o *site* termina com o enunciado persuasivo, diretivo, levando o internauta a interagir com o destino (cf. Figura 5)



Figura 5. *Layout* do *site Say Yes to Madeira*.
Fonte: https://sayyestomadeira.com/en/ordering-coffee-in-madeira/ (consultado a 4-03-2024)

4. Peniche – Ilha do Tesouro como Rede Literária Urbana: Uma Abordagem Interdisciplinar e Bilíngue

O projeto *Peniche – Ilha do Tesouro* destaca-se como um exemplo paradigmático de como a língua portuguesa, em diálogo com o inglês, pode atuar como ferramenta de mediação cultural e literária em contextos urbanos. Desenvolvido ao longo de quatro anos, o projeto estrutura-se em três componentes principais: um romance de aventuras, um guia histórico e um mapa ilustrado, todos bilíngues (português e inglês). Essa multimodalidade não só amplia o acesso ao património cultural de Peniche (Portugal), mas também cria uma rede literária que conecta comunidades locais, turistas e diásporas, reforçando a identidade urbana em escala glocal.

A singularidade do projeto reside na sua equipa multidisciplinar, que integra escritores, historiadores, *designers*, tradutores e promotores culturais. Marco Neves, autor do romance, trabalhou em colaboração com Rui Venâncio, historiador, e *designers*, como Ana Varela e Andréa Adão, articulando narrativas históricas com elementos ficcionais. As ilustrações, a cargo de Hélio Conde, recriam visualmente o imaginário oitocentista representado na publicação ficcional, enquanto a tradução para inglês assegura a acessibilidade internacional. Essa sinergia entre áreas reflete o conceito de *translanguaging* (Canagarajah 2013), onde línguas e disciplinas interagem fluidamente para produzir significados transculturais.

O projeto assume a multimodalidade como estratégia glocal (cf. Figura 6), com vários elementos:

Romance de aventuras: narra a história de Peniche através de uma trama que mistura factos históricos, lendas locais e novas histórias imaginadas pelo autor, como a do tesouro

escondido na ilha. A versão bilíngue permite que turistas internacionais explorem a identidade local, enquanto residentes reconhecem as suas próprias narrativas.

Guia histórico: complementa o romance com informações detalhadas sobre monumentos, tradições e personalidades de Peniche, utilizando uma linguagem acessível em ambas as línguas.

Mapa ilustrado: inspirado em cartografias de aventuras ("o X marca o lugar"), o mapa guia os leitores por locais emblemáticos, promovendo uma experiência imersiva que integra literatura, história e espaço urbano.



Figura 6. Página inicial do *website* sobre o projeto
Fonte: https://www.ilhadotesouro.pt (consultado a 4-03-2024)

Todos os recursos, disponibilizados em eventos presenciais e plataformas digitais (como podcasts e redes sociais), exemplificam o *metrolinguismo* (Pennycook & Otsuji 2015), onde práticas linguísticas fluidas caracterizam ambientes urbanos contemporâneos. O projeto evoluiu de forma orgânica desde 2017, quando a Câmara Municipal de Peniche propôs a criação do romance inicial. Em 2019, iniciou-se o processo de recriação do livro, por ideia de Pedro Reis, culminando na edição bilíngue de 2024. Eventos como entrevistas na Rádio 102 FM (2021-2023) e participações em programas culturais (ex.: *Pilha de Livros*, Episódio 121) fortaleceram a ligação com o público, demonstrando como a língua portuguesa, mediada pelo inglês, pode construir pontes entre gerações e culturas.

O projeto estabeleceu uma rede urbana que inclui:

Instituições públicas: Câmara Municipal, Biblioteca Municipal e Rede Museológica de Peniche.

Agentes culturais: Designers, tradutores e promotores que atuam em eventos ao vivo e canais digitais.

Comunidade local: Residentes que contribuíram com histórias pessoais e lendas, enriquecendo o conteúdo narrativo.

Esta rede ilustra a *história cultural urbana* (Almandoz 2002), onde a língua não apenas documenta, mas também recria a memória coletiva, integrando vozes locais e globais.

As intervenções bilíngues do projeto incluem:

Conversas públicas: debates sobre lendas locais em inglês, com interjeições espontâneas em português, refletindo a realidade multilingue de cidades turísticas.

Materiais educativos: o guia histórico e o mapa são utilizados em escolas e centros culturais, promovendo a aprendizagem informal de português através do contraste com o inglês.

Eventos híbridos: lançamentos de livros com tradução simultânea e participação virtual de membros da diáspora de Peniche.

Estas práticas reforçam o papel do português como língua de afeto e instrução, enquanto o inglês atua como facilitador global, sem hierarquizar as línguas.

O projeto *Peniche – Ilha do Tesouro* demonstra que a instrução bilíngue, longe de diluir identidades, as amplifica, ao torná-las acessíveis. A abordagem interdisciplinar e a integração de múltiplos suportes (texto, imagem e áudio) ressaltam a importância da multimodalidade na transmissão cultural. No que toca a políticas linguísticas, o caso sugere a necessidade de flexibilidade para acomodar variações lexicais e translinguismo, além de valorizar colaborações entre setores públicos, académicos e comunidades.

Em síntese, o projeto não apenas preserva o património de Peniche, mas reinventa-o como um recurso dinâmico, evidenciando o potencial do português como mediador glocal em contextos urbanos e digitais.

5. Análise e Discussão de Dados

A análise dos dois estudos de caso revela dinâmicas complexas do português como língua de instrução em contextos glocais, articulando dimensões digitais, urbanas e interculturais.

A interação analisada no blog *Madeira Travel Blog* mostra como o português serve de ferramenta de mediação cultural e linguística, mesmo em situações aparentemente simples. A multimodalidade do material (texto, imagens, hiperligações) facilita a aprendizagem informal, destacando:

Variação terminológica: a coexistência de termos como *bica*, *garoto* e *chinesa* reflete não apenas diversidade lexical, mas também identidades locais (Koller 2015, Dallemole & Osório 2019, Duarte Martins 2022, Popescu *et al*. 2023).

Cortesia linguística: a estrutura do ato de fala (“Bom dia, um café por favor”) segue padrões pragmáticos do português europeu, contrastando com a brevidade do inglês (ex.: “Coffee, please”), o que exige adaptação intercultural por parte dos turistas (Bauler 2019).

Translinguismo: comentários de falantes de inglês e português demonstram a alternância de códigos como estratégia de inclusão, alinhando-se com o conceito de *translanguaging* (Canagarajah 2013), de autenticidade e dialogismo pela alternância e enriquecimento de visões sobre referentes.

Por um lado, o *blog* atua, assim, como um *espaço de instrução glocal*, onde regras linguísticas são transmitidas de forma não formal, mediadas pelo inglês, mas ancoradas em práticas socio-discursivas autênticas da Madeira no espaço lusófono e do/para o mundo.

Por outro, o projeto "Peniche — Ilha do Tesouro" ilustra como o português e o inglês colaboram na construção de redes literárias urbanas, transcendendo fronteiras geográficas e culturais:

Mediação bilíngue: A narrativa histórica de Peniche, apresentada em ambas as línguas, permite que os turistas internacionais ganhem acesso ao património local, enquanto os residentes reconhecem a sua própria identidade. Essa dualidade reforça o papel do português como língua de instrução *e* de afeto (Sousa 2018a-c).

Metrolinguismo: A fluidez linguística em eventos ao vivo e *podcasts* (ex.: discussões sobre lendas locais em inglês com interjeições em português) reflete a realidade de cidades turísticas, onde as línguas coexistem sem hierarquias fixas (Pennycook & Otsuji 2015).

Interdisciplinaridade: A integração de literatura, história e design cria uma experiência imersiva, onde a língua não é apenas veículo de informação, mas parte constitutiva da paisagem urbana (Sousa & Lourenço 2010).

O projeto demonstra que a instrução bilíngue não dilui a autenticidade local; antes, amplifica-a, tornando-a acessível a públicos globais. Enquanto o *Madeira Travel Blog* enfatiza a microinstrução (aprendizagem situada em atos cotidianos), o projeto de Peniche opera em escala macro, construindo narrativas históricas coletivas. Ambos, porém, partilham vários elementos:

Papel da multimodalidade: imagens, mapas e hiperligações funcionam como suportes para a transmissão linguística.

Mediação pelo inglês: a língua global facilita o acesso, mas não substitui o português como âncora identitária (House 1999).

Cidadania participada: em ambos os casos, a língua promove pertença, seja através da interação em cafés ou da valorização do património.

6. Considerações Finais

Os estudos de caso analisados — o *Madeira Travel Blog* e o projeto *Peniche — Ilha do Tesouro* — revelam que o português, enquanto língua de instrução, transcende a sua função instrumental para se afirmar como **mediador glocal**, capaz de harmonizar identidades locais e diálogos globais. Este artigo demonstra que, em contextos digitais e urbanos, a língua opera em três dimensões interdependentes:

Como ferramenta de ligação intercultural. Na rede, plataformas como o blogue analisado redefinem a aprendizagem linguística, tornando-a informal, contextualizada e emocionalmente envolvente. A multimodalidade (texto, imagem, interação) e o translinguismo (alternância entre português e inglês) não apenas facilitam a compreensão pragmática de atos de fala como "pedir um café", mas também **desconstroem hierarquias linguísticas**, posicionando o português como língua de afeto e de pertença, mesmo quando mediada pelo inglês.

Como arquiteto de narrativas urbanas. O projeto de Peniche ilustra o modo como a língua pode **recriar memórias coletivas** e fortalecer redes literárias. A interdisciplinaridade (literatura, história, *design*) e a bilinguição dos materiais não diluem

a autenticidade local; pelo contrário, amplificam-na, transformando património em recurso dinâmico. A coexistência de vozes locais e globais em eventos híbridos (presenciais e digitais) reflete o *metrolinguismo* como prática intrínseca a cidades turísticas e multiculturalmente vibrantes.

Como agente de cidadania participativa. Ambos os casos evidenciam que a língua é um **direito à cidade**. Seja na interação quotidiana em cafés da Madeira, ou na rede, ou na imersão literária em Peniche, o português promove uma cidadania ativa, onde residentes, turistas e diásporas negociam significados e reforçam a coesão social.

Este estudo reflexivo de práticas que visam à autonomia do cidadão e à democratização da nossa sociedade tem várias implicações teórico-práticas:

Políticas linguísticas: É urgente adotar modelos flexíveis que aceitem a variação lexical, o translinguismo e a multimodalidade como recursos, não como desvios.

Educação: A aprendizagem informal mediada por plataformas digitais deve ser integrada em currículos formais, valorizando contextos autênticos de uso da língua.

Planeamento urbano: Projetos culturais interdisciplinares, como o de Peniche, mostram que a língua pode ser **infraestrutura simbólica** para cidades inteligentes, ligando património, tecnologia e comunidades.

Este estudo concentrou-se em duas regiões portuguesas. Investigações futuras poderiam expandir a análise para outras cidades lusófonas (ex.: Lisboa, Luanda, Rio de Janeiro), explorando como o português se adapta a realidades sociolinguísticas distintas. Além disso, seria relevante investigar o papel da inteligência artificial e da tradução automática na mediação glocal, questionando: *Como equilibrar a autenticidade linguística com a eficiência tecnológica sem apagar a riqueza cultural?*

Num mundo hiperligado, a vitalidade do português depende não apenas da sua difusão geográfica, mas da sua capacidade de se reinventar como **espaço de diálogo** — onde o local se globaliza sem perder raízes, e o global se humaniza através de narrativas locais. Esse equilíbrio, longe de ser utópico, é concretizado todos os dias em cafés madeirenses, em mapas literários de Peniche e em interações digitais que transformam línguas em pontes, não em fronteiras.

Referências

Almandoz, Arturo. 2002. Notas sobre história cultural urbana. Una perspectiva latino-americana. *Perspectivas urbanas/Urban perspectives*, *1*(8). Escola Tècnica Superior d'Arquitectura del Vallès. Universitat Politècnica de Catalunya (UPC). http://hdl.handle.net/2099/20.

Bauler, Clara. 2019. Speech Acts and Cross-Cultural Pragmatics. In Nabat Erdogan & Michael Wei (eds.), *Applied Linguistics for Teachers of Culturally and Linguistically Diverse Learners*, 223-238. New York: IGI Global Scientific Publishing. http://dx.doi.org/10.70771/jocw.v8i1.70

Canagarajah, Suresh. 2013. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London/New York: Routledge.

Cavallazzi, Rosângela. 1993. *O Plano da plasticidade na teoria contratual*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ.

Dallemole, Jussara & Paulo Osório. 2019. *Dialetologia e história do léxico: análise dos campos semânticos "acidentes geográficos" e "fauna" em PE e PB.* In Maria Célia Fonseca, Ana Alves Silva, Osvaldo Gonçalves & Maria José Marçalo (eds.), *Língua portuguesa: História,*

diversidade e mundos de discurso. Estudos de linguística, 127–161. Chamusca: Edições Cosmos/CEL-UÉ.

Duarte Martins, Susana. 2022. Lexical-based methodological approaches applied to foreign language for specific purposes teaching and learning. In Ruiz-Cecilia, Raquel (ed.), *3rd New Trends in Foreign Language Teaching*, 927–956. Valencia: Tirant Lo Blanch.

Fonseca, Maria do Céu, Ana Alexandra Silva, Olga Gonçalves & Maria João Marçalo. 2019. *Língua portuguesa: história, diversidade e mundos de discurso.* Alpiarça: Edições Cosmos.

Halliday, Michael. 2003. Written language, standard language, global language. *World Englishes 22*(4): 405–418. https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00309.x.

House, Juliane. 1999. Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In Klaus Gnutzman (ed.), *Teaching and learning English as a global language*, 73–89. Tübingen: Stauffenburg.

Koller, Veronika. 2015. *How to analyse collective identity in discourse – textual and contextual parameters. Critical Approaches to Discourse Analysis across Disciplines 5* (2): 19–38. https://www.lancaster.ac.uk/fass/journals/cadaad/wp-content/uploads/2015/01/Volume-5_Koller.pdf (5 de agosto, 2024).

Modiano, Marko. 1999. International English in the global village. *English Today 20*(3): 3–15. https://doi.org/10.12691/education-5-12-2 (5 de agosto, 2024).

Neves, Marco & Rui Venâncio. 2024. *Peniche — Ilha do Tesouro.* Peniche: Komuhn.

Osório, Paulo & Lurdes de Castro Moutinho. (eds. & coords.) 2022. *Cadernos de PLE: Estudos Variacionistas e Aplicados em Língua Não Materna* (Revista do Centro de Línguas, Literaturas e Culturas da Universidade de Aveiro). Aveiro: Centro de Línguas, Literaturas e Culturas.

Pennycook, Alastair. 2010. *Language as a local practice.* London: Routledge.

Pennycook, Alastair & Emi Otsuji. 2015. *Metrolingualism: language in the city.* London/New York: Routledge.

Popescu, Teodora, Paulo Osório, Giocomo Ferrari, Alcina Sousa & Crina Herteg. 2023-presente. *CIEL – Project 2 / 2023 - Mapping identity and diversity in intra- and interlingual lexical and terminological resources.* Roménia: "1 Decembrie 1918", University of Alba Iulia: Centre for Research and Innovation in Linguistic Education. http://ciel.uab.ro/index.php?pagina=pg&id=8&l=en (5 de agosto, 2024).

Ribeiro, Ana, Carla Almeida & Paulo Osório. (eds.) 2022. *O português como língua pluricêntrica no caderno seminal digital.* Língua de Muitas Pátrias 42. Revista Eletrónica do Instituto de Letras e da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: Publicações Dialogarts.

Sousa, Alcina. 2009. Englishes in Madeira? - An Empirical Perspective on English Use. Paper presented at *Societas Linguistica Europaea International Conference, SLE-42, "Global Languages, Local Languages workshop - How global is English in the globalising world?"*. Lisbon, Faculdade de Letras Universidade de Lisboa, 9-12 Setembro 2009. https://www.yumpu.com/en/document/read/6812284/book-of-abstracts-the-societas-linguistica-europaea (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina. 2012. Speaking across worlds: language patterns and change in communicative practices (with reference to European Portuguese). Paper presented at the *ENIEDA panel, "Communicative styles across borders and disciplines: Europe and Beyond", Conference Towards a European Society.* Portsmouth: University of Portsmouth. https://www.youtube.com/watch?v=azuvSG9rPtk (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina. 2017. Communicating in English in Madeira: lingua franca / economica? Notes from the field. Paper presented at *Second International Philological Conference in Piła, Communication-Culture-Space-Identity.* Stanislaaw Staszic University of Applied Sciences, 26. https://docplayer.pl/69096187-Ksiega-streszczen-book-of-abstracts.html (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina. 2018a. Linguagem, comunicação, identidade do destino: O agente turístico no paradigma contemporâneo. In Nuno Abranja & Carlos Magalhães (eds.), *Gestão de Agências de Viagens e Turismo*, 205–208. Lisbon: Lidel.

Sousa, Alcina. 2018b. Communicating in Madeira: identity, cosmopolitanism, heritage – evidence

from the field. Paper presented at *39th APEAA Meeting*, Universidade de Évora, Livro de resumos, 44–45. Évora: Universidade de Évora. http://www.apeaa.uevora.pt/wp-content/uploads/2018/04/39th_APEAA_Meeting_Resumos-Abstracts.pdf

Sousa, Alcina. 2018c. Voyage and cosmopolitanism: the long relationship between Portuguese and English in Madeira. In *World languages: people, migration and cultures - shifting paradigms in the 21st century. JoLIE 15* (3): 83–118. https://doi.org/10.29302/jolie.2022.3.1

Sousa, Alcina. 2021. Direito à cidade em movimento na pandemia: desconstruindo linguagens, atores. Interação mediatizada glocal. Conference plenary via Zoom. Paper presented at *IX Colóquio Ladu / PROURB, 20 Anos do Estatuto da Cidade: avanços, retrocessos e a nova agenda urbana*. https://direitoeurbanismo.wordpress.com/2021/08/31/resultado-dos-resumos-aprovados-para-apresentacao-nos-grupos-de-trabalho-do-ix-coloquio-ladu-prourb-20-anos-do-estatuto-da-cidade-avancos-retrocessos-e-a-nova-agenda-urbana/ (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina. 2024a. Discourses in interaction in glocal narratives about /in the city and the net. Conference plenary via Microsoft Teams. Paper presented at *CLIE 2024 Special theme: Language and Artificial Intelligence*. 28–30 Junho 2024. 1 Decembrie 1918 University of Alba Iulia.

Sousa, Alcina. 2024b. *Discursos e desafios do intérprete na diversidade: cidade standard e cidadania.* Ciclo de Conferências Print PROURB "7 às 5as: olhares do mundo". CAPES/Print, edital nº 41/2017, 6685.

Sousa, Alcina & Gonçalo Gouveia. (2020a). A retórica Urbana e a era digital em perspetiva: visões partilhadas e diálogos (des)contínuos. Paper presented at *IX Colóquio Ladu / PROURB, 20 Anos do Estatuto da Cidade: avanços, retrocessos e a nova agenda urbana (GT 2).* Rio de Janeiro: UFRJ / PROURB, via Zoom. https://direitoeurbanismo.wordpress.com/2021/08/31/resultado-dos-resumos-aprovados-para-apresentacao-nos-grupos-de-trabalho-do-ix-coloquio-ladu-prourb-20-anos-do-estatuto-da-cidade-avancos-retrocessos-e-a-nova-agenda-urbana/ (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina & Gonçalo Gouveia. 2020b. Communication in tourism: information technologies, the human user, visual culture, and the location. In Lopez-Soto, Tomás (ed.), *Dialog systems: a perspective from language, logic and computation*, 189–217. Munich: Springer Logic, Argumentation & Reasoning. http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-61438-6_10

Sousa, Alcina & Gonçalo Gouveia. 2022. *Multimodal glocal narratives in Madeira at a glance: Mr. Jorge Gordon's Private Home Collection.* Nitra: Verbum Praha.

Sousa, Alcina & Júlia Lourenço. 2010. Towards an Understanding of some of the discursive practices in tourism planning: a cross-disciplinary approach. *INVTUR 2010 – Research in Tourism: State of the art and future perspectives*, 1025–1026. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sousa, Alcina & Maria João Marçalo. 2018. O discurso das/nas cidades: reflexões interdisciplinares. In Rosângela Cavallazzi & Gilmar Fauth (eds.), *Direito e Urbanismo, Cidade standard e novas vulnerabilidades - Coleção Direito e Urbanismo*, vol. 4, 119–132. Rio de Janeiro: PROURB. http://dx.doi.org/10.26668/2448-3931_conpedilawreview/2015.v1i11.3438. http://hdl.handle.net/10400.13/2304 (5 de agosto, 2024).

Sousa, Alcina & Ana Alexandra Silva (eds.) 2022. World languages: people, migration and cultures - shifting paradigms in the 21st century. new literacies. *JoLIE 15*(3): 83–118. https://doi.org/10.29302/jolie.2022.3.1.

PORTUGUÊS PARA SURDOS - ENSINO GRAMATICAL DA SÍLABA

SYLABIC STRUCTURE AND ITS TEACHING FOR THE DEAF

David do Carmo Oliveira
Graduando de Letras Libras - Língua Portuguesa como Segunda Língua pela Universidade Federal do Amapá - UNIFAP
davidcarmo46@gmail.com

Sarah Rayane Cabral Morais
Graduando de Letras Libras - Língua Portuguesa como Segunda Língua pela Universidade Federal do Amapá UNIFAP
sarah.mrais2001@gmail.com
ORCID:0009-0004-5655-6822

William Jônatas Vidal Coutinho
Professor da Universidade Federal do Amapá – UNIFAP; Mestre em Educação – PPGEA / UFRRJ; Doutorando em Linguística – PPGLING / USP
wjvc@unifap.br
ORCID:0000-0003-1475-1676

Resumo
Diante de uma gama de estudos que vêm sendo realizados no âmbito da educação de surdos e da constatação de que a principal forma de absorção da realidade em volta do sujeito surdo é a utilização de sua visualidade, o presente trabalho tem por objetivo apresentar uma abordagem multissemiótica a respeito do aprendizado das regras gramaticais da fonologia do português enquanto L2. Além disso, nesta proposta serão discutidas as diferenças do ensino-aprendizagem de surdos em relação ao dos ouvintes, onde há a necessidade da utilização de estratégias e metodologias distintas. A metodologia parte de considerações teóricas de especificidades da educação de surdos, em seguida analisando as regras gramaticais da sílaba na fonologia do português, com ênfase nas que não possuem relação direta com o som, e propõe a utilização de cores para facilitar a compreensão da divisão silábica. Fundamentado nos trabalhos de Quadros (1997), Carvalho, Santos, Vasconcelos (2022), Bisol (2001), entre outros; os resultados indicam que a abordagem multissemiótica, incluindo o uso de cores, contribui significativamente para a aprendizagem dos surdos. Conclui-se que a adoção de métodos que respeitem as peculiaridades visuais dos surdos é essencial para um ensino eficaz da L2.

Palavras-chave: Divisão silábica; Educação de surdos; Fonologia; Multissemiótica.

Abstract
In light of a wide range of studies being conducted in the field of deaf education and the observation that the main way deaf individuals absorb the reality around them is through the use of their visual sense, this paper aims to present a multisemiotic approach to learning the grammatical rules of Portuguese phonology as an L2. Moreover, this proposal will discuss the differences between deaf and hearing students' learning processes, highlighting the need for distinct strategies and methodologies. The methodology begins with theoretical considerations on the specificities of deaf education, followed by an analysis of syllable grammar rules in Portuguese phonology, with an emphasis on those that are not directly related to sound, and it proposes the use of colors to facilitate the understanding of syllabic division. Based on the works of Quadros (1997), Carvalho, Santos, Vasconcelos (2022), Bisol (2001), among others, the results indicate that the multisemiotic approach, including the use of colors, significantly contributes to deaf students' learning. It is

concluded that adopting methods that respect the visual peculiarities of deaf individuals is essential for effective L2 teaching.

Keywords: Deaf education. Multisemiotics. Phonology. Syllabic division.

Introdução

Para entender a importância dos estudos no âmbito da surdez e, também, de avançar com a problemática que será exposta, convém situar-se no contexto histórico, com vistas a entender o presente; em que momento os povos surdos foram sabotados? E porquê agora os efeitos a que sofrem urgem um fim?

A luta dos surdos pela sua emancipação nunca foi simples ou progressiva; na verdade foi (e ainda é) recheada de incertezas e involuções. Em um dado momento os surdos estavam sinalizando, frequentando escolas adequadas, em outro, viram-se proibidos de sinalizar, de comunicar-se adequadamente e acessar uma educação própria, como afirma Strobel (2009), "nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos. Houve a tentativa de fazer da língua de sinais em extinção."; o congresso de Milão, por décadas, definiu a vida dos surdos.

Ocorrido em 1880, o congresso fez definições a serem seguidas pelos surdos, com o pronunciado objetivo de integrar o surdo à sociedade; mas, havia – e ainda há -, uma lógica, segundo Boaventura de Sousa (2019), a ideia eurocêntrica, baseada num discurso benevolente, carrega em sua essência não só a inconsciente ideia de recusar a humanidade e inteireza do outro, mas também de substituir seu modo de ser, pensar e agir. Contudo, apesar desse cenário hostil imposto aos surdos, novas pesquisas estão sendo lançadas abordando e reconhecendo os aspectos sociais e antropológicos que os surdos também estão expostos; nesse caso, aqui será enfatizada a aquisição de uma segunda língua para o surdo, da língua majoritária, sendo no Brasil, o português escrito.

Entende-se que esse primeiro reconhecimento é um passo fundamental para a discussão acerca das metodologias a serem empregadas no ensino do surdo, no entanto a problemática é criar um método que não leve em consideração a diferença do surdo, e como consequência teria simplesmente a imitação de um sistema ouvinte. No tocante ao assunto:

> Muitas vezes, na intenção de reverter a situação de preconceito presente nas representações dos ouvintes sobre a surdez, os profissionais, também ouvintes, que convivem com os surdos terminam por proferir um contradiscurso, que coloca os surdos como *pessoas normais, tirando a limitação de não ouvir*. Apesar de compreensível, esta é uma forma superficial e parcial de encarar a questão. Primeiro, porque ela traduz um outro extremo, tendo em vista as consequências de ser surdo nesta sociedade. Depois, porque a pessoa humana só pode ser tomada na sua totalidade, e respeitada como tal, se for inserida num momento histórico em que condições objetivas e subjetivas de vida fazem-na ser a pessoa que é. (Dorziat & Skliar 1999: 27).

A partir dessa justificativa, de certo, conscientizarmo-nos da realidade da pessoa surda e a partir disso nos instrumentalizamos para a formulação de metodologias adequadas ao ensino bilíngue. Nesse viés, o objetivo desse trabalho é a divisão silábica a partir de uma abordagem multissemiótica das cores, sua construção foi feita através de uma abordagem

qualitativa teórica das regras gramaticais da divisão silábica, com foco no que é significativo para o surdo no estudo desse assunto.

Dessa forma, veremos na próxima seção como o processo de aquisição de uma segunda língua influencia o desenvolvimento linguístico do indivíduo surdo. Depois exploramos o conceito de multissemiótica e sua aplicabilidade no ensino, entendendo que a partir disso podemos criar estratégias que contemplem a visualidade da pessoa surda; na última sessão entendemos como faremos a adaptação do ensino da divisão silábica.

Aquisição da L2

Segundo o parágrafo único da Lei n° 10.436/02 (Brasil, 2002), a Língua Brasileira de Sinais é a língua legal de expressão e comunicação dos surdos e a Língua Portuguesa em sua forma escrita é a sua segunda língua. Mais adiante, o Decreto 5.626/05 (Brasil, 2005) garante uma série de direitos aos surdos de todo o país, entre eles a inclusão da Libras como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para a ministração de aulas em nível médio e superior e a oferta obrigatória do ensino da Libras e da Língua Portuguesa como segunda língua desde a educação infantil. Estas leis permitiram uma maior visibilidade e representatividade para as comunidades surdas, no entanto, na prática o que se observa é bem diferente, visto que existe uma defasagem nas bases de formação educacional de surdos no país, onde os mesmos chegam ao ensino superior com diversas dificuldades linguísticas e sociais.

O aprendizado da Língua Portuguesa é de extrema importância para o sujeito surdo, pois mesmo não sendo a sua língua natural, é ela que permitirá que ele se relacione plenamente com um país majoritariamente ouvinte. E esse processo não acontece da mesma forma que com os ouvintes, visto que para o surdo o desenvolvimento cognitivo e a absorção de conhecimentos ocorrem de forma visuoespacial e não através da audição. Mesmo diante dessa especificidade, “a criança surda é colocada em contato com a escrita do português para ser alfabetizada em português seguindo os mesmos passos e materiais utilizados nas escolas com as crianças falantes de português” (Quadros; Schmiedt, 2006). Dessa forma, entende-se que as metodologias de ensino da L2 devem estar baseadas na própria língua natural dos surdos, a língua de sinais, pois de acordo com o sociointeracionista Vygotsky (1991) esta é a língua que permite às crianças surdas o desenvolvimento adequado. Porém, a não aquisição ou a aquisição tardia da L2 causará uma série de problemas linguísticos para o sujeito surdo.

De acordo com o linguista Chomsky (1957), existe no cérebro de todos os seres humanos um mecanismo inato que permite a aquisição da linguagem intitulada de Gramática Universal. Sendo assim, as crianças já nascem com uma capacidade natural para o desenvolvimento linguístico, sendo necessário apenas que as mesmas sejam expostas a uma língua para que haja a sua absorção. Porém a exposição de uma criança surda a um ambiente linguístico não deve ser a mesma de uma criança ouvinte, apesar de ambas passarem pelos mesmos estágios de aquisição (Quadros; Finger, 2008). Assim, as etapas do processo de desenvolvimento da língua de sinais estão divididas em período pré-Linguístico e período Linguístico (Quadros, 1997).

No Período Pré-Linguístico, que ocorre aproximadamente aos primeiros 12 meses, o bebê começa a produção da linguagem através de balbucios que podem ser expressados através da emissão de sons e de gestos manuais. Dependendo do *input* (língua apresentada), umas das formas de balbuciar será favorecida. Após o cessamento dessa primeira manifestação, dos 12 meses até aproximadamente os 2 anos, a criança surda inicia o período Linguístico, produzindo sinais aleatórios baseados em suas experiências sociais, nomeando os objetos à sua volta. Após essa fase, com aproximadamente 2 anos, a criança começa a fazer suas primeiras combinações de sinais, produzindo frases ordenadas em: SV, VO e SVO. Por fim, ela chega à fase de múltiplas combinações, com 2 anos e 6 meses até aproximadamente os 3 anos, onde acontece uma explosão no seu vocabulário, mesmo com alguns erros gramaticais (Quadros, 1997). Sendo assim, é dessa forma que se verifica os estágios de aquisição apropriada da L1 pela criança surda. Mas como seria a forma adequada de aquisição da L2, isso é, partindo da modalidade visuespacial?

Como já mencionado, a Língua Portuguesa deve ser apresentada ao sujeito surdo como sua segunda língua, pois é a partir da L1 (Língua de Sinais) que ele conseguirá absorver os conhecimentos da L2. Partindo dessa assertiva é necessário que o ensino do português seja realizado de forma adaptada para o surdo. Importante ressaltar que as metodologias utilizadas não devem ser superficiais ou baseados em meras decorações de conceitos de forma avulsa, pelo contrário, todo o processo de alfabetização do surdo na sua segunda língua deve ter como alvo a reflexão e a assimilação do que está sendo absorvido, levando-o a relacionar a Língua Portuguesa com a realidade que o cerca. A partir do momento em que o surdo for alfabetizado na língua de sinais o mesmo estará mais preparado para compreender a L2, bem como realizar produções escritas. Para que isso seja possível é importante que os educadores tenham total domínio não apenas do português, mas principalmente da Libras (Gesser, 2009).

São muitas as abordagens e metodologias de ensino-aprendizagem que podem ser aplicadas na educação de surdos e existe uma quantidade considerável de materiais produzidos para este fim. Um exemplo oportuno é a Proposta Curricular para o Ensino de Português Escrito como Segunda Língua para Estudantes Surdos da Educação Básica e do Ensino Superior (MEC, 2021), onde estão expostos quadros de referência inspirados na Base Nacional Comum Curricular e também em experiências científicas e empíricas. A proposta divide a educação de surdos em etapas que devem ser seguidas à risca, sempre avaliando o nível de proficiência dos alunos. Em resumo, ela busca que o ensino da L2 para os surdos esteja pautado no respeito às suas peculiaridades físicas, sociais e linguísticas, garantindo o apoio necessário para que os mesmos tenham acesso a uma educação de qualidade e sejam inseridos de forma adequada na sociedade. Todavia, a proposta não contempla de forma satisfatória o conteúdo de fonologia, principalmente, a divisão silábica, que é o foco deste artigo.

Conforme Quadros (1997), as escolas devem ofertar um ensino bilíngue-bicultural para os surdos, ou seja, priorizar o ensino da Língua Portuguesa baseado na Libras e também considerar que a comunidade surda possui sua própria cultura, levando a criança surda a se reconhecer como parte dela. Além disso, a família da criança deve aprender a se comunicar em língua de sinais, pois só a escola não será capaz de oferecer toda a instrumentalização necessária para o desenvolvimento sociolinguístico do surdo. E,

considerando que a maioria das crianças surdas são filhas de pais ouvintes, é importante que os educadores coloquem em pauta algumas questões, como: esta criança sabe Libras? Com que idade ela começou a utilizá-la? Sua família se comunica com ela através da Libras? Então, a partir das respostas, eles podem começar a elaborar estratégias de ensino.

Multissemiótica e a utilização de cores na educação de surdos

Ao abordar sobre as necessidades do sujeito surdo no âmbito educacional, deve-se considerar que não se trata apenas de um processo de inclusão social, mas também de mudanças das concepções intolerantes que por muito tempo foram nutridas pela sociedade. A educação inclusiva envolve acessibilidade, apoio familiar, qualidade no ensino e o desenvolvimento adequado do estudante, sempre respeitando as suas diferenças. Segundo Reily (2003) “crianças surdas em contato inicial com a língua de sinais necessitam de referências da linguagem visual com as quais tenham possibilidade de interagir, para construir significado”. Baseado nisso e refletindo sobre o que foi discutido até aqui, entende-se que para que elas cresçam em conhecimento, há a necessidade de que em seu processo de aprendizagem prevaleça o uso de artifícios visuais. Estes podem ser chamados de multissemióticos, onde não existe apenas a utilização da linguagem verbal (oral e escrita), mas também outros elementos, como imagens, desenhos, ícones e uma vasta paleta de cores.

Adentrando na esfera da utilização de cores na educação infantil de surdos, que é o foco deste artigo, estudos apontam que as cores contribuem para o desenvolvimento motor, cognitivo, da fala, do tato, da visão e do raciocínio de uma criança. Somando-se a isso, de acordo com Brondani (2006) “as cores constituem estímulos psicológicos para a sensibilidade humana, influindo no indivíduo para gostar ou não de algo, para negar ou afirmar, para abster-se ou agir”. Um exemplo prático desses estímulos ocorre mediante a cor vermelho, que culturalmente é associada à paixão e à urgência, sendo bastante utilizada no marketing para o anúncio de promoções e liquidações, gerando nos consumidores um impulso excitante de ação imediata. Em termos educacionais, a pedagogia, por exemplo, possui didáticas que se apropriam da utilização de cores desde a mais tenra idade, algumas delas são as atividades sensoriais, como pinturas com as mãos e os dedos; facilitação do reconhecimento das letras no processo de alfabetização e também, estímulo ao interesse pelo processo de aprendizagem.

Baseado em Davies (2021), professora Montessori especialista, no âmbito de ensino-aprendizagem, o ambiente e os materiais utilizados devem fomentar a curiosidade, a independência e a visualidade da criança. Portanto, no processo de instrução bilíngue de crianças surdas em suas diversas possibilidades de estratégias e nos múltiplos conteúdos, como ortografia, divisão silábica, fonologia, gêneros textuais, classes de palavras, etc., o incentivo da associação entre cores e letras, sílabas, palavras e enunciados também pode proporcionar aprendizados significativos para um sujeito que tem o visuespacial como sua principal forma de ler o mundo a sua volta.

Divisão silábica para surdos

O surdo, que não possui a consciência fonêmica das palavras, pode confundir-se na leitura destas, não no sentido de significação da palavra, mas no aspecto fonológico, isto é, conceitos mais gramaticais, como, por exemplo, grupo consonantal, encontro consonantal, quando se separa uma sílaba, em qual sílaba fica uma determinada vogal. Convém lembrar que fonologia não é um assunto tão contemplado no ensino, seja para os surdos ou ouvintes. A essa falta podemos hipotetizar, no caso dos ouvintes, a assimilação natural dos conceitos fonológicos, já que a maioria deles é pautado na oralidade; no caso dos surdos há a falta de metodologias que respeitem sua natureza e contemplem suas habilidades visuais.

Para tanto, há possibilidades metodológicas – ainda em estudo – que favorecem a natureza visual da pessoa surda. A metodologia estudada tem como objetivo esclarecer a divisão silábica ao surdo, usando como elemento principal as cores e como funciona o interior da sílaba.

As cores serão utilizadas para nomear os elementos e fazer a distinção deles, de forma que um padrão silábico possa ser reconhecido, esse passo deve ser realizado antes mesmo da separação silábica; e aqui se faz necessário o esclarecimento do funcionamento silábico, como, o que é obrigatório na sílaba, a importância da vogal, quantas consoantes ou semivogais podem ligar-se à ela, no momento da divisão para onde deve ir cada segmento? Esses conceitos são imprescindíveis para que o aluno saiba o que colorir, qual cor correspondente a uma classificação - deve ser usada e depois fazer a divisão da palavra. Também é importante que haja etapas até chegar no momento de colorir e separar.

Esquematizamos da seguinte forma: 1° identificar as vogais: ao primeiro contato com a vogal, deve-se buscar as vogais, pois é o elemento de maior importância. 2° identificar as consoantes: procurar as consoantes na palavra. 3° classificar colorindo: pintar as letras que serão dígrafas que se separam ou que não se separam , grupos consonantais ou consoantes soltas (para fins didáticos usei essa nomenclatura “soltas” mostrar que a consoante em questão não faz parte do grupo dos dígrafos separáveis e inseparáveis nem do grupo consonantal). Ver a imagem 1 sobre as classificações e suas respectivas cores.

O aluno deve ter em mente os seguintes conceitos: grupo consonantal: junção das consoantes p, t, c, b, d, g, f, ou v, mais l ou r. Dígrafos que se separam rr,ss,sc,ç,xc,xs,sz e os que não se separam ch, nh, lh, qu, gu. Bem como o entendimento de que numa sílaba só pode ocorrer o preenchimento de quatro segmentos além da vogal, sendo dois antepostos e/ou pospostos, lembrando que apenas a vogal é o elemento obrigatório.

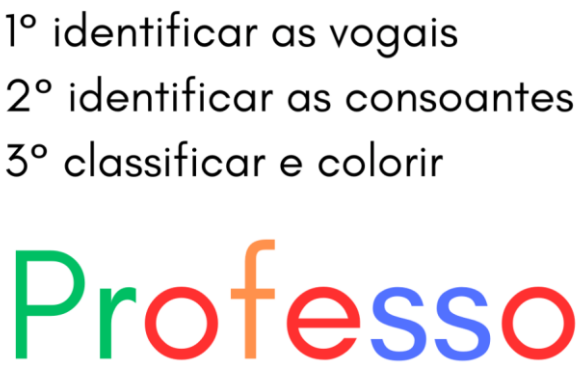
Imagem 1: organização das regras e suas respectivas cores.



Fonte: elaborado pelos autores.

Não há obrigatoriedade de cores específicas, pode haver alteração; no entanto todas as classificações devem ser marcadas com uma cor para que o aluno possa entender os padrões e limites da sílaba. Ver exemplos de identificação e classificação dos segmentos na imagem 2.

Imagem 2: identificando e colorindo



Fonte: elaborado pelos autores.

Nesses passos, devemos identificar primeiramente a vogal por ser o elemento mais importante, nuclear, da sílaba; encontrar as consoantes para que se identifique quais fazem parte dos dígrafos, grupos consonantais ou das consoantes soltas. Ver a imagem 3 para a divisão e imagem 4 para mais exemplos:

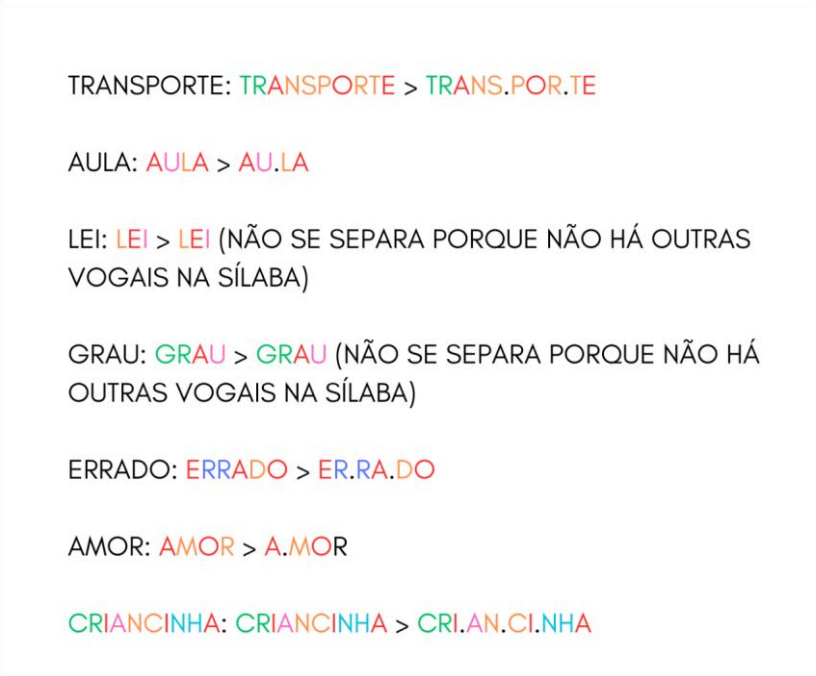
Imagem 3: divisão silábica



Fonte: elaborado pelos autores.

Deve-se atentar que a divisão deve ocorrer da esquerda para a direita, em que as consoantes devem juntar à vogal seguinte, caso não haja uma vogal que as antecede.

Imagem 4: outros exemplos



Fonte: elaborado pelos autores.

Conclusão

A educação para surdos, por séculos, foi pautada na educação ouvinte que, também, não possuía um método eficaz, de forma que ambas as educações – para surdos ou ouvintes – não resultava uma aula produtiva ou com uma boa absorção dos conteúdos por parte dos alunos. O que temos agora é o esforço para resgatar a educação dos surdos.

Para a criação de metodologias adequadas, compreendemos que, temos a necessidade de entender o surdo, sua integridade e suas diferenças, isso deve ser bem fixado na mente

dos profissionais que trabalham com os surdos para que não haja o transplante do modo de tratar – no sentido amplo da palavra – ouvinte para o surdo. Na ocasião deste artigo, enfatizamos que o surdo deve receber uma educação que respeite o seu sistema visual. Para tanto, a metodologia deve ser testada em sala de aula para verificar eficácia e praticidade no contexto do ensino de divisão silábica, pois, como já visto Carvalho, Santos, Vasconcelos (2022), os quais investigaram o êxito da multissemiótica das cores no ensino de sintaxe numa escola bilíngue, a metodologia torna-se funcional por atender à característica visual dos surdos e ensinar o assunto de forma significativa e adaptado a eles.

Nesse viés, o profissional deve contar com uma abordagem multissemiótica no momento de criação de uma metodologia. Nesse artigo usamos tal abordagem para adaptar o ensino de divisão silábica, explorando as regras pautadas na estrutura da sílaba, que não se baseiam unicamente na oralidade. Além disso, é importante ressaltar que essa adaptação não é uma estrutura estanque, é flexível e passível de melhoras, há, também, a necessidade de aprofundar os estudos dessas regras, com a finalidade de ensiná-las completamente.

Referências

Alvim, Adilson Siqueira, Deoclecio Novaes Felício, Fábio Moura, Gabriel de Toledo, Marisa Campos & Mario Ferreira Balbão. 1966. *Curso prático da língua portuguesa e sua literatura*. 1ª edn. São Paulo: Editora Formar.

Brasil. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 abr. 2002. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm (22 out. 2024).

Brasil. 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098/2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2005. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (22 out. 2024).

Brasil. Ministério da Educação. 2021. *Proposta curricular para o ensino de português escrito como segunda língua para estudantes surdos da educação básica e do ensino superior*. MEC. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/0CADERNODEINTRODUOISBN296.pdf (22 out. 2024).

Brondani, Sergio A. 2006. *A percepção da luz artificial no interior de ambientes edificados*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Carvalho, Evanildo, Marceline Guedes & Natália Vasconcelos. 2022. Letramento multissemiótico: as cores no processo de aquisição de português por escrito para surdos. In Aldenice Couto, Adelma Barros-Mendes & Rosivaldo Gomes (orgs.), *Formação docente, educação linguística e experiências didáticas no ensino e aprendizagem de línguas*, 128–146. Rio Branco: Artmed.

Chomsky, Noam. 1957. Bare phrase structure. In G. Webelhuth (ed.), *Government and binding and the minimalist program*. Oxford & Cambridge, USA: Blackwell.

Davies, Simone. 2021. *A criança Montessori: guia para educar crianças curiosas e responsáveis*. São Paulo: Versos Editora.

Gesser, Audrei. 2009. *Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola.

Hauy, Amini Boainai. 2014. *Gramática da língua portuguesa padrão*. 1ª edn. rev. São Paulo: EdUSP.

Quadros, Ronice Müller de. 1997. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
Quadros, Ronice Müller de & Iara Finger. 2008. *Teorias da aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC.
Quadros, Ronice Müller de & M. L. P. Schmiedt. 2006. *Idéias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC/SEESP.
Reily, Lucia Helena. 2003. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In Ivani R. Silva, S. Kauchakje & Z. M. Gesueli (orgs.), *Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades*, cap. IX, 161–192. São Paulo: Plexus Editora.
Santos, Boaventura de Souza. 2019. *O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul*. Belo Horizonte: Autêntica.
Skliar, Carlos. 1999. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 2ª edn. Porto Alegre: Mediação.
Strobel, Karin. 2009. *História da educação de surdos*. Licenciatura em Letras-Libras na modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecifica/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf (29 abr. 2023).
Vygotsky, Lev S. 1991. *A formação social da mente*. 4ª edn. São Paulo: Martins Fontes.

PRÁTICAS DE PODER E RESISTÊNCIA: NOTAS SOBRE UMA ALUNA SURDA EM UM CURSO DELICENCIATURA DUPLA

PRACTICES OF POWER AND RESISTANCE: NOTES ON A DEAF STUDENT IN A DUAL TEACHER'S TRAINING PROGRAM

Márcia Aparecida Silva
Universidade Estadual de Goiás, curso de licenciatura em Letras Português e Inglês, unidade de Iporá/Goiás/Brasil
marciasilva@ueg.br
ORCID: 0000-0002-6504-2127

Resumo

Neste ensaio, proponho refletir sobre a exclusão que alunos surdos sofrem ao iniciar cursos de licenciatura, os quais não estão preparados para recebê-los. Especificamente, discuto como uma aluna surda sofreu exclusão ao ingressar em um curso de dupla licenciatura, português-inglês. Essa pesquisa objetiva observar as formas de resistência possíveis em um contexto que não foi pensado para as pessoas surdas, especialmente em regiões mais afastadas dos grandes centros. Como material de análise, entrevistei a aluna surda bem como lancei um olhar sobre seu trabalho de conclusão de curso de graduação, no qual ela reflete sobre ensinar língua inglesa para pessoas surdas. Utilizei a teoria do enunciado de Michel Foucault (1998) como aporte metodológico para pensar como os enunciados se organizam entre os fenômenos linguísticos e a história, pois a cada novo enunciado surgem novos acontecimentos. Os resultados mostram que ainda há muita exclusão e falta de vontade para resolver problemas práticos, tais como a impossibilidade de a aluna cursar a disciplina de fonética e fonologia e nãopoder ser dispensada dela. Além disso, as aulas de língua inglesa enfatizam a habilidade oral, o que também excluía a aluna. A estudante, por sua vez, não aceitou ter um papel passivo e, a partir disso, o diálogo entre os professores e ela se mostrou profícuo, o que me possibilita pensar como o poder se estabelece na relação entre os sujeitos (Foucault, 1995). Mesmo quandonão houve suporte da gestão, os professores tentaram atender as necessidades da aluna. Na análise, mostro quando esse "atendimento" aconteceu por parte deles ou por uma demanda criada por ela. Acredito que os cursos de formação docente deveriam ofertar disciplinas ou momentos que refletissem sobre a temática, não a ignorando como tem sido feito até agora.

Palavras-chave: exclusão; Foucault; surdez.

Abstract

In this essay, I aim to reflect on the exclusion faced by deaf students when they begin undergraduate teaching programs, which are often unprepared to accommodate them. Specifically, I discuss the case of a deaf student who experienced exclusion upon enrolling in a dual teacher training program that offered instruction in both Portuguese and English. This research examines the potential forms of resistance in a context not designed for deaf individuals, particularly in regions far from major urban centers. As analytical material, I interviewed the deaf student and analyzed her undergraduate thesis, in which she reflects on teaching the English language to deaf individuals. I used Michel Foucault's theory of the statement (1998) as a methodological framework to examine how statements are organized at the intersection of linguistic phenomena and history, as each new declaration gives rise to new events. The results indicate persistent exclusion and a lack of willingness to address practical challenges, such as the student's inability to attend the phonetics and phonology course, from which she could not be exempted. Additionally, Englishlanguage

classes emphasized oral skills, further marginalizing the student. The student, however, refused to adopt a passive role, which fostered a productive dialogue between her and the instructors. This dynamic allows me to reflect on how power is establishedin interpersonal relationships (Foucault, 1995). Even in the absence of institutional support, the instructors made efforts to address the student's needs. In the analysis, I highlight instances where this support emerged due to the instructors' initiative or demands made by the student herself. Teacher education programs should incorporate courses or moments dedicated to reflecting on these issues, rather than ignoring them as they have done so far.

Keywords: exclusion; Foucault; deafness.

1- Introdução

Neste ensaio, minha proposta é lançar um olhar sobre a formação pedagógica e acadêmica de Jeissy[449], aluna surda que cursou o curso de licenciatura Letras português e inglês. Sua trajetória no meio acadêmico é marcada por enfrentamentos e pela resistência em aceitar um papel submisso.

Minha história com Jeissy iniciou no quarto período do curso de Letras, eu seria sua professora de língua inglesa a partir da metade do curso. Ela me encantou desde o início por ser muito dedicada e nunca deixar passar quando tinha dúvidas, sempre me procurando para aprender mais ou tirar dúvidas sobre os conteúdos vistos. Acompanhei de perto seus desafios e seu desejo de aprender tanto a língua portuguesa quanto a inglesa. Acredito que um dos maiores desafios foi quando ela foi obrigada a cursar a disciplina de fonética e fonologia da língua portuguesa, algo totalmente sem sentido para ela pode ser surda; contudo, o professor da disciplina foi parceiro e a ajudou muito, criando uma disciplina específica de núcleo livre chamada fonética para Libras. Jeissy cursou a disciplina com sucesso, sendo sua nota replicada na disciplina de fonética e fonologia da língua portuguesa.

No quarto e último ano do curso de formação docente, Jeissy foi monitora de língua inglesa no centro de idiomas, e juntas propomos um curso de inglês para surdos e desenvolvemos um artigo, que foi seu trabalho final de curso. O centro de Idiomas da Universidade Estadual de Goias-Unidade de Iporá funciona como um treinamento para os alunos do curso de Letras, que são monitores e ajudam a preparar e ministrar aulas de língua inglesa tanto para acadêmicos de outros cursos quanto para a comunidade externa. Assim, o centro é um relevante laboratório para as experiências dos formandos, que aprendem sobre metodologias de ensino, a preparar e adaptar materiais didáticos, o que colabora muito para com sua formação docente.

A passagem de jeissy pelo curso de Letras revelou a fragilidade do curso e dos professores em relação a inclusão, dado que nenhum dos professores sabia Libras, sendo muito dependentes do trabalho da intérprete. A interprete, por sua vez, não conhecia a língua inglesa, o que sempre gerava atrito nas aulas porque os alunos esperavam que eu, professora de inglês, falassem em português para que a intérprete traduzisse para Libras.

Nesse sentido, percebo que a inclusão, especificamente no ensino superior, ainda

[449] Nome verdadeiro da participante de pesquisa, que me solicitou usá-lo para esta pesquisa para dar mais voz a comunidade surda.

representa um desafio significativo, especialmente quando se trata da formação e atuação docente. Segundo Mantoan (2006) muitos professores universitários não receberam, em sua trajetória acadêmica, formação específica para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, o que inclui estudantes com deficiência, transtornos de aprendizagem e realidades socioculturais distintas.

Para realizar esta reflexão, o corpus selecionado se refere a uma entrevista semi estruturada com Jeissy ao final do curso de licenciatura e a excertos de seu artigo final[450] decurso, em que ela investigou, sob minha orientação, um curso de extensão de inglês, nível básico, para surdos namodalidade *online*. O curso de extensão foi ministrado no último ano do curso de licenciatura e durou um semestre. Ressalto que preparamos juntas o curso e ela ministrou as aulas, conforme julgou importante.

Como suporte teórico-analítico me apoiei na teoria do enunciado de Foucault (1998), para refletir sobre como os enunciados podem se organizar entre os fenômenos socio-históricos, dados que a cada enunciando produzido por um sujeito emana um novo acontecimento.

Nesse sentido, após essa descrição da participante e do contexto da pesquisa, passo a tecer comentários sobre o corpus selecionado, mobilizando a teoria que embasa e fornece suporte a pesquisa.

2- Reflexões

Ao reler o trabalho de conclusão de curso de Jeissy, percebo que seu discurso é marcado pela necessidade de haver um professor surdo ou proficiente em libras para ministrar as aulas, seja de que conteúdo for. Seu discurso mostra resistência a algo posto, ela não se conforma com uma aprendizagem que não considere que tenha papel ativo.

O primeiro excerto mobilizado trata de suas impressões das aulas, como aluna surda.

> os Surdos enfrentam desafios e sofrimentos no processo de inclusão no ambiente escolar, principalmente pelas diferenças linguísticas e pelo isolamento na sala de aula (excerto do artigo)

É possível perceber que ela se sentia isolada e excluída no ambiente escolar, isso porque quase nenhum aluno ou professor em seu contexto de aprendizagem sabia libras, o que tornou o processo de aprendizagem bastante solitário. Ela se sentia excluída do espaço escolar, mesmo fazendo parte dele.

O uso de enunciados como “desafios” e “sofrimentos” enfatizam, ou deixam entrever uma lacuna no processo de inclusão escolar. Esses enunciados proferidos pela participante denunciam uma ausência de suporte adequado para pessoas surdas, assim como, uma ausência de estratégias educacionais que levem em conta as necessidades das

[450] O artigo foi publicado e pode ser lido em: https://www.revista.ueg.br/index.php/buildingtheway/article/view/15766. Acesso em 26/06/2025

pessas surdas. Podemos perceber, aqui, uma polarização entre inclusão e exclusão no espaço escolar, dado que há um discurso inclusivo no espaço escolar, entretanto, as ações desse espaço são marcadas por atitudes e práticas que são de exclusão, principalmente no que se refere as diferenças linguísticas.

Segundo Foucault (2010), em qualquer sociedade, os discursos são inevitavelmente controlados, organizados e distribuídos conforme regimes de verdade que têm como objetivo mitigar seus potenciais e perigos. Assim sendo, o sujeito não se expressa de maneira totalmente livre, pois existem relações de poder e saber que cercam, restringem e, em alguns casos, até excluem seu discurso. É o que acontece, de modo geral, com alunos surdos em sala de aula, seus discursos são silenciados, sua 'voz' restringida; resistir em um contexto assim demanda posicionamentos claros e muita vontade.

Além do excerto da participante, mobilizo um trecho de uma reflexão produzida por uma das alunas surdas docurso de extensão e que faz parte de seu trabalho de conclusão de curso. No trecho podemos perceber o silenciamento/apagamento do discurso da pessoa surda ao afirmar que

> quando estudava em uma escola, o professor pediu que a turma se dividisse em grupos, porém ninguém aceitava a aluna Surda devido à sua deficiência, por isso ela se sentia excluída (excerto do artigo).

Aqui a aluna surda que participou do curso de extensão também sentiu na pele a exclusão escolar quando ninguém a aceitava nos grupos formados para execução de atividades em sala. A partir do relato da aluna, não houve, por parte da professora da turma, uma tentativa de incluí-la na atividade com os alunos ouvintes, o que demonstra que a exclusão não acontece apenas por parte dos colegas, mas por parte da professora também.

Baseio-me em Foucault (2010), que discorre sobre três formas de exclusão do discurso: a interdição da palavra; a segregação da loucura e a vontade de verdade. Nesta análise, interessa-me o que se refere à interdição da palavra que, segundo Foucault (2010:9), acontece quando "não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudoem qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa" Percebo que o aluno surdo é silenciado e oprimido por um sistema educacional que não está preparado e/ou interessado em recebê-lo. A exclusão da aluna, no excerto anterior, revela que a interdição ocorria como uma exclusão. O aluno surdo é interditado por não ter a fala, por ter de se comunicar pela voz do outro e pelo próprio sistema que não está preparado para recebê-lo.

Concordo com Jeissy quando ela discorre sobre a necessidade de uma melhor formação em aspectos do ensino inclusivo durante a formação docente e mesmo depois, em cursos de formação continuada. Na instituição de ensino na qual me insiro não há uma disciplina específica que tenha inclusão na ementa e a disciplina de libras é agora ministrada via CEAR, que é um sistema de oferta de disciplina EaD da instituição, o que colabora para o isolamento do aluno surdo.

Outro ponto problematizado por Jeissy foi em relação às escolhas metodológicas dos professores do curso, em sua entrevista, ela discorre sobre a felicidade em cursar letras

e que “sabia dos desafios que enfrentaria, pois as metodologias são direcionadas para ouvintes e as aulas às vezes eram orais, algo que já vivenciei na escola” (entrevista).Tanto na entrevista esse ponto é bem marcado, como podemos observar

> A principal barreira é estar inserida em um contexto em que o ensino da língua inglesa é direcionado ao aluno ouvinte, uma vez que as aulas são elaboradas para desenvolver a habilidade de comunicação oral. Isso se tornou um desafio para a aluna Surda, como também para os professores que buscavam metodologias para incluí-la nesse cenário ouvintista. (excertodo artigo)

A partir do excerto acima podemos perceber que os discursos que permeiam o ensino da língua inglesa revelam uma relação de poder que exclui o sujeito surdo, dado que suas bases são fundadas em um cenário ouvintista. Ou seja, é preciso saber ouvir e falar a língua inglesa para ser considerado proficiente. Assim, posso afirmar que todo esse discurso é sustentado por um saber que considera a habilidade oral o centro do processo de aprendizagem de línguas, o que acaba por ignorar/silenciar outros modos de se comunicar, tais como por meio da escrita, de gestos, etc.

Nessa linha de pensamento, ao investigar as dificuldades de Jeissy em seu processo de aprender e depois de ensinar a língua inglesa, percebo a necessidade de romper com práticas pedagógicas hegemônicas que invisibilizam sujeitos historicamente marginalizados. Foucault (1999), ao discutir as relações entre saber e poder, nos permite compreender como certos discursos educacionais normatizam corpos e silêncios, excluindo modos de ser e aprender que não se alinham à lógica majoritária. Embora Jeissy, como aluna do curso de formação docente, não tenha tido acesso a metodologias voltadas à comunidade surda, ao tornar-se professora, consegue incorporar tais perspectivas em suas aulas, tornando-as mais significativas e acessíveis à sua comunidade.

Levando todos esses pontos em consideração, a participante surda desta pesquisa é constituída como um sujeito marcado pela diferença e também pelo desafio, tanto para si mesmo quanto para seus professores. Foucault (1995) nos ajuda a compreender a constituição desse sujeito, ela não é desafiante por natureza, mas sim, constituída em um espaço social que privilegia certos modos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, como esse era um ponto relevante na formação docente de Jeissy, tivemos muito cuidado ao ministrar o curso de inglês para pessoas surdas, pesquisamos metodologias específicas para que eles se sentissem incluídos e que Jeissy tivesse um processo de formação docente relevante. Como o surdo é espaço-visual, as aulas sempre tinham slides com imagens e letras que chamavam a atenção deles, a língua portuguesa era usada por meio do chat, e a Libras usada por vídeo, essa mistura contribuiu para que os alunos se sentissem mais a vontade.

Reflexões finais

Neste relato de experiência, meu intuito foi refletir sobre sobre como as pessoas

surdas ainda são vistas e tratadas em contextos escolares, mesmo com leis e diversas discussões sobre inclusão. Jeissy é apenas um exemplo do que as pessoas surdas passam diariamente em cursos superiores, e também na educação básica. A própria participante traz dicas e reflexões sobre o que poderia ser feito de maneira diferente.

Ao refletir sobre as mudanças que precisam acontecer no sistema de ensino, Jeissy afirma que "uma possibilidade seria os professores ouvintes de ensino da língua inglesa para Surdos buscarem formações continuadas e metodologias diferenciadas para esse público, para que de fato aconteça um ensino de qualidade e equidade" (entrevista). O uso de metodologias diferenciadas e a formação continuada ampliam o saber pedagógicoe desafiam as relações de poder existentes, o que contribui para descentralizar o carater ouvintista de ensino abrindo espaço para práticas verdadeiramente inclusivas.

Por fim, participar do curso de extensão colaborou para com a formação docente de Jeissy de maneira efetiva, dado que ela pôde estudar e familiarizar-se com metodologias específicas para pessoas surdas. Talvez essa tenha sido sua forma de resistência, buscar e mostrar que é possível sim se formar professora de língua inglesa surda.

Referências

Mantoan, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.

Foucault, Michel. 1998. *História da sexualidade I*: A vontade de saber. Rio de Janeiro:Edições Graal.

Foucault, Michel. 1995. O sujeito e poder. In Hubert Dreyfus & Paul Rabinow (eds.).Michel *Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 1999. *Microfísica do poder*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, Michel. 2010. *A ordem do discurso*. (20.ª ed). Laura Fraga de Almeida Sampaio. (trad.). São Paulo: Loyola.

PRESENÇA DE FRASEOLOGISMOS NA LITERATURA PARA AS INFÂNCIAS: UM ESTUDO EM OBRAS VENCEDORAS DO PRÊMIO JABUTI ENTRE 2017 E 2022

PRESENCE OF PHRASEOLOGISMS IN CHILDREN'S LITERATURE: A STUDY IN WINNING WORKS OF THE JABUTI PRIZE BETWEEN 2017 AND 2022

Solange Maria Moreira de Campos
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)[451]
literatorio@gmail.com
ORCID: 0009-0003-6121-9030

Aderlande Pereira Ferraz[452]
Universiade Federal de Minas Gerais (UFMG)
aderferraz@gmail.com
ORCID: 0000-0003-1874-7113

Resumo

Este estudo versa sobre a análise de alguns tipos específicos de neologismos, as lexias complexas (Pottier, 1978), como os fraseologismos (Biderman 2001), presentes em obras literárias vencedoras do Prêmio Jabuti, entre 2017 e 2022, na categoria "Infantil", com o propósito de demonstrar a sua produtividade, bem como o quanto são importantes para as pesquisas linguísticas por congregarem a interface léxico e literatura para as infâncias. Outro objetivo é mostrar o possível trabalho em sala de aula de língua materna com o *corpus* organizado de fraseologismos neológicos, recolhidos da literatura infanto-juvenil. Atualmente, no Brasil, uma ênfase vem sendo dada tanto à leitura literária quanto ao fenômeno da neologia (Alves 2002) na fraseologia (Ortíz Alvarez 2000). Os textos ficcionais são depositários do surgimento de novas lexias complexas, com variados graus de conotação, seja, de tipos variados de unidades fraseológicas, das quais pretendemos identificar as mais produtivas nas referidas obras e seu estudo nas aulas de língua materna.

Palavras-chave: neologia, fraseologismos, lexias complexas. literatura para as infâncias.

Abstract

This study focuses on the analysis of some specific types of neologisms, complex lexias (Pottier, 1978), such as phraseologisms (Biderman 2001), present in literary works that won the Jabuti Prize, between 2017 and 2022, in the "Children's" category. , with the purpose of demonstrating their productivity, as well as how important they are for linguistic research as they bring together the interface of lexicon and literature for children. Another objective is to show possible work in the mother tongue classroom with the organized corpus of neological phraseologisms, collected from children's and youth literature. Currently, in Brazil, an emphasis is being placed on both literary reading and the phenomenon of neology (Alves 2002) in phraseology (Ortíz Alvarez 2000). Fictional texts are repositories of the emergence of new complex lexicons, with varying degrees of

[451] Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
[452] Professor do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.

connotation, that is, of varying types of phraseological units, of which we intend to identify the most productive in the aforementioned works and its study in Portuguese language classes.

Keywords: neology, phraseologisms, complex lexias, literature for children.

Introdução

O léxico de uma língua representa a "somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura ao longo do tempo" (Biderman 2001: 179). Essa experiência é refletida por meio de "um conjunto relativamente amplo de palavras disponíveis para os falantes, que servem como as unidades básicas para a construção do sentido de nossos enunciados" (Antunes 2007: 42). Dessa forma, o léxico pode ser entendido como o conjunto de palavras que compõem a língua e que torna possível a comunicação verbal. Assim, como termo linguístico, *léxico* "designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade." (Dubois *et al.* 2014: 341)

Língua, literatura, cultura e sociedade estabelecem relações que se fixam no léxico, sendo este o patrimônio vocabular de quaisquer línguas naturais, pois representa o acervo no qual se depositam, entre outras, as manifestações linguísticas, literárias e culturais de uma dada sociedade. Desde que o ser humano apreendeu a realidade circundante através da nomeação, fê-lo a partir dos fluxos sociais, históricos e culturais. No entanto, esse acervo e o modo de ver o mundo variam de língua para língua, de sociedade para sociedade, pois cada grupo tem sua maneira própria de se expressar, sendo isso refletido na forma como categoriza as entidades componentes de sua realidade linguística e cultural, tudo isso protagonizado pelas palavras. Se cada sociedade traz em seu acervo vocabular a forma como concebe e estrutura o mundo, os escritores – artistas da palavra – fazem isso de modo bem particular, por vezes inusitado, deixando transparecer em seus textos o universo lexical do grupo que estão retratando.

O **léxico** inclui tanto as palavras individuais quanto os **fraseologismos**, que são sequências fixas de palavras com um significado mais amplo ou figurado. Mesmo fazendo parte do léxico, eles se distinguem por serem expressões fixas ou idiomáticas, muitas vezes com sentidos que não podem ser deduzidos diretamente do significado das palavras que as compõem.

Nesse âmbito, os fraseologismos são fundamentais não apenas para a compreensão da estrutura da língua, mas também para a análise da interação social e cultural entre os falantes. Embora sejam expressões fixas, eles podem variar e evoluir, o que fornece *insights* sobre a dinâmica da língua e sua adaptação ao longo do tempo, sendo imprescindíveis para a fluência e a naturalidade na fala e na escrita.

Os estudos sobre Fraseologia têm atraído um interesse crescente desde os anos 80 do século passado. Nos últimos anos, as pesquisas linguísticas nessa área se intensificaram, ganhando destaque e maior rigor científico, em razão do crescente interesse dos estudiosos em entender como as expressões se organizam nas diferentes línguas. No entanto, considerando-se a presença de fraseologismos na literatura para as infâncias, há uma escassez de pesquisas que explorem tal fenômeno, bastante comum nas obras desse gênero. Assim, este artigo tem como um de seus objetivos analisar brevemente alguns

fraseologismos neológicos, no caso, as composições sintagmáticas, utilizando a abordagem lexicológica da teoria das lexias de Bernard Pottier (1978), focando especificamente nas lexias complexas.

Para essas ações de linguagem, no que diz respeito à análise/exploração dos recursos lexicais e seus efeitos de sentido, constituem nosso *corpus* as produções vencedoras em primeiro lugar de um dos mais tradicionais prêmios literários do Brasil, o Jabuti, concedido pela Câmara Brasileira do Livro. As produções selecionadas se referem ao período compreendido entre 2017 e 2022[453], classificadas no eixo "Literatura", na categoria "Infantil": *Drufs*, de Eva Furnari (2017); *A Avó Amarela*, de Júlia Medeiros (2019); *Da Minha Janela*, de Otávio Júnior (2020); *Sagatrissuinorana*, de João Luiz Guimarães (2021) e *Sonhozzz*, de Silvana Tavano (2022)[454]. Os cinco autores, cada um a sua maneira, trazem nas suas obras um vocabulário bem particular que revela as marcas socioculturais representativas da sociedade brasileira contemporânea, expressas a partir das criações neológicas, em especial as composições sintagmáticas. Em seguida, convergimos para nossas análises das unidades fraseológicas (UF), as quais marcam linguisticamente esse tempo e suas peculiaridades.

Com isso, este estudo está centrado na combinação de aspectos da teoria da literatura e da teoria lexical, ao realizar a análise de fraseologismos presentes na literatura para as infâncias, especialmente nas obras vencedoras do prêmio Jabuti entre 2017 e 2022.

Tal combinação demonstra que a estruturação literária não prescinde da estruturação lexical para alcançar seus objetivos.

Os fraseologismos, a literatura para as infâncias e o leitor

Nas produções literárias já mencionadas, que constituem o nosso *corpus* de análise, encontramos criações linguísticas que surgem de combinações originais, utilizadas para protestar, esclarecer, revelar, denunciar, ressignificar ou impressionar. Isso confere a cada uma delas singularidade inigualável. Essas inovações linguísticas transportam o leitor para um universo de palavras, sons e imagens que, em cumplicidade inequívoca, são ao mesmo tempo instantâneas e duradoras, estabelecendo uma conexão direta entre autores e leitores, tanto por meio da voz dos narradores quanto pelas releituras ao longo do tempo. O intuito, portanto, é demonstrar a produtividade dessas lexias e evidenciar sua importância para as pesquisas linguísticas e literárias, ao estabelecer uma conexão entre léxico e literatura voltada para as infâncias.

Outro aspecto que procuramos destacar neste estudo diz respeito à leitura mais abissal de tais objetos artísticos. Neles observamos temas voltados para a mundividência

[453] Em 2018, o ganhador do prêmio de melhor livro infanto-juvenil foi *O Brasil dos dinossauros*, de Luiz Eduardo Anelli e Rodolfo Nogueira, mas não se trata de uma obra literária.

[454] Doravante, essas obras serão citadas, neste estudo, por meio de iniciais maiúsculas: ***Drufs*** (D); ***A Avó Amarela*** (AAA); ***Da Minha Janela*** (DMJ); ***Sagatrissuinorana*** (S); ***Sonhozzz*** (SO).

infantil, como o olhar da criança sobre o mundo à sua volta, a vida urbana com suas peculiaridades, os novos conceitos de família, os dramas de sobreviventes de desastres ecológicos, o imaginário no poder por meio do reconto da tradição oral, a reverência dada à figura da avó, o sonho e a fantasmagoria na percepção dos infantes, entre outros. Pela dicção dos narradores, é possível identificar traços da sociedade contemporânea e as diversas maneiras que seus indivíduos têm de perceber o seu entorno, explicitados por meio das composições sintagmáticas analisadas.

A partir desses pressupostos, uma ênfase precisa ser dada ao receptor da literatura para as infâncias. A leitura de cada uma das cinco obras vencedoras do Jabuti instiga-nos a nos debruçar sobre a figura desse leitor extradiegético aproximando-o da perspectiva do *flâneur* benjaminiano e suas *flânerie* (1989)[455]. Enquanto caminha sobre a multiplicidade de territórios que visita durante as leituras, aquele que lê se mistura sem disfarces às "acontecências" das personagens e encontra nos relatos as marcas de suas próprias vivências, fundamentalmente na apropriação do cotidiano de cada uma, com as quais se envolve enquanto sujeito observador de suas complexidades nesse processo de viandância ficcional. No seu ato de flanar sobre os textos, o leitor presta atenção e absorve saberes emanados das histórias.

O leitor *flâneur* das obras vencedoras do Prêmio Jabuti é um passeador que se desloca pelas tramas dessas narrativas modernas, abstraindo os estímulos fornecidos pelos ambientes ficcionais projetados, exercício este análogo ao olhar crítico-analítico benjaminiano. Ele se move de forma libertária, especialmente entre fraseologismos neológicos, com a intenção de decifrar seus significados, formados a partir de diferentes mecanismos sintáticos e semânticos.

Um fenômeno denominado unidade fraseológica

Devemos ressaltar, inicialmente, que a área na qual se subscreve o estudo dos fraseologismos é a Fraseologia, disciplina que se ocupa do estudo das expressões polilexicais (*multi-word items*), isto é, combinatórias estáveis de dois ou mais elementos lexicais. Tendo sua origem, como disciplina linguística, no início do século XX, a partir dos trabalhos de Charles Bally (1905), a Fraseologia floresceu na antiga União Soviética desde os anos quarenta do século passado, onde então teve o estabelecimento de seus conceitos fundamentais, seu âmbito de atuação e suas tarefas (Penadés Martinez 1999).

Ao se observar a estrutura mórfica do léxico geral da língua, percebe-se em seu repertório uma ampla tipologia de unidades lexicais. Do ponto de vista da morfologia lexical, cabe considerar a existência de palavras simples e complexas ou lexias simples e lexias complexas (Pottier 1978: 67). Sendo seu objeto de estudo as unidades fraseológicas, a Fraseologia tem se constituído em um campo amplo de abordagens, tanto quanto se

[455] A concepção de *flâneur* discutida por Benjamin (1989) tem suas raízes na obra de Charles Baudelaire. Em suas poesias, este poeta francês descreve um indivíduo moderno que, despreocupado, passeia pelas ruas de Paris do século XIX, em busca de experiências, novidades e beleza. Como observador, nesse passeio procura capturar as experiências da vida urbana e a complexidade da modernidade, a fim de compreender as transformações sociais e culturas da Cidade Luz (*La Ville Lumière*) daquela época.

diversificam os fraseologismos. Entre as unidades fraseológicas ou fraseologismos, as diversas estruturas lexicais consideradas compartilham algumas características (são unidades constituídas de mais de um componente lexical, há uma certa coesão interna entre seus componentes, apresentam grau mais ou menos elevado de fixidez etc.), mas também se distinguem por traços bem específicos, os quais tipificam os fraseologismos. Dessa forma, no âmbito dos estudos fraseológicos, é muito comum encontrarmos relacionadas diversas estruturas, tais como: a) expressões idiomáticas (cair do cavalo, tirar de letra), b) colocações (ódio mortal, prestar atenção), c) sintagmas terminológicos (computador de bordo, válvula redutora de pressão), d) expressões convencionais (feliz natal, boa sorte), e) locuções (desde que, de acordo com), f) provérbios (nem tudo que reluz é ouro, cada um sabe onde o sapato aperta) entre outras.

Em diferentes autores e épocas, vamos encontrar várias denominações de caráter geral que se incluem no âmbito do conceito de unidade fraseológica ou fraseologismo como, por exemplo, frasema, expressões fixas, colocação, solidariedade lexical, modismo, locução, frase feita, modos de dizer, expressão idiomática, ditos, provérbios, idiomatismo, expressão fixa, lexia complexa, unidade fraseológica, fraseologismo, sintagma, composição sintagmática, expressão ou construção fossilizada, que se referem ao mesmo conceito. Segundo Ortiz Alvarez (2011: 97), "um dos traços característicos e talvez definitórios das unidades fraseológicas é a fixação. Elas não se formam livremente sendo, pelo contrário, estruturas pré-fabricadas comumente repetidas". Os neologismos sintagmáticos (Ferraz 2010a: 41) são considerados um fenômeno linguístico universal, com destaque para as lexias complexas (Pottier 1978) presentes em uma variedade de gêneros textuais, entre eles a literatura infantil.

Um tipo especial de frasema: a composição sintagmática neológica

Inicialmente, faz-se necessário ampliar o conceito de frasema, porque as composições sintagmáticas, consideradas um de seus tipos e objeto de nossa análise neste estudo, constituem uma presença viva na literatura para as infâncias, especialmente nas obras vencedoras do Prêmio Jabuti entre 2017 e 2022.

De acordo com Mel'čuk (2006: 14), um frasema é definido como um sintagma não livre, que não é formado a partir de um valor semântico informativo concedido de maneira regular e irrestrita. Em outras palavras, trata-se de uma expressão linguística composta por dois ou mais lexemas sintaticamente conectados (Mel'čuk 2012: 32-33), configurando, portanto, um sintagma composicional.

Por outro lado, a palavra é uma unidade lexical que não pode ser dividida, enquanto a lexia complexa, ou a unidade sintagmática, assume novas características semânticas mantendo as propriedades sintáticas de inseparabilidade, segundo já mencionamos anteriormente. No entanto, o valor semântico dessa unidade parece resultar da simples combinação dos semas dos elementos que a compõem. A principal novidade reside no

referente – o novo objeto nomeado – mais do que no significado em si, o que pode ser observado em compostos sintagmáticos amplamente usados no Brasil, como, por exemplo, “Corpo de Deus”, “cadeira para auto”, “débito em conta”, “sensor de chuva”, “colete à prova de bala”, para citar alguns.

Esses exemplos corroboram a afirmação de Biderman (1999: 91), segundo a qual é quase certo que “a frequência de uso confere aos falantes um forte sentimento de cristalização da sequência discursiva. E aqui o papel da significação é fundamental”. O falante, assim, tende a entender os novos compostos sintagmáticos à medida que eles aparecem em diferentes contextos linguísticos e, muitas vezes, quando possível, começa a utilizá-los em seu discurso.

Ao tratarmos da composição sintagmática neológica, torna-se importante considerar a orientação de Ferraz (2020: 166):

> A neologia é um processo que se pode produzir espontaneamente ou de forma planificada. Espontaneamente, quando qualquer usuário da língua usa, em seu discurso oral ou escrito, uma unidade léxica de formação recente, uma acepção nova de um item lexical já existente ou um estrangeirismo emprestado há pouco de um sistema linguístico estrangeiro.

Todavia, em se tratando de frasemas neológicos, como se esboça nesse estudo, as composições sintagmáticas criadas especificamente para uma obra literária tendem a estar restritas a esses contextos e, ao contrário daquelas encontradas na língua comum, possuem um valor estilístico e temporário. É com esse olhar que procederemos à análise de sintagmas neológicos selecionados do nosso *corpus*, em consonância com a dicção de Ferraz (2020: 167): “os neologismos estilísticos são caracterizadores do estilo individual, na medida em que, de maneira inédita, tais autores usam da criação lexical para trabalhar esteticamente a sua criação literária”.

Nesse caso, é possível explorar a sua expressividade no âmbito literário, realizandose um estudo estilístico. Conforme destaca Cardoso (2004: 147),

> Há em qualquer língua viva, criações lexicais que surgem com um objetivo específico, são válidas para aquele determinado momento e dificilmente chegarão a fazer parte do dicionário de língua. São as criações literárias com objetivo estilístico.

A composição sintagmática nominal se caracteriza pela organização constante de suas unidades formadoras (Alves: 2010). Em outras palavras, ela apresenta uma estrutura na qual uma base (determinada) é seguida por um determinante, que pode ou não ser introduzido por uma preposição, como ocorre nas expressões “cesta de café da manhã”,

“lei do passe livre”, "agente policial civil", “angioplastia de salvamento”, entre outras. Além disso, dentro de uma composição sintagmática, os elementos que formam a unidade lexical mantêm as relações gramaticais próprias das classes a que pertencem, incluindo as peculiaridades flexionais de suas categorias originais.

Fraseologismos em análise

Sob a ótica de sua estrutura morfossintática e léxico-semântica, a lexia pode ser formada tanto por um único lexema quanto por uma sequência de lexemas. O linguista francês Bernard Pottier, em suas pesquisas, destacou a relevância do conceito de lexia e construiu uma teoria a partir desse termo. Segundo Pottier (1978: 25-26), as lexias são unidades lexicais ou lexemas – elementos funcionais e significativos do comportamento linguístico que se contrapõem ao morfema e à palavra, desempenhando um papel central na diferenciação das partes do discurso.

Ao introduzir o termo "lexia", Pottier (1978: 25-26) faz uma importante contribuição para os estudos lexicográficos, já que os termos "palavra" e "vocábulo" podem ser imprecisos (Biderman 2001: 69). Assim, ao adotarmos o conceito de "lexia" em nossa abordagem metodológica, reconhecemos seu papel fundamental como representação discursiva do "lexema", amplamente utilizado nos campos da lexicologia e da lexicografia.

O termo "lexema" foi criado para representar a unidade abstrata do léxico de uma língua. De acordo com Dubois *et al*. (2014: 338), o lexema é descrito como "a unidade básica do léxico, numa oposição entre léxico e vocabulário, onde o léxico é associado à língua e o vocabulário à fala". Além disso, as formas discursivas dos lexemas são chamadas de lexias, um conceito definido por Pottier (1978: 25-26) como uma unidade lexical memorizada, sendo dividida em quatro tipos: simples, composta, complexa estável e variável, e a lexia textual.

Neste estudo, mencionamos as três primeiras categorias, segundo Pottier (1978) e adaptadas: lexia simples, lexia composta e lexia complexa. De acordo com Dubois *et al*. (2014: 339), "a lexia simples pode ser representada por uma única palavra, como: "coisólogo" (D: 22), "boca" (dentadura) (AAA: s/n), "cofre" (abrigo seguro) (S: s/n), "sonhozzz" (SO: s/n). A lexia composta refere-se a combinações de palavras que podem estar em processo de integração ou já integradas, como "rotor desarrepiativo" (D: 30), "biquíni-paixão" (DMJ: s/n), "sonho-bicicleta" (SO: s/n). Já a lexia complexa é uma sequência estereotipada, como "tropeço em distância" (D: 17), "cozinhando a santa ceia" (AAA: s/n), "atelier das palavras" (DMJ: s/n), "palha nova de arrimo" (S: s/n), "embaralhar ontem com anteontem" (SO: s/n), para citar algumas. Nossa abordagem neste artigo incide sobre as lexias complexas das quais fazem parte os fraseologismos.

No *corpus* de análise, a lexia complexa, polilexemática, é formada por uma sequência de três ou mais lexemas que, dependendo do uso enfatizado pelos falantes da língua, podem se transformar em expressões fixas – um processo denominado lexicalização semântica. Por meio desse processo, essas sequências adquirem um significado único, que pode variar em diferentes intensidades, segundo em expressões como: "em cima do muro" (indecisão); "virar a chave" (mudar de situação); "cair nas graças de alguém" (ser bem recebido), para citar algumas. Dessa forma, o conjunto de neologismos coletados das obras literárias analisadas neste estudo forma um *corpus* relevante, do qual extraímos alguns itens lexicais, cujo processo de seleção é orientado pela ocorrência da lexicalização. Essa seleção segue os critérios gramaticais da formação tradicional e é fundamentada na teoria das lexias proposta por Pottier (1978).

Nesse âmbito, o conjunto de composições sintagmáticas neológicas recolhidas das obras literárias e analisadas a seguir constitui um *corpus* significativo cuja filtragem se orienta pela ocorrência da lexicalização, baseada nos critérios gramaticais de formação tradicional e na teoria das lexias de Pottier (1978). A criatividade dos autores reside na forma única com que cada um trabalha, combina e reutiliza a vasta variedade de recursos linguísticos da língua materna. Assim, desenvolvem um sistema não apenas eficiente, mas também instigante e original. As combinações linguísticas criadas geram marcas distintivas, resultando em efeitos surpreendentes, executados com maestria. A palavra, explorada em diferentes camadas e sob uma ótica linguística completa, será valorizada, em nossa análise, por seu potencial lúdico e sua conexão com a sensibilidade, de acordo com os princípios linguísticos e literários.

<A Guerra dos Tampinhas>

No trecho "Se eu for um escritor, vou escrever a história da minha família. Vai se chamar: <A Guerra dos Tampinhas>." (D: 13), a composição sintagmática <A Guerra dos Tampinhas> (D: 13) apresenta duas sequências de palavras circunscritas no ambiente sintático, dado possuírem uma estrutura de constituintes diferentes, formada por um termo determinante e outro determinado (Dubois 2014: 170-171), na qual o segundo elemento funciona como um adjetivo, complemento qualificativo do primeiro. Sintonizase com outros títulos de livros voltados para o público infantil e juvenil como "A guerra dos bichos", de Luiz Carlos Albuquerque, "A guerra do pão com manteiga", de Dr. Seuss, e "A guerra das formigas", de José Maviael Monteiro, para citar alguns. Também guarda semelhança sonora com "Guerra de tampinhas", um jogo infantil feito com material reciclável, cujo propósito é o de colocar todas as tampas metálicas de garrafas de refrigerantes e outras bebidas dentro do espaço do adversário para haver um vencedor na peleja. Como o próprio nome evoca, a "Família Tampinhas" assim é chamada porque seus componentes representam essas peças móveis com que se cobre alguma coisa, como remédios, produtos de limpeza, xampus, entre outros. Diferentemente do que sugere o jogo, por se tratar de uma brincadeira, "Tico Tampinha", um dos personagens da história, embora ainda criança, distante da ideia de diversão, pensa em algo mais sério para seu futuro: deseja ser um insetólogo, pois o que "mais gosta de fazer é estudar a vida dos insetos" (D: 12), ou um escritor, para "escrever a história da [sua] família" (D: 13). Por outro lado, no contexto de uso, não se emprega o termo "tampinhas" no sentido pejorativo nem depreciativo, como, por vezes, ele pode ensejar. Essa composição sintagmática pode ser o ponto de partida para o desenvolvimento de práticas leitoras junto às crianças, além de se configurar como um convite à brincadeira com os sons e as ideias que compõem a sua formação.

<arremedo de morcego>

Citamos a passagem “Minha avó voltava com a sacola cheia, de um lado, e o [galo] dependurado de cabeça para baixo, do outro. Ele não gostava de ter que ficar que nem <arremedo de morcego> e batia forte as asas” (AAA: s/n). Do ponto de vista estrutural, temos S+Prep.+S, em que “uma preposição [serve] de ligação entre um determinado e um determinante unidos sintagmaticamente” (Alves 2002: 52). Segundo a estudiosa, essa composição sintagmática identifica um processo de formação em que “os membros integrantes de um segmento frasal se encontram em íntima relação sintática, tanto morfológica quanto semanticamente, de forma a constituírem uma única unidade léxica” (Alves 2002: 50), gerando <arremedo de morcego>. No português brasileiro encontramos outras expressões com a lexia “arremedo”. Por exemplo: “arremedo de sorriso" (sorriso falso ou forçado); “arremedo de festa" (aquela que não tem o brilho ou a grandiosidade esperada); “arremedo de solução" (solução que é apenas um paliativo e não resolve o problema de forma adequada); “arremedo de profissional" (alguém que se apresenta como profissional, mas não demonstra as habilidades ou competência esperadas); “arremedo de comida" (prato que não tem a qualidade ou o sabor esperado). No livro, a descrição da maneira como a avó carregava a ave nasce de uma analogia à posição daquele mamífero que gosta de se pendurar de cabeça para baixo. A Avó Amarela “sempre deixava um galo encomendado” na feira. “Voltava com a sacola cheia, de um lado, e o bicho dependurado de cabeça para baixo, do outro”. O galináceo “não gostava de ter que ficar que nem arremedo de morcego e batia forte as asas, mas a avó sabia bem como baixar-lhe a crista” (AAA 2018: s/n). Na sequência frasal, é possível inferir que o neologismo foi criado a partir de um processo imagético. Primeiro o narrador apresenta o galo de cabeça para baixo. Depois se refere a ele como um <arremedo de morcego>. Tanto essa como as demais expressões ajudam a transmitir a ideia de uma tentativa de imitar ou representar algo de forma insatisfatória. Decifrar o sentido pretendido constitui um exercício de pura fruição, pois desmistifica o estudo do léxico como algo enfadonho, difícil e pouco digerível, e o elege como instrumento prazeroso e de enriquecimento interior.

<sereio do mar>

“Sereia”, também “sirena” ou “sirene”, representa uma figura da mitologia, presente em lendas que serviram para personificar aspectos do mar ou os perigos que ele espelha. Metaforicamente, pode espelhar o encanto e a beleza extraordinária, que cativam e fascinam os outros. Esse uso metafórico provavelmente se refere a qualquer coisa que tenha um apelo irresistível. A composição sintagmática <sereio do mar> (DMJ: s/n) é composta por S+Prep.(+Art.)+S. Formações desse tipo “designam um único objeto, uma vez que os elementos estão em relação de subordinação em que existe uma ideia de

predicação" (Cardoso 2018: 232). Porém sofre alteração na sua categoria de origem, dada a mudança de gênero – de "sereia" para "sereio" –, originando-se uma lexia não dicionarizada, nascida de uma base substantival, flexionada neologicamente no masculino para gerar a denominação quiçá de um personagem mitológico não designado no conjunto de crenças de determina cultura. No contexto em que aparece, "<sereio do mar>" faz referência ao personagem central de um livro que algumas crianças estão lendo e sugere uma figura fictícia integrante do enredo da narrativa ficcional. Observa-se a ordem sintática determinado/determinante, representando semanticamente o sentido pretendido empregado para gerar efeito expressivo. Considerando-se o campo léxicosemântico e buscando-se entender essa criação neológica chega-se à ideia de que o autor, no seu discurso, procura acionar o leitor e sua maneira de ver o mundo ao revelar que, nessa escolha lexical, constrói "representações, usando conhecimentos armazenados na memória social e despertando [...] a busca por conhecimentos previamente estabelecidos, transportando-o para o contexto local" (Cardoso 2018: 128), selecionado no texto: uma revisita à mitologia e seus entes representativos, entre eles a dualidade sereia/sereio.

<gengivas de terra>

Em "E a Lama" trespassou o vale no meio do redemunho, mastigando, banguela, com suas <gengivas de terra>, o tão frágil e breve corpo" (S: s/n), identifica-se a lexia complexa <gengivas de terra>, formada por S+Prep.+S. Seus componentes "aparecem sob a forma de elementos da relação predicativa [que] não são unidos apenas por espécies de vocábulos, ou seja, existe por trás da composição um impulso de sintaxe e semântica" (Cardoso 2018: 231). Como se observa, a expressividade se concretiza fundamentalmente porque o segundo substantivo determina o primeiro. O autor brinca com os signos, aproveitando-se de sua polissemia. Por outro lado, ajuda o leitor a entender como as palavras se organizam e se relacionam do ponto de vista da língua, quando, por exemplo, ele detém seu olhar sobre toda a estrutura frasal e observa as lexias associadas ao campo semântico da trituração: "gengivas", "banguela" e "mastigando". Nesse contexto, expõe a sua crítica ao acontecimento trágico ocorrido em Brumadinho e Mariana. Em "Sagatrissuinorana", a intertextualidade, presente na trama e na tessitura, constitui uma forma de metalinguagem (Chalhub, 2001:52), pois, como se constata, o narrador introduz no cenário a "Lama", personificada, e a apresenta, ironicamente, como a poderosa, a mandachuva, a que trespassa "o vale no meio do redemunho", a "gengiva de terra". Mesmo desdentada, vai massacrando tudo que atravessa seu caminho, tal qual aconteceu com as barragens/Lama, <gengivas da terra> e sua travessia de destruição nas terras mineiras.

<acordar as lembranças>

No fragmento "Já é maravilhoso quando o Sonho <acorda as lembranças> que ficam dormindo na memória (SO: s/n), a unidade sintagmática de base verbal <acorda as lembranças> obedece à estrutura V+Art.+S. No contexto, face à personificação da palavra

"Sonho", destaca-se a sua função figurativa representada pela experiência emocional de trazer à tona algo que provavelmente ficou retesado e é recuperado mnemonicamente. Oferta-se *status* à narrativa onírica pela capacidade do Sonho de processar e integrar emoções em cumplicidade com o personagem e, com isso, inventar, de forma inovadora, pois "ele viaja pelo tempo, trazendo de novo alguma coisa que aconteceu láááááá atrás..." (SO: s/n). No discurso literário do enunciador identifica-se a dicção de Cardoso (2018: 44): "O léxico associa-se diretamente à memória: por isso passa por inovações, renovase, é um conjunto aberto, flexível e dinâmico", motivo pelo qual a criação da lexia polilexemática <acordar as lembranças>, manifestada na criatividade da invenção, oportuniza um trabalho memorialístico que se realiza não apenas nas ações do personagem como nas do próprio leitor diante de sua percepção do mundo e do modo como as palavras, principalmente as neológicas, podem representá-lo.

Conclusão

Analisar a língua a partir de seu uso, em um contexto específico como o da literatura para as infâncias, permite revelar um fragmento do léxico, isto é, o conjunto vocabular característico de uma determinada comunidade linguística e cultural. O vocabulário funciona como um repertório que engloba seres, objetos e ideias. O estudo do léxico oferece uma vasta gama de descobertas sobre os modos de vida das sociedades, incluindo seu idioma, suas crenças, emoções e aspirações.

Nesse âmbito, uma prova inequívoca da vitalidade da língua é a sua capacidade de gerar novas palavras e reutilizar aquelas já existentes a partir de novos significados para desenvolvimento do léxico. Consequentemente, os textos ficcionais são depositários do surgimento de novas lexias complexas, com variados graus de conotação.

Neste estudo, identificamos e analisamos composições sintagmáticas extraídas de cada obra premiada, constituinte do nosso *corpus*, de modo a demonstrar que a linguagem literária, com os processos de inovação lexical, constitui um meio bastante eficaz pelo qual muitas palavras entram no português brasileiro.

Torna-se pertinente a ideia de transformar obras literárias voltadas para as infâncias em um objeto de pesquisa acadêmica, com foco na reflexão sobre a produtividade lexical, pois a literatura direcionada a essas faixas etárias tem promovido a renovação do vocabulário e facilitado o surgimento de novas palavras. Esses neologismos aparecem na forma de frasemas, lexias complexas ou composições sintagmáticas, funcionando como um observatório de inovações linguísticas e um repositório de acervos vocabulares ricos e significativos. Assim, os textos ficcionais como ***Drufs***, de Eva Furnari; ***A Avó Amarela***, de Júlia Medeiros; ***Da Minha Janela***, de Otávio Júnior; ***Sagatrissuinorana***, de João Luiz

Guimarães e ***Sonhozzz***, de Silvana Tavano reúnem todos esses pressupostos e, a partir de seu estudo, devem visitar a sala de aula do Ensino Fundamental para oferecer mais uma possibilidade de trânsito dos textos ficcionais na escola.

Os enredos de cada obra literária vencedora do Prêmio Jabuti na categoria "Infantil", entre 2017 e 2022, representam um reflexo dos aspectos biológicos, sociais e culturais do ambiente em que estão inseridos os seus respectivos personagens. Para expressar os seus universos, os escritores trazem à tona uma demonstração explicita das palavras novas em movimento, ofertando valor especial às composições sintagmáticas, lexias complexas reveladas sob vários prismas, conforme sua estruturação morfossintática e semântica. Interpretar esse universo é compreender a maneira de pensar, agir, se identificar, sonhar e, em última instância, de o leitor se relacionar consigo e com os outros seres, por meio de um vocabulário moldado por essa realidade, identificando e buscando sentidos para as unidades fraseológicas destacadas.

Assim, ao observarmos as transformações e movimentações das palavras – ou seja, as mudanças lexicais – conseguimos entender melhor como as unidades fraseológicas aqui discutidas revelam a vitalidade do léxico, pois são frequentemente utilizadas em diferentes contextos. Dessa forma, o patrimônio vocabular que carregamos reflete as marcas literárias de nossa época.

Após todo esse percurso de estudo e escrita, intentamos que as ideias e reflexões propostas sejam inspiradoras para novas pesquisas no campo da inovação e da renovação lexical no âmbito da literatura infantil, repositório inquestionável do caráter vivo e dinâmico da nossa língua, fonte inesgotável para o enriquecimento do estudo das obras literárias que devem circular na escola, na certeza de que o professor de Português vivenciará experiências exitosas com seu alunado se ensinar em conjunto língua e literatura.

Este trabalho, portanto, procura abrir caminho para novas investigações nas áreas de estudo da língua e da literatura. Nesse contexto, espera-se que a pesquisa forneça subsídios para outros estudos, envolvendo o enlace entre essas duas áreas. Adicionalmente, pretendemos que a abordagem proposta estimule mais reflexões sobre a inovação lexical no âmbito da literatura, especialmente da literatura para as infâncias, a qual assume lugar de relevância no cenário social, e, especificamente, na Educação Básica.

Referências

Alves, Ieda Maria. (2002). *Neologismo: criação lexical*. São Paulo: Ática (Série Princípios).

Alves, Ieda Maria. (2010). *A neologia do português brasileiro de 1990 a 2009: tradição e mudança*. In Ieda Maria Alves (org.), *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*. São Paulo: Paulistana.

Antunes, Irandé. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bally, Charles. (1905). *Précis de stylistique: esquisse d'une méthode fondée sur l'étude du français moderne*. Genève: A. Eggimann.

Benjamin, Walter. (1989). *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo* (Obras escolhidas, vol. III). São Paulo: Editora Brasiliense.

Biderman, Maria Tereza Camargo. (1999). Conceito linguístico de palavra. In Margarida Basílio (org.), *Palavra*. Rio de Janeiro: Vozes.

Biderman, Maria Tereza C. (2001). As ciências do léxico. In Ana Maria P. P. Oliveira & Aparecida N. Isquerdo (orgs.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. 1. Campo Grande: Ed. UFMS.

Cardoso, Elis de Almeida. (2004). A criação neológica estilística. *Matraga: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras* 11(16). Rio de Janeiro: Ed. Caetés.
Cardoso, Elis de Almeida. (2018). *O léxico no discurso literário: criatividade lexical na poesia moderna e contemporânea*. 1ª ed. São Paulo: Edusp.
Chalhub, Samira. (2001). *A metalinguagem*. São Paulo: Ática.
Dubois, J. et al. (2014). *Dicionário de linguística*. 16ª ed. São Paulo: Cultrix.
Ferraz, Aderlande Pereira. (2010a). *El desarrollo de la competencia léxica desde el uso de material auténtico en la enseñanza de PLE*. In *IX Congreso Internacional de Lingüística General*. Valladolid, 21–23 de junio.
Ferraz, Aderlande Pereira. (2020). *O observatório de neologia para a sala de aula: contribuição para o ensino*. In Elis de Almeida Cardoso, Beatriz Daruj Gil & Mariângela de Araújo (orgs.), *Os estudos lexicais em diferentes perspectivas*, vol. VIII [recurso eletrônico]. São Paulo: FFLCH/USP.
Furnari, Eva. (2017). *Drufs*. 1ª ed. São Paulo: Moderna.
Guimarães, João Luiz. (2021). *Sagatrissuinorana*. São Paulo: ÔZé Editora.
Júnior, Otávio. (2020). *Da minha janela*. São Paulo: Companhia das Letrinhas.
Medeiros, Júlia. (2019). *A avó amarela*. 1ª ed. São Paulo: ÔZé Editora.
Mel'čuk, Igor. (2006). *Explanatory combinatorial dictionary*. In G. Sica (ed.), *Open problems in linguistics and lexicography*. Monza: Polimetrica.
Mel'čuk, Igor. (2012). Phraseology in the language, in the dictionary, and in the computer. *De Gruyter Mouton*. https://doi.org/10.1515/phras-2012-0003
Ortíz Alvarez, Maria Luisa (org.). (2011). *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas: Pontes Editores.
Ortíz Alvarez, Maria Luisa. (2000). *Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: estudo contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP.
Penadés Martínez, Inmaculada. (1999). *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
Pottier, Bernard. (1978). *Linguística geral: teoria e descrição*. Trad. Walmírio Macedo. Rio de Janeiro: Presença/Universidade Santa Úrsula.
Tavano, Silvana. (2022). *Sonhozzz*. São Paulo: Salamandra.

PROCESSOS DE VULNERABILIZAÇÃO, INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E (RE)PRODUÇÃO DE DISCURSOS

PROCESSES OF VULNERABILITY, ARTIFICIAL INTELLIGENCE, AND DISCOURSE (RE)PRODUCTION

Cristiane Costa Dias
Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos Urbanos, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Brasil
crisdias@unicamp.br
ORCID: 0000-0001-5711-5288

Greciely Cristina da Costa
Universidade Estadual de Campinas, Laboratório de Estudos Urbanos, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Brasil
greciely@unicamp.br
ORCID: 0000-0001-9738-8985

Resumo
A questão central dessa proposta é refletir, a partir dos pressupostos teóricos da análise de discurso, sobre a produção da vulnerabilidade pelo digital. Tomando as tecnologias digitais como condição de produção dos discursos, como espaço de instauração de sentidos e constituição de sujeitos, no qual se estabelecem relações entre línguas, sociedade e história: como pensar a vulnerabilidade em condições sociais e históricas, nas quais a extração de dados gera capital para grandes corporações e seve para estruturar o nosso mundo global, sustentado em políticas neoliberais? Essas políticas neoliberais atuam na individualização dos sujeitos sob a forma da desigualdade e da exploração, o que nos leva a pressupor que elas geram processos de vulnerabilização dissimulados por ferramentas e dispositivos digitais incorporados ao nosso cotidiano, às nossas mais diferentes práticas discursivas. Nesse caso, a vulnerabilidade não se restringe à instância da privacidade, ela parece ser menos visível, tal como Pêcheux (1990:11) se referia à "barreira política invisível, que se entrelaça sutilmente com fronteiras econômicas visíveis engendradas pela exploração capitalista". Nesse sentido, nosso trabalho se dedica à análise de um corpus constituído de peças de linguagem (Orlandi, 1996), cuja formulação se especifica pelo uso de ferramentas de inteligência artificial (IA), sobre temáticas tais como família, mulher, além de figuras públicas da política e da literatura brasileiras. A partir dessa análise, nosso gesto de interpretação se sustenta sobre as marcas discursivas que dão forma a processos e práticas de vulnerabilização estruturantes das relações sociais e que são naturalizados e reproduzidos por essas ferramentas.

Palavras-chave
Vulnerabilidade digital; Discurso; Inteligência Artificial; Sujeitos; Discriminação.

Abstract
The central question of this proposal is to reflect, based on the theoretical assumptions of discourse analysis, on the production of vulnerability by the digital. Taking digital technologies as a condition for the production of discourses, as a space for the instantiation of meanings and the constitution of subjects, in which relations between languages, society, and history are established: how to think about vulnerability in social and historical conditions in which data extraction generates capital for large corporations and serves to structure our global world, sustained by neoliberal policies? These neoliberal policies act on the individualization of subjects in the form of inequality and exploitation, which leads us to assume that they generate processes of vulnerability disguised by digital tools

and devices incorporated into our daily lives, into our most diverse discursive practices. In this case, vulnerability is not limited to the instance of privacy, it seems to be less visible, as Pêcheux (1990:11) referred to the "invisible political barrier, which is subtly intertwined with visible economic frontiers engineered by capitalist exploitation". In this sense, our work is dedicated to the analysis of a corpus constituted by pieces of language (Orlandi, 1996), whose formulation is specified by the use of artificial intelligence (AI) tools, on themes such as family, women, as well as public figures of Brazilian politics and literature. From this analysis, our act of interpretation is based on the discursive marks that shape processes and practices of vulnerability that are structuring social relations and that are naturalized and reproduced by these tools.

Keywords

Digital vulnerability; Discourse; Artificial intelligence; Subjects; Discrimination.

Introdução

Esse trabalho tem como questão central refletir, a partir dos pressupostos teóricos da análise de discurso, sobre a produção da vulnerabilidade pelo digital.

A produção da vulnerabilidade *pelo* digital se distingue do que tem sido mais comumente chamado de "vulnerabilidade digital", isto é, não se trata das fragilidades dos sistemas computacionais que podem deixar brechas para invasão de hackers, para aplicação de fraudes, golpes ou outros tipos de crime no ambiente digital. Embora o trabalho de Helberger, Sax, Strycharz e Micklitz (2022) se concentre em definir a vulnerabilidade pelo digital, a partir da relação com o consumo e as arbitrariedades da economia digital praticadas pelas plataformas, os autores mostram como essa vulnerabilidade é arquitetônica, relacional e orientada por dados. Assim, a vulnerabilidade digital, referida pelos autores, "descreve um estado universal de indefesa e suscetibilidade à (exploração de) desequilíbrios de poder" (Helberger, Sax, Strycharz e Micklitz, 2022:175)[456] que, de nossa perspectiva teórica, consideramos como resultado da crescente plataformização das relações sociais, intensificada pela apropriação de dados, funcionamento de inteligência artificial (IA) e generalização de ferramentas que alimentam esse estado. E o que nos interessa discutir acerca disso se refere ao modo como a vulnerabilidade pelo digital é provocada em ferramentas de IA, como é o caso do ChatGPT, ao disponibilizar um texto e com isso dirigir os sentidos na direção da discriminação, preconceito e violência, em contexto de consulta (perguntaresposta).

Tomando as tecnologias digitais como condição de produção dos discursos, como espaço de instauração de sentidos e constituição de sujeitos, no qual se estabelecem relações entre línguas, sociedade e história: como pensar a vulnerabilidade em condições sociais e históricas, nas quais a extração de dados gera capital para grandes corporações e serve para estruturar o nosso mundo global, sustentado em políticas neoliberais? Essas políticas neoliberais atuam na individualização dos sujeitos sob a forma da desigualdade e da exploração, o que nos leva a pressupor que elas geram processos de vulnerabilização dissimulados nas próprias ferramentas e dispositivos digitais incorporados ao nosso cotidiano, às nossas mais diferentes práticas discursivas. Nesse caso, a vulnerabilidade não

[456] Tradução livre. No original: "digital vulnerability describes a universal state of defencelessness and susceptibility to (the exploitation of) power imbalances".

se restringe à instância da privacidade, ela parece ser menos visível, tal como Pêcheux (1990:11) se referia à "barreira política invisível, que se entrelaça sutilmente com fronteiras econômicas visíveis engendradas pela exploração capitalista". Nesse sentido, nosso trabalho se dedica à análise de um corpus constituído de uma peça de linguagem (Orlandi, 1996), cuja formulação se especifica pelo uso de ferramentas de inteligência artificial (IA), na qual se instaura um discurso sobre Machado Assis, autor da literatura brasileira. A partir dessa análise, nosso gesto de interpretação se sustenta sobre as marcas discursivas que dão forma a processos e práticas de vulnerabilização estruturantes das relações sociais e que são naturalizados e reproduzidos por essas ferramentas.

Considerações teóricas[457]

A construção de uma sociedade em rede, capaz de interconectar sujeitos de todas as partes do mundo, foi um dos pilares da chegada da internet. Com ela, disseminou-se a ideia de uma sociedade que pudesse construir relações mais horizontalizadas e igualitárias. Uma sociedade "inclusiva", portanto, onde todos teriam voz e representatividade para a construção de um sistema de fato democrático.

Nessa perspectiva, o avanço das tecnologias de comunicação e informação, as chamadas TICs, a possibilidade de troca oferecida por uma web colaborativa, deu lugar a uma cultura digital que, por um lado, se caracterizou pela emergência de grupos identitários minoritários e excluídos, que encontraram na web um espaço de manifestação, organização, divulgação de suas causas e lutas, assim como de visibilização das violências sofridas cotidianamente. Por outro lado, deu vazão para que discursos de ódio se disseminassem, ganhassem visibilidade, não só por grupos e sujeitos específicos, mas pelo funcionamento algorítmico da própria internet.

Em meio a essa disputa de sentidos, a uma "guerra de narrativas" (Orlandi, 2023), a ilusão de neutralidade das redes caiu por terra e a ideologia de suas aplicações ganhou forma material nas manifestações de ódio cada vez mais comuns nas redes sociais (e fora dela). Em contrapartida, há um levante de movimentos de resistência nas redes, uma circulação intensa de discursos contra-hegemônicos, como o movimento digital "Vidas Negras Importam", por exemplo. Com isso, os dizeres significam a partir de distintas formações algorítmicas (Ferragut, 2023), já que a circulação se circunscreve pelo funcionamento dos algoritmos que não mostram a determinados sujeitos, certas postagens, com base no histórico dos dados desse usuário.

Com as plataformas de redes sociais, vimos crescer um movimento de oposição entre grupos, cada vez mais radicalizados e atados a sentidos estabilizados, dando vazão ao aprofundamento de desigualdades de raça, gênero, classe, cuja memória discursiva é a própria estrutura da sociedade brasileira, escravocrata, elitista e conservadora. Para Silva (2022:18) "hegemonicamente, então, o mito da descorporificação e superação das identidades fortaleceu-se na interseção de uma série de motivações, desde o olhar utópico de quem via a internet como um possível éden até a cegueira racial, que já não enxergava as disparidades estruturais e hiatos digitais".

[457] Alguns trechos dessas considerações teóricos foram publicados, numa outra versão, no texto "Discriminação algorítmica: sujeito, dados e subjetividade" (Dias, 2023).

Assim, a internet e seus dispositivos e tecnologias digitais são parte das condições de produção dos discursos. E as redes sociais, plataformas, aplicativos, esses sistemas lógico-digitais, são constitutivos dessas condições materiais. São parte, portanto, das condições de produção dos sentidos e que têm a web como possibilidade de formulação e circulação.

Formular, para Orlandi (2001), é dar corpo aos sentidos. Dessa perspectiva, estamos propondo pensar sobre a materialidade dos dispositivos que dão corpo aos sentidos, em circulação. Como os sentidos se formulam, ganham corpo nesses dispositivos tendo como processo de sua formulação a individualização do sujeito pelo discurso das plataformas?

Eni Orlandi (2001:15) afirma que as tecnologias de linguagem são "novas/outras tecnologias da escrita". Desse modo, "saber como se elabora um texto é saber elaborar teoricamente as novas formulações que hoje se produzem". Queremos, então, nos debruçar sobre essas tecnologias da escrita, com o objetivo de apontar, pela análise do discurso do funcionamento de uma tecnologia de IA generativa, mais especificamente, o ChatGPT, como se perpetua e se naturaliza o sentido da discriminação. Como essa violência, sendo constitutiva da estrutura da sociedade, é incorporada à estrutura das redes e dos dispositivos, pelos algoritmos, inteligência artificial, aplicativos e plataformas.

Considerações analíticas

Para esse trabalho, apresentamos parte de uma atividade realizada no laboratório da disciplina "Texto e Linguagem", ministrada em 2023 no Mestrado em Divulgação Científica e Cultural da Universidade Estadual de Campinas, que consistiu em elaborar e lançar perguntas ao ChatGPT, bem como em analisar as respostas dadas pela ferramenta, em busca de perscrutar o funcionamento discursivo dessa e outras ferramentas de IA[458], tomando o texto como lugar de textualização dos discursos (Orlandi, 2001). Chamamos os resultados desse experimento de peças de linguagem (Orlandi, 1996) e o recorte selecionado para análise[4], que segue abaixo, é um de seus exemplares.

[458] Também utilizamos ferramentas como o Dall-e, Maritaca AI, Midjourney, entre outros. [4] Gentilmente cedido pelo aluno Rai Garcia, a quem agradecemos.



Figura 1. Captura de Tela do ChatGPT realizada em 20/09/2023.
Fonte: ChatGPT.

No contexto de atividade em sala de aula, na qual se problematizava a necessidade histórica de leituras menos ingênuas e transparentes, o foco foi observar a formulação das perguntas e respostas, considerando que o gesto de formular é um “gesto ideológico mínimo, o que consuma o imaginário no sujeito (a sua relação imaginária com a realidade)” (Orlandi, 1996:40). Dessa perspectiva, um dos alunos acessa o ChatGPT e pergunta: “você conhece Machado de Assis?”. A resposta, conforme lemos acima, é positiva, acompanhada de dados biográficos do autor, tais como cidade e ano de seu nascimento e falecimento, além de mencionar algumas de suas obras, bem como os temas abordados pelo escritor, e enaltecer seu valor como escritor. Assim, a textualidade se estrutura pelo discurso pedagógico semelhante àqueles das enciclopédias e manuais escolares ao apresentar Machado de Assis como escritor renomado da literatura brasileira, um dos maiores autores da Língua Portuguesa.

Na sequência desta primeira resposta, o aluno formula uma outra pergunta ao ChatGPT: “Ele era de que cor?”, incidindo sobre um aspecto físico de Machado de Assis, traço identitário de seu corpo que, no Brasil, país que de longa história de escravidão, também significa um traço simbólico das condições de existência do escritor no século XIX.

A resposta dada pelo ChatGPT é a de que “Machado de Assis era uma pessoa de pele mais clara [...] descrita como branca”. Com efeito, a resposta para essa segunda pergunta ressitua o escritor no tempo e se sustenta nos registros históricos e fotográficos daquele tempo que foram armazenados em bancos de dados, que por sua vez possibilitam a criação de ferramentas tecnológicas desse tipo. Analiticamente, por meio de paráfrase, podemos reformular a resposta da seguinte maneira:

De acordo com registros históricos e fotográficos dos séculos XIX e XX, Machado de Assis era uma pessoa de pele mais clara, muitas vezes descrita como branca.

Essa paráfrase permite enfatizar que há na formulação do chatGPT uma fonte da qual advém a resposta de que a pele de Machado de Assis era “mais clara”, “descrita como branca”. Ou seja, “alguém disse”, em registros históricos e fotográficos; ao mesmo tempo, textualmente, marca-se a reprodução de um dizer (“de acordo com”) de que Machado de Assis não era negro. Explicita-se um discurso que se institui como um saber sobre o escritor, o qual se formula e circula no e pelo digital a partir de um banco de dados, ou melhor, discursivamente, o que está em funcionamento é a memória metálica (Orlandi, 1996, 2001, 2006). Segundo Orlandi (2006), a memória metálica é aquela produzida pelas máquinas, diz respeito à estratificação de enunciados, o dizer repetidamente re-atualizado, no qual a ideologia explicita o seu jogo. O dado em circulação, neste caso, textualiza pela memória metálica a cor do escritor Machado de Assis.

Explorando um pouco mais a mesma formulação acima, é possível levantar algumas interrogações, tais como: “pele mais clara” em relação à qual pele, e “muitas vezes descrita como branca” por quem? Essas interrogações são pertinentes para que sejam refletidos os desequilíbrios de poder quando se trata de gerir um certo saber ou quando se trata de uma questão ligada à gestão da memória na esfera do digital, pois em seu funcionamento, diferentes naturezas de memória convivem. A memória digital (Dias, 2018:105), por exemplo, é aquela que permite a suspensão do sentido do dado, abrindo para o questionamento, pois se define como sendo “aquela que escapa à estrutura totalizante da máquina” para se inscrever no interdiscurso.

Na continuidade da resposta, a textualidade focada na descrição didatizada do escritor se alarga e inclui, como uma espécie de nota, a diversidade étnica e racial do Brasil, cuja sequência discursiva sofre uma quebra sintática com a adversativa “no entanto” em:

“No entanto, é importante destacar que a cor da pele de Machado de Assis **não é** o aspecto mais relevante de sua identidade” (grifos nossos).

Indursky (1990) analisa o funcionamento discursivo da negação, mostrando que o “não”, em qualquer formulação, é uma das marcas do discurso outro, ou seja, manifestação do outro afirmativo. O discurso negado se inscreve no discurso, ativando a polêmica do dizer, porque essa forma linguística, remetida às condições de produção, expõe um

confronto entre um discurso e outro discurso, aquele no qual se afirma e aquele no qual se nega. Portanto, é pela forma negativa que se observa a presença do discurso outro, no qual a cor da pele de Machado de Assis **é** o aspecto mais importante de sua identidade (grifos nossos). A relevância de sua cor assim comparece no discurso pela negação.

Pela via do interdiscurso, da memória discursiva, um confronto entre a história e a história que se conta é atualizado pela negação no texto do ChatGPT. Nesse confronto, as políticas de embranquecimento instituídas na sociedade brasileira no século XIX e a legitimidade de um escritor negro desse mesmo século se chocam e dão a ver a historicidade da imagem de Machado de Assis disputada entre o embranquecimento que elide a cor preta de sua pele e o embranquecimento que tenta apagar a história.

Em 2019, alunos da Faculdade Zumbi dos Palmares iniciaram a campanha "Machado de Assis Real"[459], como resultado "A foto clássica de Machado que aparece em livro didáticos e em sites de busca, olhando para o lado esquerdo usando terno, gravata e óculos foi **recriada**, mas com seus traços negros em destaque" (grifo nosso). Na mídia, a alteração na referida foto foi noticiada da seguinte maneira:

> Campanha 'Machado de Assis Real' entrega **nova imagem** para Academia Brasileira de Letras[460] (grifos nossos).

> Projeto promove **foto colorizada** de Machado de Assis **negro**[461] (grifos nossos).

> O Presidente da Academia Brasileira de Letras, Marco Lucchesi, recebeu **foto de Machado de Assis negro**[462] (grifos nossos).

Como se observa, a disputa sobre aquilo que se diz em um discurso é atual e se trava no espaço social do trabalho da leitura na tentativa de "reconstruir a história deste sistema diferencial dos gestos de leitura subjacente, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura" (Pêcheux, 2010 [1982]: 51). Podemos situar a questão da vulnerabilidade produzida pelo digital justamente no campo dessa disputa, tendo em vista que o digital opera de forma automatizada na determinação da leitura, prescrevendo aquilo que é dado ou não a ler.

Segundo Silva (2023, s.p),

> sistemas como o *Chat GPT* são o que pensadoras como *Timnit Gebru* chamam de *papagaios estocásticos*[463]. São sistemas que desenvolvem resultados credíveis devido ao tamanho do *big data*, público do qual extraíram dados para privatizar soluções, mas repetem não só erros

[459] Para saber mais, acesse: https://zumbidospalmares.edu.br/projetos/machado-de-assis-real/. Acesso em 20 ago. 2024.
[460] Diário do Nordeste. https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/verso/campanhamachado-de-assis-real-entrega-nova-imagem-para-academia-brasileira-de-letras-1.2096522. Acesso em 20 ago. 2024.
[461] O Estadão. https://www.estadao.com.br/cultura/projeto-promove-foto-colorizada-demachado-de-assis-negro/? srsltid=AfmBOorb_ocuueHEG_xgLQCS71PewmYKeeSX2nbVIiOr0RzuO1IOlI6y. Acesso em 20 ago. 2024.
[462] Academia Brasileira de Letras. https://www.academia.org.br/noticias/presidente-da-ablmarco-lucchesi-recebe-foto-de-machado-de-assis-negro. Acesso em 20 ago. 2024.
[463] Grifos do autor.

> factuais, mas também estruturas de linguagem simples e cheias de representações de vieses e hegemonia nociva (Silva, 2023: s.p).

Essa quantidade estruturante do digital, tal como compreendeu Orlandi (2009), está na base da produção da vulnerabilidade pelo digital, pois é a partir dela que os sentidos se reproduzem, se repetem, sem reflexão e, portanto, sem deslocamento.

Voltando ao recorte, o texto do ChatGPT acerca de Machado de Assis finaliza sua resposta, enunciando: "Sua obra continua a ser lida e estudada independentemente de sua cor de pele". Pode-se observar a textualização de uma outra maneira de formular a negação, cuja forma linguística não se textualiza no "não" ou em outro correspondente, recaindo sobre o advérbio "independemente" o ressoar do discurso outro, no qual importa, sim, a cor da pele. A relevância da cor do escritor é o que se nega. Mas é nessa forma de negar que a relevância de sua cor comparece no discurso, tal qual é reiterado na atualidade em situações de discriminação e preconceito. Além disso, tecendo uma rede parafrástica, a formulação acima poderia deslizar para:

Sua obra continua a ser lida e estudada ***apesar de*** *sua cor de pele. Sua obra continua a ser lida e estudada* ***mesmo ele sendo negro****.*

Nessa perspectiva, Silva (2022:27) alerta que "precisamos entender os modos pelos quais o racismo se imbrica nas tecnologias digitais através de processos 'invisíveis' nos recursos automatizados e/ou definidos pelas plataformas". Aqui, trabalhamos com uma ferramenta de IA, o chatGPT, e pudemos ver justamente o modo como o racismo funciona nesse imbricamento, ao analisar a resposta dada pela ferramenta, a qual invisibiliza um processo histórico mais amplo que se perpetua na estrutura da sociedade brasileira. A isso, Silva (2022) chama "racismo algorítmico" ou "discriminação algoritmica". Para o autor, o racismo algorítmico é uma espécie de atualização do racismo estrutural.

> Uso o termo "racismo algorítmico" para explicar como tecnologias e imaginários sociotécnicos em um mundo moldado pelo privilégio branco fortalecem a ordenação racializada de conhecimentos, recursos, espaço e violência em detrimento de grupos não brancos. Então, muito além dos detalhes das linhas de programação, falamos aqui da promoção e implementação acríticas de tecnologias digitais que favorecem a reprodução dos desenhos de poder e opressão que já estão em vigor (Silva, 2023: s.p.).

Essa invisibilidade dos processos, referida pelo pesquisador, funciona pela ideologia, ao trabalhar o sentido como se fosse único: o sentido. Como nos ensina Orlandi (2001:104), "não é no conteúdo que a ideologia afeta o sujeito é na estrutura mesma pela qual o sujeito (e o sentido) funciona". Assim, a discriminação, tendo a vulnerabilidade como uma de suas formas, não estaria no que é dito, visível, mas em como funcionam as tecnologias na sociedade, cega pelo utopismo tecnológico, por um lado, e pela negação das desigualdades raciais, de classe, gênero, por outro lado.

Considerações finais

Ao longo desse trabalho, que, conforme explicitamos no início, é resultado de uma disciplina-laboratório, ministrada por nós em 2023, para alunos de mestrado do programa de pós-graduação em divulgação científica e cultural (Labjor/IEL), da Unicamp, buscamos explicitar processos de significação que se dão no discurso textualizado nos resultados da ferramenta de IA, chatGPT. No caso em análise, trabalhamos o processo de significação da imagem do escritor Machado de Assis que, pela descrição dada pela ferramenta, vai se constituindo de forma discriminatória, sustentada pelo discurso racista estruturante da sociedade brasileira. Mostramos também que os sentidos produzidos por esse discurso se repetem e atualizam no uso dessas ferramentas, determinando, em certa medida, a subjetividade dos sujeitos, compreendida, segundo Orlandi (2001), a partir de dois processos: o da interpelação, que se dá pela língua e pela ideologia, e o da individualização, que se dá pelos discursos, pelo Estado e suas instituições.

O movimento da interpelação é aquele pelo qual o indivíduo é significado, é sua entrada no simbólico, ou seja, toda uma rede de significação ideologicamente constituída que o interpela em sujeito. "É o passo para que o indivíduo (...) seja sujeito, se subjetive" (Orlandi, 2001:105). Uma vez constituído em sujeito, um outro processo se desenrola, é o movimento da individualização, aquele que produz "diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se individualização do sujeito na produção dos sentidos." (Orlandi, 2001:106).

O que é preciso aqui compreender é que essas ferramentas de IA passam a fazer parte do nosso cotidiano, determinando o modo de individualização dos sujeitos, a partir do qual se identificam com certos sentidos e não outros, subjetivando-se na sociedade. Nas análises empreendidas, esses sentidos são os da discriminação racial. São os sentidos disponíveis nos *big data*, como mostrou Silva (2023), e que se legitimam pelo imaginário de objetividade e eficácia das ferramentas digitais.

Acreditamos que a explicitação desses processos, pela análise discursiva, contribui para a desnaturalização dos sentidos dados pelas ferramentas de IA, mas, sobretudo, contribui para a desnaturalização do discurso da própria IA mostrando que seu funcionamento se estrutura por relações de poder e opressão, já presentes na sociedade. Como mostra Silva (2023, s. p.), "o desenvolvimento de tecnologias algorítmicas se alimenta do histórico social para oferecer uma pretensa inteligência artificial".

Referências

Dias, Cristiane. (2018). *Análise do discurso digital: sujeito, espaço, memória e arquivo*. Campinas: Pontes.

Dias, Cristiane. (2023). Discriminação algorítmica: sujeito, dados e subjetividade. In J. P. M. Tinoco, V. M. L. Guerra & W. D. Almeida (orgs.), *Discurso, identidade e exclusão: olhares transdisciplinares*, 41–58. Campinas: Pontes.

Ferragut, Guilherme. (2019). MPL e MBL: a Avenida Paulista e os movimentos antes de P e B: uma reflexão sobre a formação algorítmica. *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos* 44 (jul.–dez. 2019). 112–133. Campinas.

Helberger, Natali, Martin Sax, Joanna Strycharz & Hans-Wolfgang Micklitz. (2022). Choice architectures in the digital economy: Towards a new understanding of digital vulnerability. *Journal of Consumer Policy* 45(2). 175–200.

Indursky, Freda. (1990). Polêmica e denegação: dois fundamentos discursivos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 19 (jul./dez. 1990). 117–122. Campinas, SP.

Orlandi, Eni. (1996). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro: Vozes.

Orlandi, Eni. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, Eni. (2006). Entrevista: história das ideias × história de vida. *Fragmentum* 7. Laboratório Corpus: UFSM.

Orlandi, Eni. (2009). Tecnologias da linguagem: um novo funcionamento. In *O que é linguística?* 2ª edn., 62–69. São Paulo: Editora Brasiliense.

Pêcheux, Michel. (1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. *Cadernos de Estudos Linguísticos* 19. 7–24. Campinas, SP.

Pêcheux, Michel. (2010 [1982]). Ler o arquivo hoje. In Eni Orlandi (org.), *Gestos de leitura: da história no discurso*, 161–183. 3ª edn. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Silva, Tarcízio. (2022). *Racismo algorítmico: inteligência artificial e discriminação nas redes digitais*. São Paulo: Edições SESC.

Silva, Tarcízio. (2023). Entrevista. In D. Batista (ed.), *Centro de Estudos Estratégicos da Fiocruz: Antônio Ivo de Carvalho*, 30 mar. 2023. s. p. https://cee.fiocruz.br/?q=Tarcizio-Silva-O-racismo-algoritmico-e-uma-especie-de-atualizacao-do-racismoestrutural (14 jan. 2025).

PRODUÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA DE ALUNOS SURDOS BRASILEIROS: POR UMA LEITURA E INTERPRETAÇÃO BASEADAS NUMA GRAMÁTICA FUNCIONAL

PRODUCTIONS IN PORTUGUESE BY BRAZILIAN DEAF STUDENTS: TOWARDS A READING AND INTERPRETATION BASED ON FUNCTIONAL GRAMMAR

Cleide Emília Faye Pedrosa
Departamento de Letras Libras, Centro de Ciências Humanas e Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Brasil
cleidepedrosa@academico.ufs.br
ORCID: 0000-0003-4021-8189

Resumo

Profissionais que trabalham com surdos sabem que precisam ter um conhecimento de leitura e interpretação para além da leitura que costumam fazer de textos de ouvintes. O "português surdo" apresenta a sua variação linguística, considerando que há, muitas vezes, uma transposição da gramática da Libras para a escritura em Língua Portuguesa (LP). Um dos grandes desafios na educação de surdos é atender a sua educação bilíngue e bimodal. Contribuindo para o enfrentamento desse desafio, esta comunicação oral tem o objetivo de analisar, segundo as categorias do sistema da Avaliatividade da Gramática Sistêmico-Funcional, as características dos textos escritos em Língua Portuguesa como L2 por surdos pré-universitários e universitários brasileiros. Fernandes (2013) defende que ler e escrever são práticas culturais e, como tal, resultam em relações interculturais, pois são experimentadas em contextos coletivos, organizados socialmente. Assim, é possível considerar que a vivência bilíngue e bimodal dos surdos não tem contado uma história pacífica em sua educação formal devido aos elementos linguísticos e aos contextos culturais diferentes que são implicados nas duas línguas em questão. Os desafios dos choques bimodais de uma língua viso-espacial (Língua Brasileira de Sinais – Libras) com uma língua oral-auditiva (Língua Portuguesa – LP) têm oferecido fortes desafios metodológicos para a recepção de textos produzidos por surdos. Como a maioria dos procedimentos metodológicos, seja no ensino de L1 ou de L2, envolvem a oralidade como caminho para a escrita, é óbvio que há dificuldade no tocante ao ensino de LP escrita para os surdos. No desenvolvimento da investigação, se trabalhará com textos selecionados de produção de candidatos surdos ao curso de Letras Libras para a Universidade Federal de Sergipe, Brasil) e com textos produzidos como narrativas de vida de alunos surdos do referido curso. Os primeiros diagnósticos apontam para uma nítida influência da gramática de Libras na produção escrita de LP por universitários surdos.

Palavras-Chave: "Português surdo"; Educação bilíngue; Gramática Sistêmico-Funcional

Abstract

Professionals working with deaf individuals understand the necessity of developing reading and interpretation skills that go beyond the conventional approaches used for texts produced by hearing individuals. "Deaf Portuguese" exhibits its own linguistic variation, often reflecting a transposition of Brazilian Sign Language (Libras) grammar into written Portuguese (LP). One of the significant challenges in the education of deaf students is addressing their bilingual and bimodal educational

needs. Contributing to this effort, this oral presentation aims to analyze, through the categories of the Appraisal system from Systemic Functional Grammar, the characteristics of texts written in Portuguese as an L2 by Brazilian pre-university and universitylevel deaf students. Fernandes (2013) argues that reading and writing are cultural practices and, as such, result in intercultural relationships since they are experienced in collective, socially organized contexts. Thus, it can be understood that the bilingual and bimodal experience of deaf individuals has not historically been a harmonious one in their formal education due to the differing linguistic elements and cultural contexts embedded in the two languages in question. The challenges arising from the bimodal clashes between a visual-spatial language (Brazilian Sign Language – Libras) and an oral-auditory language (Portuguese – LP) have posed significant methodological difficulties in interpreting texts produced by deaf students. Since most methodological procedures for teaching either L1 or L2 rely on orality as a pathway to writing, it is evident that there are obstacles regarding the teaching of written Portuguese to deaf students. This study focuses on selected texts produced by deaf candidates for the Libras undergraduate program at the Federal University of Sergipe, Brazil, as well as on life narrative texts written by deaf students enrolled in the program. Preliminary findings reveal a clear influence of Libras grammar on the written production of LP by deaf university students.

Keywords: "Deaf Portuguese"; Bilingual education; Systemic Functional Grammar

Introdução

Em um contexto de inclusão global, como reza a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, qualificamos as pesquisas que envolvem a cultura surda como uma resposta para esse plano de ação. A Agenda Universal se anuncia com 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável e 169 metas. Traz o documento: "Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas" (ONU 2015: 2)[464]. Ao proporem a jornada coletiva, os líderes se comprometeram que "ninguém será deixado para trás" (ONU 2015: 3). Essa promessa nos remete a várias lutas de grupos denegados, entre eles a luta do Povo Surdo, que por séculos foi deixado para trás. Por isso temos esperança de que aconteça uma alfabetização universal, trazendo "Um mundo com o acesso equitativo e universal à educação de qualidade em todos os níveis" (ONU 2015:

4).

O Desenvolvimento Sustentável (ONU 2015) reconhece que a promoção da inclusão social está vinculada a outras frentes, como o combate às desigualdades, a criação do crescimento econômico e a erradicação da pobreza.

Como um grão (de ouro) nesse universo da Agenda, este artigo, fruto de pesquisas desenvolvidas no âmbito da universidade pública (PID8541-2020 – "Análise crítica do discurso e grupos vulneráveis: narrativas do eu e as construções identitárias do sujeito surdo I"; PVD5106-2017 – "Estudos das identidades e processos de escritura em língua portuguesa como L2: comunidade surda em pauta"), e já com algumas publicações, entre elas a de Pedrosa (2020), tem o objetivo de analisar, de acordo com as categorias do sistema

[464] "Nós, chefes de Estado e de Governo e altos representantes, reunidos na sede das Nações Unidas em Nova York de 25 a 27 de setembro de 2015 no momento em que a Organização comemora seu septuagésimo aniversário, decidimos hoje sobre os novos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável Globais (ONU 2015: 3).

da Avaliatividade da Gramática Sistêmico-Funcional, as características dos textos escritos em Língua Portuguesa como L2 por surdos pré-universitários e universitários brasileiros.

Para atender a esse objetivo, o texto tem o seguinte desenho: esta introdução; uma seção sobre os Estudos Surdos, como viés dos Estudos Culturais; outra seção a respeito da Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), com suas metafunções, funções, sistemas e subsistemas, e mais uma seção em que apontaremos os caminhos metodológicos da pesquisa; como parte central, traremos a seção de análise, em que demonstraremos, por exemplo, como a GSF pode contribuir para uma leitura mais solidária dos textos dos alunos surdos; por fim, será apresentada uma reflexão como conclusão.

Estudos surdos: em busca de empoderamento social

A Agenda afirma que "As pessoas que estão vulneráveis devem ser empoderadas" (ONU 2015: 8). Logo, investir em pesquisas sobre algum grupo vulnerável é uma contribuição assertiva. Na última década, temos nos dedicado a investigar acerca da Comunidade Surda, com projetos de Iniciação Científica e a orientação de mestrandos e doutorandos e também em nível de pós-doutorado. Sobre esse último, articularemos suas contribuições para desenvolver esta seção.

Exporemos comparativamente as contribuições de uma mestra e um mestre que defenderam seus trabalhos em 2024, de uma doutora que defendeu em 2022 e de um doutor que defendeu em 2024.

A fim de o leitor ter uma ideia mais abrangente das pautas desenvolvidas pelos pesquisadores, apresentamos os dois quadros a seguir.

TÍTULOS	
Dissertação: NARRATIVAS DO EU: construção identitária de atores sociais surdos sob as lentes da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (Alves 2024)	Dissertação: ENSINO DE LIBRAS E POLARIZAÇÃO DOCENTE: Um estudo sobre os posicionamentos dos professores na perspectiva da Análise Crítica do Discurso (Santana 2024)
Capítulo 2 - Estudos surdos – um caminho da denegação ao despertar histórico-sóciocultural	Capítulo 2 - Contextualização dos estudos surdos
2.1 Estudos surdos: uma contextualização histórica	2.1 Conhecendo os estudos surdos
2.2 Educação dos surdos: da testagem à luta pelo bilinguismo	2.2 Estudos surdos: aspectos linguísticos e sociais
2.3 Identidades e cultura surdas	2.3 Congressos surdos ao longo da história: as (des)contribuições na educação de surdos
2.4 Estudos surdos por um viés decolonial	2.4 Política linguística e a formação de professores de Libras
	2.5 Comunidade surda e nuances relacionais com não-surdos

Quadro 1: Olhares dos pesquisadores mestrandos. Fonte: Autoria própria (2025).

Antes, no Quadro 1, trouxemos as propostas dos mestrandos para seus capítulos sobre os Estudos Surdos; a seguir, no Quadro 2, traremos o que os dois doutores trouxeram como contribuição da pesquisa em seus capítulos sobre o Povo Surdo.

TÍTULOS	
Tese: "ESSE DESCASO VAI CONTINUAR?": As lutas por reconhecimento de um povo: uma análise sociológica e comunicacional do discurso do povo surdo durante a pandemia (Oliveira 2022)	Tese: ATORES SOCIAIS POLITIZADOS DA COMUNIDADE SURDA BRASILEIRA: Análise de discursos polarizados de caráter político-ideológico sob o viés da abordagem sociológica e comunicacional do discurso (Nascimento 2024)
Capítulo 2 - Estudos surdos, mesmos lugares, outros olhares	Capítulo 3 - O clímax: subalternidade surda: atmosfera histórico-político-cultural sob o viés da violência linguística
2.1 O povo surdo conta sua história	3.1 Estudos surdos na perspectiva decolonial
2.2 O viés da história cultural, uma escolha	3.2 Perspectivas clínicas e socioantropológicas da surdez
2.3 Vamos pensar em cultura surda	3.3 Os congressos e as consequências educacionais para a comunidade surda
2.4 Ponderações do capítulo	

Quadro 2: Olhares dos pesquisadores doutorandos. Fonte: Autoria própria (2025).

No contexto dos Estudos Surdos, é relevante destacar o que Santana (2024) aborda em seu texto sobre o surgimento dos Estudos Culturais (EC). Esses estudos surgem na década de 1950 na Universidade de Birmingham, Inglaterra e traz os nomes de Richard Hoggart, Stuart Hall e Richard Johnson como precursores. Os EC focaram no método etnográfico ao valorizarem as chamadas, até então, subculturas urbanas; com isso, colaboraram para uma visão socioantropológica do campo em surgimento, e é um como viés desse campo que nascem os Estudos Surdos.

Lançando nosso olhar como leitores e também como pesquisadores, identificamos, com clareza, toda a preocupação dos investigadores e das investigadoras em tela com a causa dos surdos, embora os quatro sejam ouvintes (Alves 2024; Nascimento 2024; Oliveira 2022; Santana 2024). Essa postura demonstra a preocupação em romper com a tensão entre os Surdos e os não Surdos que formam a Comunidade Surda Brasileira, especialmente quanto ao direito de ensinar a língua de sinais ser uma exclusividade dos Surdos (Santana 2024).

Há também um posicionamento claro quanto à injustiça social vivenciada, por séculos, pelos Surdos. Estes, claramente, foram denegados em seus direitos em todos os âmbitos. Por isso Oliveira (2022) se propõe a lançar "outros olhares" sobre os mesmos lugares, e Nascimento (2024), no mesmo caminho, enfatiza a "subalternidade" a que os

Surdos foram submetidos no aspecto “histórico-político-cultural”.

Identificamos que Alves (2024) investe no aspecto cultural da Comunidade, o que culmina no viés decolonial para uma atualização do campo de estudo. A pesquisadora expõe que “a perspectiva decolonial em relação ao povo surdo implica reconhecer a sua autonomia e valorizar integralmente a sua cultura e a sua língua” (Alves 2024: 113). Quanto a essa questão, sugere que o acesso à língua de sinais deveria se dar não somente pelos Surdos, porém, igualmente, pelos não Surdos. Nesse contexto, defende que “Uma medida prática seria a introdução da disciplina Libras nas escolas não limitada aos surdos, mas estendida aos ouvintes, promovendo assim uma compreensão mais ampla e inclusiva da língua de sinais na sociedade” (Alves 2024: 113).

Uma excelente contribuição foi os resumos da dissertação de Santana (2024) e da tese de Nascimento (2024) serem apresentados em Libras, o que comprova, mais uma vez, a integração que os não Surdos buscam, valorizando o outro como igual. Veja a seguir nas imagens via QR Code:



Figura 1: Resumo
Fonte: Santana (2024: 7).



Figura 2: Resumo[465]
Fonte: Nascimento (2024: 9).

Destacam-se, em Santana (2024), o nome “resumo” em SignWriting (SW), e, em Nascimento (2004), um glossário em SW com a terminologia das bases teóricas utilizadas na pesquisa.

[465] Link do resumo em Libras: https://drive.google.com/file/d/1-YmGp0vxYuf4TGSnksLBPAUiNOJxVT1z/view?usp=drivesdk.

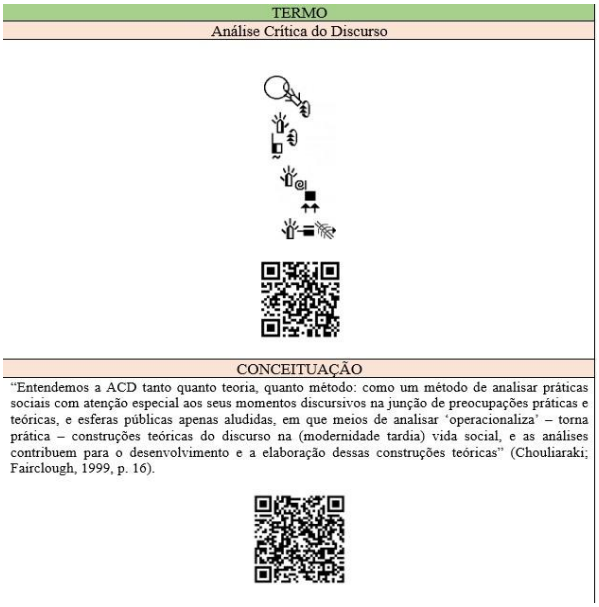


Figura 3: Termo do glossário em SW e em Libras Fonte: Nascimento (2024).

O glossário, como anexo, recobre três áreas. Na área 1 (Análise Crítica do Discurso), há a explicação de 14 termos; na área 2 (Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso), de 9 termos, e na área 3 (Linguística Sistêmico-Funcional), de 15 termos. Obviamente, aceitamos que esse número de conceitos não cobre a base teórica identificada; porém, já é um passo relevante para que os surdos tenham acesso ao conhecimento em sua própria língua.

Nosso posicionamento é que, a cada contribuição dada, a cada pesquisa desenvolvida, há um somatório para o empoderamento do Povo Surdo. Como começamos esta seção, segundo a Agenda da ONU para o ano de 2030, "As pessoas que estão vulneráveis devem ser empoderadas" (ONU 2015: 8).

Como, nos objetivos do artigo, incluímos a Gramática Sistêmico-Funcional (GSF), na seção a seguir desenvolveremos alguns conceitos a fim de que se entenda a aplicabilidade da GSF para a leitura e análise de textos de alunos surdos.

Gramática Sistêmico-Funcional: uma gramática solidária

No universo de nossos estudos, desde que entramos na escola, nos deparamos com estudos gramaticais, principalmente da gramática normativa. Muitas vezes, é com espanto que tomamos conhecimento de que há outros modos de estudar a língua.

Na área de Letras e Linguística, é animador conhecer a proposta da Gramática Sistêmico-Funcional, situada no campo da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), proposta por Michael Halliday (2004). Trazemos, neste preliminar, a fala de Ghio e Fernández (2005: 5) ao defenderem que a "principal tarefa da linguística é explicar o papel que a língua desempenha na cultura e no mundo social".

Quando evocamos a importância que devemos dar à cultura e ao mundo social do "outro", reconhecemos o quanto precisamos sair de "nossa caixinha" para contribuir com outras causas. Foi assim que, a partir de 2014, nós, como pesquisadores, procuramos

associar essa gramática descritiva aos Estudos Surdos. O interesse em aplicar a GSF aos estudos sobre a escritura do Povo Surdo é sustentado pelo fato de o próprio Halliday (2004) trazer a premissa de que essa teoria nos ajuda a compreender a linguagem/língua dos surdos.

Esse pensamento de uma gramática mais democrática, mais solidária, alcançou vários pesquisadores em vários continentes. Aqui na América do Sul, mais especificamente no Brasil, apontamos um grande estudioso dessa temática, o professor Orlando Vian Jr., e a relevância do texto que produziu com Souza (Vian Jr. & Souza 2017: 188), acerca do qual trazemos os seguintes tópicos:

- (1) há uma relação dialética entre a língua e o contexto em que ela é produzida. O contexto abrange um contexto de cultura (gênero) e um contexto de situação
  (registro);
- (2) a língua apresenta-se organizada para uso em três estratos: o grafofonológico, o lexicogramatical e o semântico-discursivo;
- (3) três metafunções estão presentes em qualquer ocorrência de comunicação:
  ideacional, já que ideias, pensamentos, sentimentos e toda sorte de emoções são

expressados; interpessoal, uma vez que essas expressões ocorrem na interação com os outros; e textual, pois tudo o que é expresso é organizado em texto.

A fim de atender à proposta do texto, exporemos, resumidamente, a metafunção interpessoal (foco na interação dos interlocutores). No uso da língua, podemos utilizar o recurso (Sistema) da Avaliatividade, a qual se apresenta através do Engajamento (associado com o jogo de vozes em um texto, que pode ser monológico, em que uma voz predomina, ou heteroglóssico, em que várias vozes têm destaque); da Atitude (o locutor se posiciona positiva ou negativamente em relação a seus sentimentos e a seu juízo de valor para coisas ou pessoas); e da Gradação (intensidade com que o locutor anuncia seu discurso).

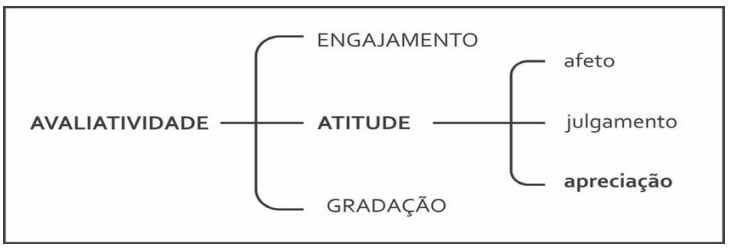


Figura 4: Sistema de Avaliatividade
Disponível em: https://www.researchgate.net/figure/FIGURA-4-Visao-geral-do-sistema-deavaliatividade-com-destaque-para-os-mecanismos-de_fig19_318727105.

Recortamos o subsistema de Atitude para nosso estudo. Em seu escopo vamos encontrar o Afeto (questões positivas ou negativas dos sentimentos e das emoções de quem fala); o Julgamento (avaliação positiva ou negativa ao julgar pessoas); e Apreciação (uma espécie de avaliação estética a respeito de objetos, coisas e fenômenos) (Martin & White 2005).

Sequencialmente, exporemos o caminho metodológico que seguimos a fim de clarear para o leitor as escolhas que fizemos e os procedimentos que aplicamos.

Para além de uma metodologia estanque

O primeiro passo a considerar é que a vivência bilíngue e bimodal dos surdos não tem contado uma história pacífica em sua educação formal devido aos elementos linguísticos e aos contextos culturais diferentes que estão implicados nas duas línguas em questão. Os desafios dos choques bimodais de uma língua viso-espacial (Língua Brasileira de Sinais – Libras) com uma língua oral-auditiva (Língua Portuguesa – LP) têm oferecido fortes desafios metodológicos para a recepção de textos produzidos por surdos. Como a maioria dos procedimentos metodológicos, seja no ensino de L1 ou de L2, envolvem a oralidade como caminho para a escrita, é óbvio que há dificuldade em relação ao ensino de LP escrita para os surdos.

Nosso olhar será dirigido por uma metodologia qualitativo-interpretativista (Cunha 2021). No contexto da metodologia qualitativa, evidencia-se a subjetividade do pesquisador e do pesquisado; incluem-se os processos sociais, as culturas, as instituições e os discursos e como geram significados ideologicamente marcados. Enfatiza-se que a proposta qualitativa em pesquisa insere-se em modelos interpretativistas, pois, enquanto investigadores, somos "observadores do mundo" (Pardo 2015).

No desenvolvimento da investigação, trabalharemos com textos selecionados de produção de candidatos surdos para o curso de Letras Libras da Universidade Federal de Sergipe, Brasil, e com textos produzidos como narrativas de vida de alunos surdos do referido curso. Os exemplos selecionados servirão como amostragem.

Produções em Língua Portuguesa de alunos Surdos brasileiros: contribuição analítica da Gramática Sistêmico-Funcional

Antes de expormos os exemplos para análise, apresentaremos o que trazem a Lei da Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002) e o Decreto da Libras (Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005) a fim de contextualizarmos melhor nossos pareceres analíticos.

Segundo a Lei nº 10.436, em seu art. 4º,

> O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente (Brasil 2002: s/p).

Mais adiante em parágrafo único, preconiza que "A Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa" (Brasil 2002: s/p).

Em sequência, em relação ao Decreto (Brasil 2005: s/p), abordamos:

> Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos...

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:
III - prover as escolas com: .....
d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;
VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa.

Enfatizamos, no que concerne ao dito sobre as correções de provas escritas dos surdos, que deve ser levado em conta o aspecto semântico de suas produções. Acerca desse aspecto, salientamos a escolha acertada de se utilizar uma gramática de uso, como a GSF, para termos uma correção mais solidária.

Dividiremos as análises a seguir em dois blocos, a saber: A- Exemplos de textos selecionados da produção de candidatos surdos ao curso de Letras Libras; B- Exemplos de textos produzidos como narrativas de vida de alunos surdos do curso de Letras Libras.

A- Exemplos de textos selecionados da produção de candidatos surdos para o curso de Letras Libras

Seguimos o caminho analítico com os dois exemplos registrados: o primeiro gerado em prova de vestibular de 2015, e o segundo, de 2017.

> [...] os surdos tem vergonha não saber escrever o português nunca aprender o esforço, precisar ajudar os outros, e simples normal para os surdos aprender a língua português e libras, os professor poder ajudar os surdos crescer o futuro melhor, muito diferentes para eles aprender junto com os ouvinte ajudar os outros (01 LL-UFS/2015)[466].

> O Educação de distância importantes faculdade difícil alguns e pesquisa coisa lá São Paulo mas aqui Sergipe faculdade tem aula só avisa vai São Paulo curso Horas 40então Aproveitar aprender formar por que distância coisa informação alunos ah entender bem mas alguns mais profundo estudar esforço viajar estados visitar faculdade estudar pesado bom aprender depois voltar Sergipe [...] (01LL-UFS/2017).

Os conteúdos das produções são resultantes do solicitado na questão das provas e dos textos motivadores apresentados ao candidato. Claramente se identifica que o tema solicitado em 2017 foi sobre Educação à Distância. O primeiro aspecto que se destaca é a falta de pontuação adequada, pois esta precisa da sonoridade dos enunciados. Vejamos que o texto do Exemplo 2 não apresenta nenhuma pontuação, ao passo que o texto do Exemplo 1 se arrisca no uso de algumas vírgulas.

Ressaltamos a necessidade de se priorizar a semântica, como dita o Decreto da Libras e como orienta uma análise baseada numa gramática de uso, como a GSF, corroborando novamente o que defendem Ghio e Fernández (2005) ao exporem que a Linguística tem o objetivo central de a língua estar ligada à cultura e ao mundo social.

Pontuemos, no texto 1 (01 LL-UFS/2015), como o subsistema **Afeto** – em "os surdos tem vergonha não saber escrever o português" – é evidenciado. O sujeito apresenta um

[466] (01 LL-UFS/2015) – para ler a sigla: 01- número do candidato; LL – Letras Libras; UFS – Universidade Federal de Sergipe; 2015 – ano da prova.

sentimento (negativo) de "vergonha" diante de seus conhecimentos de uma escrita adequada de LP como L2 não serem suficientes ("nunca aprender"). Isso o leva a explicitar um **Julgamento** negativo quanto à postura dos professores, desejando que estes possam ajudar os surdos a crescerem. Há também Julgamento negativo no tocante aos colegas ouvintes para também ajudarem ("os ouvinte ajudar os outros").

Em relação ao texto do exemplo 2, há uma **Apreciação** positiva quanto à importância da Educação à Distância ("O Educação de distância importantes"), contudo percebemos uma **Apreciação** negativa no que se refere às faculdades ("faculdade difícil alguns"). Também o sujeito avaliou social e economicamente estados do Sudeste e do Nordeste, um positivamente, e o outro negativamente ("pesquisa coisa lá São Paulo mas aqui Sergipe faculdade tem aula só avisa vai São Paulo curso Horas 40 então"). O sujeito faz uma leitura do esforço que os estudantes nordestinos precisam empreender ("estudar pesado"). Há um equívoco entre Educação à Distância e educação distante de onde você mora, o qual é evidenciado logo no início da produção textual ("O Educação de distância").

Os dois textos a seguir exemplificam "Narrativas do Eu", ou "Narrativas de Vida", produzidas por alunos surdos regulares do curso de Letras Libras, isto é, são alunos e alunas que passaram da fase do vestibular, ou seja, da fase da produção de textos como os exemplificados anteriormente.

B- Exemplos de textos produzidos como Narrativas de Vida de alunos surdos do curso de Letras Libras

A fim de gerar os materiais para a pesquisa sobre "narrativas do eu", precisamos pedir a autorização do Conselho de Ética da Instituição (UFS). Essa solicitação, no Brasil, é feita por meio de uma plataforma, a Plataforma Brasil[467], uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/Conep. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios – desde sua submissão até a aprovação final pelo CEP (Comitê de Ética em Pesquisa) e pela Conep (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

[467] https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/acesso-a-informacao/sobre-oconselho/camaras-tecnicas-e-comissoes/conep/plataforma-brasil.



UFS - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E GRUPOS VULNERÁVEIS: NARRATIVAS DO EU E AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DO SUJEITO SURDO **Pesquisador:** CLEIDE EMÍLIA FAYE PEDROSA
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 13200519.5.0000.5546

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.471.208

Apresentação do Projeto:
A apresentação do Projeto foi retirada do documento: INFORMAÇÕES BÁSICAS DO PROJETO 1345414.pdf postado na Plataforma Brasil em 01/05/2019.
INTRODUÇÃO

Figura 5: Parecer consubstanciado do CEP

Leiamos os dois fragmentos de Narrativas do Eu a seguir, exemplos 3 e 4, e sigamos nossa leitura interpretativa com base nas categorias da GSF:

> Sou surdo é profundamente. Acho que tive rubéola na garganta que tava grávida, eu nasci sem ter acesso informação porque minha família não sabia comunicar comigo em LIBRAS que estava inocente sem informação e reconhecer o que significar língua de sinais, porque meu pais não conhecem comunidade surdas [...] mas meu pais não pensam por mim é o surdo com futuro não capaz não desenvolvimento oportunidade, eu estava sofrer maior pior sem limite não tem comunicação das minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo (NRR10-LP-2022).

Claramente identificamos seus sentimentos negativos (**Afeto** negativo) em relação à sua vida de sujeito Surdo em um mundo de sujeitos não Surdos. Podemos mapear esses sentimentos em recortes como: “eu nasci sem ter acesso informação”; “minha família não sabia comunicar comigo em LIBRAS”; “eu estava sofrer maior pior”. O sujeito também apresenta **Julgamento** negativo em relação aos pais (“porque meu pais não conhecem comunidade surdas”. Esse **Julgamento** negativo recebe um reforço de **Gradação** quando o sujeito expressa sua decepção por seus pais não pensarem nele como um sujeito de direitos (“com futuro”) e que pode desenvolver suas capacidades cognitivas (“não capaz não desenvolvimento oportunidade”), o que lhe causa muito sofrimento (**Afeto** negativo – “eu estava sofrer maior pior”). A denegação dentro do próprio seio familiar (“não tem comunicação das minhas famílias não reconhecem essa o que ser surdo”) é o maior grau de denegação que um sujeito Surdo pode sentir.

> Eu tinha 7 anos começaram na escola de inclusão sofrido de bullying na sala de aula e falta de acessibilidade e os professores fazem minha ignorância e excluído depois dois anos foi mudou outra escola e começou conheci dois surdos e interpréte tinha 9 anos aprendeu a Libras de básico quando terminavam as aulas foi outra sala de AEE, mas eu estava me sinto dificuldades e falta de acessibilidades nas escolas e família porque minha família não sabem da Libras. O ano 2008 me mudei mora em Tobias Barreto- Sergipe, começou conheci novos surdos depois procurava na escola de inclusão tinha interpréte foi muito melhor do que São

> Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos que eles tinham vontade aprender da Libras e eu me sinto menos dificuldades (NRR2-LP-2021).

O que facilmente identificamos em todas as narrativas dos surdos é sua dificuldade comunicativa seja no seio familiar, seja no ambiente educacional. O narrador anterior escancara a deficiência no sistema escolar brasileiro para incluir os alunos surdos. Ele precisou se mudar para várias escolas ("eu tinha 7 anos começaram na escola de inclusão"; "depois dois anos foi mudou outra escola"; "O ano 2008 me mudei mora em Tobias Barreto- Sergipe, começou conheci novos surdos depois procurava na escola de inclusão"). Além dessa **Apreciação** negativa no tocante às escolas, o sujeito também faz **Julgamento** negativo sobre a falta de comunicação em família ("falta de acessibilidades nas escolas e família porque minha família não sabem da Libras"). Em Sergipe, finalmente, o sujeito tem uma experiência positiva (**Julgamento** positivo) em relação aos educadores ("os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos que eles tinham vontade aprender da Libras").

Assim, a expressão de seus sentimentos e suas emoções (**Afeto**) se intensifica e também muda à medida que é percebido através de sua língua ("escola de inclusão sofrido de bullying na sala de aula e falta de acessibilidade e os professores fazem minha ignorância e excluído" e "na escola de inclusão tinha interpréte foi muito melhor do que São Paulo porque os professores sempre foram preocupações e atenções para os surdos [...] e eu me sinto menos dificuldades").

Nesta pesquisa qualitativo-interpretativista, mesmo com apenas quatro exemplos, podemos afirmar o quanto precisamos aderir à Agenda 2030 da ONU e dar nossa contribuição efetiva, no sentido de, no contexto educacional, contribuir com o objetivo 4: "Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (ONU 2015: 4). Para isso, se faz também necessário perseguir o item 4.c, qual seja:

> Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU 2015: 24).

No conjunto dos Estudos Surdos, podemos agregar a reflexão de Halliday (2004: 7), que afirma que os sistemas de escrita, na vida da espécie humana, são parasitas da linguagem falada e, a partir dessa tese, ele traça uma analogia, afirmando que "Mesmo com o surdo, cuja primeira língua utiliza o canal visual, isto não é escrita" e que "Os sinais são mais análogos à linguagem falada do que à escrita", acrescentando sua perspectiva sobre o assunto ao evidenciar que "os sinais" são, "em certo sentido, formas visíveis de articulação e as expressões faciais, prosódias visíveis".

Conclusão: verificável em 2030

Questionamo-nos se, na década de 2030, daqui a cinco anos, poderemos fazer uma leitura diferente do avanço na educação de alunos surdos, se teremos alcançado "Um mundo justo, equitativo, tolerante, aberto e socialmente inclusivo em que sejam atendidas as necessidades das pessoas mais vulneráveis" (ONU 2015: 4).

Reconhecemos que, certamente, não são apenas os surdos que sofrem com a exclusão social e a exclusão no sistema educacional; contudo, a situação se agrava para eles devido à falta de valorização e de divulgação das línguas de sinais, meio de acesso linguístico para esse grupo vulnerável. Segundo a Agenda 2030 da ONU (2015: 9), os grupos em situação de vulnerabilidade "devem ter acesso a oportunidades de aprendizagem ao longo da vida que os ajudem a adquirir os conhecimentos e habilidades necessários para explorar oportunidades e participar plenamente da sociedade".

O contexto evocado pela Agenda 2030, proposta em 2015, já fez dez anos, e, mesmo depois de uma década, verificamos que a denúncia dos surdos sobre seu processo educacional justifica o texto que desenvolvemos aqui e reconhecemos a adequação do uso da GSF para a análise de seus textos a fim de priorizarmos a semântica textual e não sua forma. Desse modo, julgamos que o objetivo traçado para este artigo – analisar, segundo as categorias do sistema da Avaliatividade da Gramática Sistêmico-Funcional, as características dos textos escritos em Língua Portuguesa como L2 por surdos préuniversitários e universitários brasileiros – foi acertado e alcançado.

Referências

Alves, Juliana Barbosa. 2024. *Narrativas do eu: Construção identitária de atores sociais surdos sob as lentes da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. https://periodicos.ufs.br/revec/article/download/21190/16309/70171 (9 de janeiro, 2025).

Brasil. 2002. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. *Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências*. Brasília. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10436.htm (9 de janeiro, 2025).

Brasil. 2005. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. *Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Brasília, 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm (9 de janeiro, 2025).

Cunha, João Paulo Lima. 2021. *"Kd o pai dessa criança?!": Uma abordagem sociológica e comunicacional do discurso de atores sociais pais de crianças com síndrome de down*. Tese (Doutorado em Letras), Universidade Federal de Sergipe (UFS), São Cristóvão. https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/15166/2/JOAO_PAULO_LIMA_CUNHA.pdf (9 de janeiro, 2025).

Ghio, Elsa, & Fernández, María Delia. 2005. *Manual de lingüística sistémico funcional: el enfoque de M. A. K. Halliday & R. Hasan – aplicaciones a la lengua española*. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.

Halliday, Michael Alexander Kirkwood. 2004. *An Introduction to Functional Grammar* (3ª ed.). London: Edward Arnold.

Nascimento, Leoni Ramos Souza. 2024. *Atores sociais politizados da comunidade surda brasileira: análise de discursos polarizados de caráter político-ideológico sob o viés da abordagem sociológica e comunicacional do discurso*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20046 (9 de janeiro, 2025).

Oliveira, Alzenira Aquino de. 2022. *"Esse descaso vai continuar?" as lutas por reconhecimento de um povo: uma análise sociológica e comunicacional do discurso do povo surdo durante a pandemia*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão https://ri.ufs.br/jspui/bitstream/riufs/18350/2/ALZENIRA_AQUINO_OLIVEIRA.pdf (9 de janeiro, 2025).

ONU. 2015. *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio). https://sustainabledevelopment.un.org. (9 de janeiro, 2025).

Pardo, Maria Laura. 2015. Metodología de la investigación em linguística: reflexiones y propuesta. *Revista da ABRALIN*, 14(2), 271-288. https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1267 (10 de janeiro, 2025).

Pedrosa, Cleide Emília Faye. 2020. Mapeamento da escritura em língua portuguesa como l2 de surdos brasileiros candidatos ao curso de licenciatura em letras em língua brasileira de sinais. Linguagens. *Revista de Letras, Artes e Comunicação* (FURB), 12, 456-473. https://bu.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/8638/4654 (10 de janeiro, 2025).

Santana, Neemias Gomes. 2024. *Ensino de Libras e polarização docente: um estudo sobre os posicionamentos dos professores na perspectiva da análise crítica do discurso*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão. https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/20052 (10 de janeiro, 2025).

Vian Jr., Orlando, & Souza, Maria Medianeira de. 2017. Linguística Sistêmico-Funcional e suas contribuições à pesquisa linguística no contexto brasileiro. *Revista Odisseia*, (2), 185-203. https://periodicos.ufrn.br/odisseia/article/view/12887/9024 (5 de setembro, 2024).

PRODUTIVIDADE LEXICAL POTIGUAR EM AS PELEJAS DE OJUARA (2006): EXPRESSÕES POPULARES, TOPÔNIMOS, FAUNA, FLORA E CULINÁRIA

LEXICAL PRODUCTIVITY OF POTIGUAR IN AS "PELEJAS DE OJUARA" (2006): POPULAR EXPRESSIONS, TOPONYMS, FAUNA, FLORA, AND CUISINE

Maria das Neves Pereira
Centro Multidisciplinar de Angicos (CMA), Departamento de Ciências Humanas, Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), Angicos, Brasil.
Universidade Federal do Semiárido, Brasil
nevespereira@ufersa.edu.br
ORCID: 0000-0002-2939-0626

Maristélio da Cruz Costa
Centro Multidisciplinar de Angicos (CMA), Departamento de Engenharias, Universidade Federal do Semiárido (UFERSA), Angicos, Brasil.
maristelio@ufersa.edu.br
ORCID: 0000-0002-3890-7826

Resumo
As pelejas de Ojuara – o homem que desafiou o diabo (2006), romance do escritor norte-rio-grandense Nei Leandro de Castro, inspirou o filme do mesmo nome em edição nacional, cujo exemplar faz parte do acervo bibliográfico do Projeto Atlas Lingüístico do Rio Grande do Norte - ALiRN, acervo constituído de obras selecionadas para uma futura publicação sobre o registro dos nossos falares – Bibliografia Dialetal Norte-rio-grandense, uma das etapas do ALiRN (2008-2009). Nesta comunicação, apresentar-se-á um levantamento de itens lexicais que identificam expressões populares, topônimos, animais, plantas e culinária da região, adotando o modelo de análise do levantamento lexical em Cardoso (2000) em O Léxico Rural, Cascudo (1968) em Os nomes da Terra, e Aguilera (2002) em um estudo sobre o léxico em documentos notariais do Paraná. Com este estudo poder-se-á notificar o perfil socioeconômico e cultural desses usuários, a idade, o sexo e, em que contexto eles se apropriam desse fazer linguístico.

Palavras-chave: Linguagem; léxico; cultura; contexto social.

Abstract
As peleja de Ojuara – o homem que desafiou o diabo (2006) is a novel written by Nei Leandro de Castro that inspired the homonymous national movie. This movie is part of the bibliographical references used in the research project Linguistic Map of Rio Grande do Norte – ALiRN. These references are built with the subject to publish a book that may register the speech of this geographical region. This book will be entitled: Bibliografia Dialetal Norte-riograndense. One of the steps to identify this speech is to collect popular expressions, topnyms, names of animals, plants and ethnic foods. The research adopted the model of lexical analysis expressed by Cardoso in O Léxico Rural(2000), Cascudo's Os Nomes da Terra(…) and Aguilera(2002) in a study about the lexicon in official documents of Paraná. This study will provide data to observe the social, economical and cultural profile of the people who uses the vocabulary expressed in Nei Leandro de Castro's book with data, for example, about their sex, age and context of use of some of the pointed out expressions.

Keywords: Language; lexicon; culture; social context.

1. Introdução

Os estudos sobre a diversidade do português do Brasil, atualmente, têm se intensificado, constituindo objeto de investigações nas universidades brasileiras com a implantação de projetos lingüísticos que visam, principalmente à descrição dos nossos falares e à aplicação destes falares no seio das comunidades de fala. Os projetos de atlas lingüísticos: o ALiB (Atlas Lingüístico do Brasil), os atlas lingüísticos publicados e os projetos de Atlas regionais em andamento ALiPI, ALiMA, ALICE1 e outros são exemplos dessas ações. Os Projetos NURCs (Norma Urbana Culta) das Universidades Federais do Rio de Janeiro, da Bahia, do Rio Grande do Sul, Variação Lingüística no Estado da Paraíba (VALPB), também, ilustram esta trajetória de investigações. O Rio Grande do Norte se insere neste contexto as publicações de resultados de estudos dialetológicos e sociolinguísticos de pesquisadores da terra, bem como com publicações de trabalhos populares que envolvem esse campo de estudos. Muitos desses trabalhos estão mais voltados para o léxico do que para a descrição linguística propriamente dita. Podem-se citar Cascudo (1968), Protásio Melo (1981), Medeiros (2007) dentre os estudiosos que ampliam a vasta bibliografia que versa o registro, os vocabulários específicos de grupos sociais e de profissionais e expressões cotidianas dos potiguares, "Palavreado Cá de Nós, expressões verdadeiras de nossa gente". Do ponto de vista geo-sociolinguístico, documentam-se o Atlas Linguístico do Litoral Potiguar, Pereira (2007), tese de doutoramento, apresentada ao programa de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) - trabalho que oficializa os estudos dialetológicos e sociolingüísticos no Rio Grande do Norte - e os projetos, em andamento, ALiRN (Atlas Liguístico do Rio Grande do Norte) e do Atlas Geolinguístico da Região do Oeste Potiguar, projeto, em andamento, na UERN (Universidade Estadual do Rio Grande do Norte).

Os estudos dialetais rurais, embora realizados assistematicamente, representam uma realidade na região potiguar e, em particular, têm assumido dimensão importante entre as investigações de estudos lingüísticos porque advêm dos resultados de inquéritos realizados para o ALiRN e o ALiB. Os dados extralinguísticos obtidos, até então, tais como: a história política do Estado do Rio grande do Norte, a dimensão demográfica, os limites geográficos, numa perspectiva sincrônica, as atividades rurais, os costumes, a idade e o gênero dos falantes explicam as variações inerentes ao plano lexical que constitui objeto deste estudo. Estes fatores condicionaram reflexões sobre a riqueza vocabular nas diversas obras de autores potiguares e a imaginação popular, produtiva em todos os aspectos de compreensão das coisas da terra. Por esta razão, a obra As pelejas de Ojuara, Castro (2006), foi escolhida como fonte de pesquisa geo-sociolinguística/dialetológica, cujo resultado constitui uma amostra da fala do povo potiguar.

As pelejas de Ojuara – o homem que desafiou o diabo faz parte de uma coletânea de romances do escritor norte-rio-grandense, Nei Leandro de Castro, tendo este romance inspirado o filme do mesmo nome em edição nacional. A obra classifica-se entre os romances de categoria regionalista, um deste de um regionalismo saboroso e original;

segundo a crítica local, é só procurar que encontra, a qual não se limita em particularizar apenas a retratação do imaginário, mas também, os fatos reais no contexto lingüístico. As pelejas de Ojuara constituem, portanto, um verdadeiro arsenal de variantes lexicais que caracterizam a cultura potiguar e a linguagem em uso nas várias regiões do Rio Grande do Norte, fato que justifica a escolha da referida obra para um estudo, além do literário a que se propõe o autor no decorrer de sua narrativa, apresentando um narrador onipresente com caneta e papel na mão, Moysés Sesyon: ... sentou-se num tamborete, esfregou o nariz, alisou o queixo, começou a se lastimar. Celso da Silva (p. 153): Como assim? – perguntou Celso, papel e lápis na mão anotando tudo.

O corpus para o estudo foi obtido a partir do levantamento do vocabulário utilizado na narrativa, constituindo o meio para examinar as denominações populares, em uso, nas diversas regiões do RN, Leste Potiguar (Natal), Agreste Potiguar (Santo Antônio do salto da Onça), Central Potiguar (Macau, Taipu) e Oeste Potiguar (Mossoró, Açu) que conferem aos topônimos, aos animais, à fitologia e à culinária, objetivo principal do estudo, tendo em vista, o fato de esses dados haverem sido recolhidos, considerando as bases de investigação geolinguística e sociolingüística.

Para melhor descrição dos dados levantados, o estudo foi iniciado com a identificação do romance, traçando brevemente a sequência dos fatos narrados. Foram excluídos, aqui, os termos e expressões do campo erótico, muito cultivado pelo autor, mas foi procedida a análise dos itens propostos a partir da correlação entre os aspectos lingüísticos, sociais e diatópicos dos personagens envolvidos na narrativa.

Para concluir o estudo, foram elencados alguns itens lexicais: expressões populares, nomes da terra potiguar e seus respectivos significados, evidenciando-os de acordo com os fatores condicionadores, tais como ambiente social, idade, sexo e/ou espaço geográfico que envolvem os personagens da obra.

2. O romance – O autor: vida e obra

Diz um dos comentaristas da obra:

> *Ojuara nasceu aos 28 anos, em uma tarde de agosto na pequena cidade Jardim dos Caiacós. Até então, em seu lugar existia Zé Araújo, homem triste que vivia um clima de humilhação, sob o domínio do sogro e patrão, o dono de um armazém, e de sua esposa Dualiba, mais conhecida como Duá. Ela era nove anos mais velhos que Zé Araújo, com um apetite sexual exagerado e extravagante, não dava sossego ao marido. Zé pretinho, moleque bisbilhoteiro que prestava serviços no armazém, contava tudo o que via pelas frestas das portas e janelas do quarto do casal. A união terminou sete anos depois que Zé Araújo percebeu que estava na boca do povo. Zé partiu. Sumiu para dar a vez a Ojuara. Começou, a partir daí, sua longa saga. (CASTRO, 2006. Sobre capa.)*

Pelos sertões adentro, Ojuara traçou sua trajetória de vida. Travou suas pelejas, exerceu sua sedução, viveu a boemia e esta não calou o novo homem em que se transformara. As pelejas de Ojuara apresentam personagens cheios de encantamento: são bruxos, valentões, mentirosos, vaqueiros, assombrações, religiosos, todos sob o áspero cenário do sertão e do litoral nordestino, centrado na região do Rio Grande do Norte. Os

personagens, consequentemente, trazem consigo um conjunto de caracteres que condicionam a sua linguagem, mas no romance de Leandro de Castro, sertão também é sinônimo de magia com cavalos que alçam voo, terras onde correm rios de leite e mel, pavões misteriosos, briga do guerreiro com o príncipe das trevas. Nesse sertão há um nome renascido do imaginário: Ojuara, o cavaleiro sem medo, sem mácula em cujo enredo são retratadas a sua bravura, suas caminhadas e andanças por todas as regiões do solo potiguar.

Nei Leandro de Castro nasceu em Caicó, Rio Grande do Norte, em maio de 1940. Aos cinco anos, já morava na capital, Natal onde mais tarde foi um dos fundadores da revista Cactus. Escreveu também no jornal Tribuna do Norte, um dos jornais de maior circulação do Estado. Tem formação na área jurídica, mas exerceu a publicidade. Morou no Rio de janeiro de 1968 a 2005. Escreveu no Pasquim sob o pseudônimo Neil Castro. Escreveu dez livros de poesia, sendo o maior número destes voltado para o erotismo, como Zona Erógena(1981) e Era uma vez Eros(1993). O autor sempre foi preocupado com a discriminação da cultura nordestina, por isso voltou-se para a cultura popular sertaneja, principalmente a da cultura da região do Seridó, onde nasceu, inspirando-lhe as proezas de Ojuara. Publicou outros romances, entre eles, O Dia das Moscas (1983) e As Dunas Vermelhas (2004).

Do ponto de vista lexical, pode-se notificar o uso acentuado de expressões típicas do sertanejo nordestino, atribuindo, aos referentes, valores e sentimentos de intensidade representados pelas formas diminutivas e aumentativas das palavras como em: todinho p. 35, de noitinha p. 64, escritozinho p. 67 uma xumbregadinha e, palavras obscenas“... que ferem os ouvidos dos leitores”, p. 61, um bichão p. 104, nuzinhos; o cochilo destamainho p. 83; depois de fazer sexo com a jumenta “ a mula desembestou outra vez, ligeira que só a bexiga lixa...” p. 61; “Em Taipu foi assim escritozinho” p. 153; Assumiu um ar de complacência para com aqueles dois ignorantões, concluiu a lição do dia p.173. Observa-se, em todo o enredo, um múltiplo emprego terminológico, o erudito e o popular na identificação do autor, narrador e protagonista, os quais são identificados pela linguagem em uso na comunidade de fala dos seus personagens.

3. Os nomes da terra potiguar em as pelejas de Ojuara.

Produzir um arcabouço de palavras, de nomes, de expressões que estão na boca do povo potiguar, é um dos propósitos deste artigo que se envereda no campo da Dialetologia2. A primeira inspiração partiu da obra de Cascudo (1968), Os nomes da terra- geografia, história, toponímia do Rio Grande do Norte, seguida de Melo (1979), A Várzea do Açu, Protásio Melo(1981) Anatomia popular e a recolha lexical que foi realizada com os inquéritos linguísticos para o Atlas Lingüístico do Litoral Potiguar (2007) e para o projeto ALiRN. Mas, o romance de Nei (como o é tratado comumente) reserva a qualquer pesquisador o tudo que se quer investigar sobre as especificidades das falas populares em nossa região, das crenças e cultura do sertanejo. Ele, portanto, norteou um trabalho a mais, ampliando o universo dos estudos dialetológicos no RN, talvez sem perceber a sua contribuição para essa área de conhecimento.

O primeiro momento do trabalho constou de uma leitura sensorial e intelectiva da obra, seguido da transcrição dos itens lexicais correspondentes às áreas semânticas: expressões populares, lugares (topônimos), flora (plantas), fauna (animais) e culinária e um segundo momento, de consultas aos dicionários de língua portuguesa: Houaiss (2004), Aurélio Buarque (1999) e Cunha (2007), Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa, para a constatação dos itens dicionarizados ou não dicionarizados, cujas as acepções identificam as variantes diatópicas não-oficializadas. Para análise dos fatores condicionadores das variantes lexicais, considerei I (primeira), II (segunda) e III(terceira), parte, segundo a divisão da obra, o número total de personagens (50), a idade (jovens e adultos), o gênero (homens e mulheres), a localidade de origem dos personagens (zona rural e zona urbana), o ambiente social (contexto social onde ocorrem os fatos: festas, viagens, trabalho, prostíbulos, etc., considerando-os +p (mais privilegiado e –p, (menos privilegiado) conforme o grau de aceitabilidade em nossa cultura.

A partir da tabela 1, observam-se os fatores que evidenciam o fazer linguístico dos personagens; os percentuais constituem uma amostragem dos fatores condicionantes e a ocorrência dos usos lingüísticos no plano lexical, entre os personagens, identificando os usuários dos grupos léxico-semânticos levantados em maior e menor proporção.

Personagem/ usuário	Idade		Sexo (gênero)		Localidade		Ambiente	
	Jovem	Adulto	Homem	Mulher	Rural	Urbana	+p	- p
I parte (13)	02 15%	11 85%	10 77%	03 23%	09 69%	04 31%	02 15%	11 85%
II Parte (37)	03 10%	34 90%	26 70%	11 30%	25 68%	12 32%	10 27%	27 73%
III parte (10)	0 0%	10 100%	06 60%	04 40%	06 60%	04 40%	03 30%	06 60%

Tabela 1. Alguns fatores extralingüísticos de identificação dos usuários

Segundo a análise dos dados, os usuários dos nomes da terra evidenciados, na obra em estudo, são geralmente adultos, do sexo masculino, natural da zona rural, procedentes de um convívio social menos privilegiado.

O narrador personifica-se através dos seus personagens, configurando seu uso lingüístico: o mesmo é potiguar, natural da cidade de Caicó (cidade natal do personagem Ojuara), masculino e bastante conservador em seus registros de fala.

4. As expressões populares

Consideraram-se expressões populares, no enredo, todos os itens lexicais ou conjunto de lexias, usadas comumente em situações informais entre os personagens da obra cujos significados, configuram a realidade lingüística da região em estudo.

GRUPO 1. Conjunto de expressões populares (lexias documentadas; contexto da narrativa; acepções dicionarizadas ou não-dicionarizadas - D/ND; contexto)

abilolado(a) - [adj.] estrambelhado(a), bobo(a). "Os menos exagerados dizem que o ronco do fiofó da abilolada foi um tremor de terra". p. 93. ND.

saltou dos pés - [sint. adv.] subitamente. ... foi despertado pelo relincho forte da égua. Saltou dos pés, olhou na direção de Orelha e viu a cascavel... p. 179; ND.

catimbozeiro - [subst.] indivíduo praticante de catimbó. Var.: catimbauzeiro. - Não é que não goste de frei Damião – disse o catimbozeiro. - Deus me guarde. Mas ele tem atrapalhado um pouco meus ganhos. p. 215. (D).

direitinho - [Adj.] Tal como, parecido com. ... direitinho um pombo pequeno ou um fogo-apagou, a maiorzinha p. 182. (ND).

Eita, cabra arretado! - Var.: [adj.] arreitado; Sujeito destemido; corajoso. Eita, cabra arretado [...] – gritou Celso da Silva – poesia é isso. p. 208. (D).

dar o pira - [sint. v] Fugir, sair sem ser percebido; fugir. Deu o pira derna depois do almoço. p. 144. (D).

em todo cafundó - [sint. Adv] Em qualquer lugar; fim do mundo Também ficou conhecido em todo cafundó, o que em princípio o agradou... p. 233. (D).

torou/torar - [v.] 1. Cortar ou quebrar bruscamente qualquer coisa; 2. [v.] cortar em toras. Foi no mato e torou uns galhos de goiabeira que fez uma cruz amarrada com embira. p. 242. (D).

conversando miolo de quartinha - [sint.v] Conversa tola, bobagens. Esperaram, acocorados em redor de uma fogueira, conversando miolo de quartinha. p. 182. (ND).

menino sambudo - [SN/ adj.] Criança de barriga inchada ou crescida (adj.) Começava a invejar o cidadão que casa e fica gordo que nem burro velho, cercado de menino sambudo... p. 245. (D).

caningado(a) - [adj.] Mesmo que importuno, inconveniente. _ Mas a caningada só gosta do meu rebanho, Doutor. p.171. - Cale a boca, caningada! p. 68. (ND).

meter-se à besta - [sint.v] Tornar-se esperto dizendo "asneiras" – ação tola, impensada. _ Só quero que ele se meta a besta comigo - disse o fazendeiro, que não muito com o jeitão do magistrado. p. 170. (ND).

boa da gota - [sint. Adj.] "da gota" significa irritada, muito zangado..(189). "bom da gota/boa da gota" opõe-se ao significado anterior. ... poetana boa da gota, única mulher presente. p.157. Eita, fazendeiro chato da gota... p. 189. (D/ND).

pé de pau - Termo genérico para denominação de qualquer árvore. Ojuara apontou para um pé de pau, onde dois urubus, muito juntos, pareciam conversar. p. 211. (ND).

ir chegando (vou chegando) [sint.v] - Sair. Ojuara guardou... o embrulho refeito ...bebeu um gole dos grandes... e disse que ia chegando. Saiu pela porta larga da bodega. p. 138. (ND) no sentido usado no texto.

Vixemaria ~ virgem Maria – [SN] Interjeição de espanto ou admiração. Vixemaria! p. 150. ND.

Os registros de fala retratam o perfil social dos personagens envolvidos na narrativa e, consequentemente, a identidade lingüística das regiões políticas do RN: falantes da zona rural, fazendeiros, bodegueiros, vaqueiros, viajantes, religiosas, mulheres de zonas de prostituição, não alfabetizados ou semi-alfabetizados. Excetua-se a condição do narrador observador que é poeta, escritor e prosador.

5. Os topônimos

GRUPO 2. Os nomes de lugares (1.Topônimos documentado; identificação da localidade. 2. contexto da narrativa. 3. Mesorregião do RN/IBGE/1998)3

(01) Angicos - 1. Município oficializado em 1833. É o nome de uma lagoa em Portalegre (RN), de um riacho em Currais novos, um rio que corta a BR 304 em Mossoró; serra em Santa Cruz, povoado em Augusto Severo. Originou-se do nome de uma árvore piptadênias, de uso multiforme e predileção popular. (Cascudo 1968: 67). 2. Na véspera da vaquejada e do encontro de poetas, os participantes começaram a chegar vindo de todos os cantos do mapa do elefante. De Passa e Fica veio a família Lima... De Angicos, Lulu Alves. p. 156. 3. Central Potiguar.

(02) Caiçara do Rio do Vento – 1. Oficializado município em 1963, localizado na BR 304, entre Cachoeira do Sapo e a cidade de Lajes a quem pertenceu como antiga povoação. De caá-içara, pau tostado, queimado; o cercado, o tapume, a estacada. 2. ...disse Ojuara. - De Caiçara do Rio do Vento, só gostei do nome. Parece até invenção de poeta. p. 140. 3. Central Potiguar.

Caicó – 1. Município da microrregião do seridó e da mesorregião Central Potiguar, oficializado município no ano de 1787. Topônimo cariri, ou tarairiú, indígenas aliados aos Curemas ou Panaticuremas, tiveram aldeamentos na região, determinando o nome, Caicó, provindo dos Caicós como Mossoró veio dos Monxorós. Caá-icó significa monte escalvado, em vista dos serrotes existentes em volta da cidade; Caií-có, roça dos macacos, porque na mesopotâmia dos rios Seridó e Barra Nova, onde foi fundada a cidade de Caicó, havia grandes árvores povoadas por um tipo de macaco arisco e tímido, Caí, o Cebus azarac: caá-ico, a folha do icó, Capparis ico.(1968:75). 2. Na véspera da vaquejada e do encontro de poetas, os participantes começaram a chegar, vindos de todos os cantos do mapa do elefante. De Passa e Fica veio a família Lima... de Caicó, Leandro de Dona Neide. p. 156. 3. Central Potiguar.

Currais Novos – 1 Município da região do Seridó, atual Central Potiguar, criado em 1890, desmembrado do município de Acari em 1920. Local de paragens onde viviam os índios cariris, seria também o local de "encontros sangrentos com as tropas da repressão aos indígenas, nos fins do sec. XVII. 2. Clotilde impediu Ojuara de ir chamar o médico que mora em Currais Novos. p. 266. 3. Central Potiguar.

Grossos – 1. Município do Litoral norte do RN, pertencente a região Oeste Potiguar, criado em 1953, tendo sido desmembrado de Areia Branca. Ilha dos Grossos, na margem esquerda do Rio Mossoró, teve esse nome provindo de um capim espesso e áspero. Paspalum vegetação abundante no local. Esse município já pertenceu a Aracati, município do Estado vizinho ao Norte, o Ceará. (1968:186). 2 Haviam-se encontrado numa bodega de Grossos. Zé Pretinho, muito falador,mandou arriar uma garrafa de cachaça para comemorar o encontro. p. 225. 3. Oeste Potiguar.

Jardim dos Caiacós – 1. Povoado do município de Caicó/Caiacós; (v. Caicó) 2. No caminho de Jardim dos Caiacós até as lonjuras da Amazônia, era onça até dizer chega. p. 132. 3. Central Potiguar.

Jucurutu – 1. Município da região Central do RN, oficializado em 1935, desmembrado de Caicó. Significa voz onamatopaica de uma coruja, Bubo Megallanicus, existente no local, denominando o riacho da antiga propriedade circunvizinha (CASCUDO, 1968:98). 2. _Vou pra Jucurutu. p. 228. "Pois taí. Acho que vou pra Jucuutu. p. 229. 3. Oeste Potiguar.

Mossoró – 1. Mossoró, município da atual região Oeste Potiguar, desde 1853; situa-se a 280 km da capital do estado, Natal. Origina-se o topônimo dos indígenas cariris do grupo MONXORÓ ou MOUXORÓ, habitantes na região, denominado o Rio Apodi ao penetrar no território (1968:106). Sendo torrencial, era xoró, xoxoró, tororó, designativo da espécie, mas sem influência no nome (idem p.106). 2. Ojuara encontrou a cidade de Mossoró toda enfeitada.. p. 229. 3. Oeste Potiguar.

Natal – 1. O primeiro município oficializado na capitania do Rio Grande do Norte. Foi fundado em 25 de dezembro de 1599, daí o nome Natal. Jamais fora povoação nem vila, nasceu cidade. É banhada pelo rio Potengi, denominado pelos portugueses de Rio Grande. 2 .A lua de mel foi no Hotel Internacional de Natal, para onde os noivos viajaram, na boleia de um misto, deixando para trás restos de comida, comentários... p.

25. 3. Leste Potiguar.

Paraú – 1. Povoação em Augusto Severo, município em 1963. De perau-u, rio do peraú, rio dos buracos submersos onde perde o pé, sumidouro. p. 112. 2. ...Agora estava sozinho, entre Upanema e Paraú. p. 234. 3. Oeste Potiguar

Passa e Fica – 1. Município da região Agreste, criado em 1963, desmembrado do município de Nova Cruz; Um dos últimos municípios norte-rio-grandense ao atravessar a fronteira do Estado vizinho ao sul, a Paraíba. Deve seu nome à Fazenda Passa e fica, trecho das antigas estradas para Campina Grande, Araruna e brejos paraibanos. Constituía, realmente, uma passagem: PASSA ... FICA (1968:228). 2. Na véspera da vaquejada e do encontro de poetas, os participantes começaram a chegar, vindos de todos os cantos do mapa do elefante. De Passa e Fica veio a família Lima... p. 156. 3. Agreste Potiguar.

Santo Antônio do Salto da Onça – 1. Município da região Agreste Potiguar, foi oficializado município em 1890. Depois foi extinto em 1891 e reintegrada à Goianinha, municio do Litoral (Leste Potiguar). No ano seguinte, 1892 foi restaurado e, somente em 1938 voltou á autonomia de município. A denominação popular Salto da Onça é análoga à narrativa em Ojuara p.169 que deu origem ao topônimo: Diz uma tradição local – segundo Cascudo (1968: 244) – que, havendo na margem do rio Jacu duas pedras altas onde uma onça-pintada deu um salto tão grande de uma pedra para a outra, que ficou até hoje relembrado. 2. Ali em Santo Antônio, naquele dia, Ojuara era a única pessoa que não sabia da história da onça gigante... p. 169. 3. Agreste Potiguar.

Taipu – 1. Município do Agreste Potiguar, desmembrado de Ceará-Mirim em 1891.Fonte das pedras: ita-i-pu, pedra ressoante; pedra-de-sino (Cascudo 1968:125). 2. De Taipu até Santo Antônio regulava umas boas léguas de beiço. p.165. 3. Leste Potiguar.

Upanema – 1. Antigo povoado de Areia Branca, Sant'Ana do Upanema e de Mossoró. Em 1938 tornou-se vila e, município em 1953 se desmembrando de outro município – Augusto Severo; De u-panema, água má, imprestável, por não ser piscosa. O mesmo que Ipanema. PANEMA sempre foi o nome popular, admitindo a versão PE-nemã, caminho de voltas, pelas curvas da artéria fluvial (1968: 130). 2. Ojuara preferiu seguir caminho, deixando para trás Mossoró e suas festanças. Agora estava sozinho, entre Upanema e Paraú. p. 234. 3. Oeste Potiguar.

Os nomes de municípios, lugarejos, sítios que fazem parte da narrativa, além de mostrarem a trajetória do herói Ojuara pelas regiões do Rio Grande (do Norte), identificam a divisão política do Estado, algumas manifestações da cultura das regiões e a linguagem que está na boca do povo. Além dos quinze topônimos descritos, foram citados ainda: Pau dos Ferros p. 271, região Oeste Potiguar; Macaíba p.87, região Leste Potiguar; Florânia p.

94, Central Potiguar; São Rafael p. l98, Central Potiguar; São José da Passagem (lugarejo de Caiçara do Rio do Vento) p.106, Central Potiguar; Ceará-Mirim p.140, Agreste Potiguar; Poço Branco p.141, Central Potiguar. E muitos outros. O herói, como se vê, visitou todas as mesorregiões do Estado numa trajetória histórica cheia de aventuras.

6. A fauna

A fauna é um campo lexical também bastante produtivo no romance. Há, na sequência narrativa, um número acentuado de registros de nomes de animais que habitam os serrotes e as caatingas do RN. São denominações também conhecidas em outras regiões do Brasil, mais precisamente, nas regiões limítrofes do Estado, sul do Ceará, ao norte do RN e da Paraíba ao sul. As lexias são as dicionarizadas na sua maioria.

GRUPO 3. Composição da fauna (Os animais): itens lexicais documentados; identificação; contexto da narrativa; D/ND.

acauã180 - Ave da família falconiana, falconiforme, falconídea [hepertotheres cachinnans], distribuída do Panamá à Argentina, cor pardacenta, também chamada de cauã, acanã, acaná, nacauã. Origem tupi. ... trazia sempre no bisaco pó de ovo de acuaã, que cura qualquer mordida de cobra venenosa. p. 180. D.

Arribaçã183 (avoete ~ avoeta ~ avoante) - Avoante, ave de arribação. Bicho de sangue muito quente, tão danada de voadora que era capaz de atravessar o mar, a arribaçã apodrecia pouco tempo depois de morte. p. 183. D.

bacorinho217 - Filhote de porco; leitão novo. _ Deixa eu pegar no seu queixinho para que nesta fazenda não morra nenhum bacorinho. p. 217. D.

bacuraus120 – 1. Ave noturna da família dos caprimulgiformes, caprimulgídeas. 2. Indivíduo que costuma sair à noite (pop). Lá fora o pio triste dos bacuraus arrepiava a madrugada. p. 120. D.

bicho181- Denominação genérica a qualquer animal. "... urubus, taí uns bichos que mereciam fartura de vez em quando... p. 181... arrepiou as águas do rio, matou cardumes de curimatãs ovadas, envenenou bicho(s) que bebiam à margem do Piranhas. p. 262. D.

boicininga179 - Mesmo que cascavel, tipo de cobra venenosa. Ele sabia que o sangue da boicininga já se espalhava pelos rios de sangue da égua. p. 179. D.

canguçu177 - Jaguar; onça. ... e o nosso trato de pegar a canguçu comedora de bezerro? p. 177. D.

galo de campina207 - Designação dada às aves passeriformes fringilídeas, especialmente do gênero paroaria, espécie de porronata, dominicana, gularis espalhada em todo Brasil. Geralmente são brancas ou pretas, com a cabeça, mento ou outras partes do corpo vermelhas. [cabeça vermelha, campina, galo da campina, galo do mato]. Impedir esse amor é que nem envenenar o açúcar de um alfenim, é como furar os olhos de um galo-de-campina que nunca mais vai cantar... p. 207. D.

garrote218 - Bezerro de dois a quatro anos de idade. _ Deixa eu cheirar no seu cangote, para que nesta fazenda não morra nenhum garrote. p. 218. D.

nambu252 - Ave brasileira. Inambu ave da família dos Tinâmidas (Tinamus tão Temm.); [cará-mimoso]. Jucurutu é uma cidade pegando fogo. Se o sol se dana mesmo, dá pra fritar em cima das pedras das calçadas ovos de nambu ou de arribaçã. p. 252. D.

peba188 - Mesmo que tatu-peba; mamífero desdentado, dasipodídeo (eufhractus sixcinctus) comum em todo o Brasil. Com três subespécies. Outros nomes ou [var.: papa-defunto ~ tatu ~ tatu-bola ~ tatu-cascudo]. - Mas não como nada, seu! Prove do peba verdadeiro. Experimente a lingüiça de Caicó. p. 188. D.

tejuaçu180 - Designação indígena de lagarto. Réptil lacertídio teiído, uma dos maiores répteis do Brasil, medindo quase dois metros de comprimento. [var.: tiú, teiuaçu, teju, tejuguaçu]. Não era assim que o tejuaçu fazia? Quando era mordido por cobra, cavava o cardeiro, mordia sua raiz e voltava para briga de vida ou morte. p. 180. D.

tetéu187 - Ave caradriiforme, caradriídea, também chamada de quero-quero. É caracterizada principalmente pelo esporão vermelho no encontro com as asas e penas longas na região posterior da cabeça. [var.: chiqueira ~ espanta boiada ~ gaivota preta ~ tereu-tereu ~ tero-tero ~ teu-teu]. ... e o grito metálico de um tetéu condenado a não dormir a noite inteira. p. 187. D.

7. A flora

GRUPO 4. Composição e descrição da flora (árvores, arbustos e ervas): itens lexicais documentados; identificação; contexto/narrativa; D/ND.

algaroba236 - Mesmo que algarobeira. Árvore da família das leguminosas, subfamília Mimosácea (do gênero Prosopis) [var.: algarobo ~ algarrobo]. ... com a voz mais alta do que o uivo das folhas de algaroba... p. 236. ND.

aroeira196 - Árvore brasileira da família das anacardiáceas, de lenho muito duro... Suas folhas são medicinais. ... fechou de novo a carreira, parece que criou asas, entre a mata de aroeira. p. 196. D.

cardeiro180 - Planta da família das Bombacáceas (catostemma micrathum Ducke); designação de várias cactáceas. Pegou a quicé e saiu à procura de um cardeiro, cuja raiz anulava qualquer peçonha. p. 180. D.

goiabeira242 - Árvore da família das Mirtáceas (Psidium guayava Raddi). Incluída na famacopéia brasileira por suas propriedades medicinais. [Pé de goiaba]. Fruto: goiaba. Foi no mato, torou uns galhos de goiabeira, fez uma cruz amarrada com embira. p. 242. D.

gameleira92 – Tipo de árvore cujo tronco se destina à fabricação de gamelas:
mulumgu, por exemplo. Escorou-se no tronco da gameleira, levantou uma das pernas, direitinho como os cachorros fazem ... p. 92. D.

juazeiro195 - Árvore nativa das caatingas, da família Ramnáceas (Zisyphus joaseiro Mart.). Fruto: juá. ... Pau d'arco e juazeiro... p. 195. D.

jurema preta195 - Árvore da família das leguminosas, subfamília Mimosácea (Mimosa nigra Hub.) da caatinga. ... jurema-preta e pereiro com as pontas arrancava. ... p. 195. D.

mandacaru195 - Planta (arbusto) brasileira da família dos cactus ou cactáceas, freqüentes nas caatingas. Mas logo ficaram para trás, rasgados pelos espinhos do juremal, dos xique-xiques e dos mandacarus. p. 195. D.

pau d'arco195 - Árvore do Brasil da família das Bignoniáceas (Tecoma heptaphylla Mart.); Ipê. ... Moitas grande de mufumbo no peito ele levava. Pau d'arco e juazeiro, jurema-preta e pereiro com as pontas arrancava. E o cavalo de Ojuara em cima, desembestado como os seiscentos diabos. p. 195. D.

pé de pau211 - Termo genérico para denominação de qualquer árvore. Ojuara apontou para um pé de pau, onde dois urubus, muito juntos, pareciam conversar. p. 211. ND.

pereiro195 - 1. variedade de macieira, planta da família das Euforbiráceas (Pêra globrata Baill). 2. ...da família das Apocináceas (Aspidosperma pyrifolium Mart.) . ... jurema-preta e pereiro com as pontas arrancava. E o cavalo de Ojuara em cima, desembestado como os seiscentos diabos. p. 195. D.

quixabeira266 - Árvore da família das Sapotáceas (Bumelia sartorum Mart.) muito frequente na caatinga. [var.: rompe-gibão ~ pé de quixaba]; fruto da quixabeira: quixaba. - Com folha de quixabeira passa – ela disse. p. 266. D.

xique-xique195 - Espécie de cactus, planta da família das cactáceas, própria dos serrados e caatingas. [var.: xique-xique do sertão]. p. 195. D.

Dos treze itens documentados apenas pé de pau e algaroba [□□□a'□□□□] não obtiveram o status dicionarizado. O primeiro, embora seja um item comumente usado, não está registrado nas fontes consultadas e o segundo, pelas duas entradas lexicais, sendo uma delas apresentada com acepção diferente do contexto da narrativa e a outra, segundo a acepção dos dicionários consultados.

8. A culinária

A culinária é uma das áreas semânticas também exploradas pelo autor Ney Leandro de Castro: uma amostragem da comida típica potiguar, principalmente, dos alimentos caseiros produzidos nas fazendas, botequins, e em pequenos restaurantes de beira de estradas: carne de sol com batata doce, cuscuz de milho amarelo com leite e carne assada (carne de bode, de carneiro ou de gado) estão sempre na mesa do povo potiguar.

GRUPO 5. A culinária norte-rio-grandense: itens lexicais documentados; identificação; contexto/narrativa; D/ND.

beiju204 - Modalidade de tapioca (v. p. 55). Agarrou-se com um beiju dos grandes, cobrindo-o com quatro talhadas de queijo de manteiga ... p. 204. D.

bolo-da-moça55 - Tipo de bolo produzido apenas com farinha de trigo, óleo, açúcar e ovos; os ingredientes tornam-no macio e consistente semelhante ao leite condensado (leite-moça). E tinha provado do bom e do melhor. ... tapioca, bolo preto, bolo de carimã, bolo da moça. Batata doce ... pp. 54-55. ND.

carne de charque com batata doce143 - Mesmo que carne de jabá, servida com batata doce, geralmente no café da manhã. Tou brincando doutor – disse o bodegueiro. – Mas uma carne de charque com batata doce inda posso arrumar. p. 143. ND.

carne de sol141 - Carne bovina temperada apenas com sal e exposta ao sol para o consumo; há várias receitas para o seu consumo. Era o corcunda empurrando o carrinho com café da manhã. Fartura muita: queijo de coalho, queijo de manteiga, carne de sol... p. 41. D.

galinha de cabidela55 - Galinha caipira preparada ao molho feito com o sangue da própria galinha. ... queijo sertão, panelada, buchada, mão de vaca, rabada, galinha de cabidela, guiné torrado... p. 55. D.

guiné torrado188 - Guiné ou galinha d'angola, guisado, assado à panela. Era uma mesa de doze metros por três, onde havia de tudo: de cuscuz a jabá, de queijo de coalho a guiné torrado. p.188. ND.

linguiça de Caicó188 - Tipo de linguiça produzida na cidade de Caicó/RN, microrregião do Seridó ocidental: de peixe, de frango. - Mas não como nada, seu! Prove do peba verdadeiro. Experimente a lingüiça de Caicó. p. 188. ND.

macaxeira com manteiga de garrafa54 – Prato típico do sertão, preparado com aipim cozido, temperado com manteiga de garrafa (item 02), comumente servido no café da manhã ou nos jantares. E já tinha comido do bom e do melhor. Macaxeira com manteiga de garrafa, queijo de coalho ... p. 54. ND.

manteiga de garrafa55 - Manteiga de produção doméstica, armazenada em garrafas de vidro. Tinha provado do bom e do melhor. Macaxeira com manteiga de garrafa, queijo de coalho... p. 55. ND.

tapioca55 - Alimento feito de farinha de mandioca, com recheios variados; no nordeste, é comumente recheada com coco. Tinha provado do bom e do melhor. Macaxeira com manteiga de garrafa, queijo de coalho... tapioca. p. 55. D.

9. Conclusões

A proposta deste trabalho foi a de apresentar o que foi chamado de um arcabouço de palavras, de nomes de usos lingüísticos que estão na boca do povo potiguar, registrados na trajetória traçada pelo narrador observador e onisciente no Romance de Nei Leandro de Castro. Em sua narrativa, pôde-se identificar o falante urbano e o rural, o litorâneo e o sertanejo entre os diferentes personagens envolvidos na trama. Nisto, notifica-se a importância da obra em estudo, dentre outras, cuja seleção está sendo feita para esse fim. Portanto, foi apresentado o levantamento dos itens lexicais identificadores de expressões populares, topônimos, animais, plantas e culinária da região, seguido de uma breve descrição dos respectivos significados, ao considerar que o estatuto ou valor das variantes em uso estará sempre condicionado por fatores de ordem dialetológica (diatópicos), diastrática, bem como poderá resultar de outros condicionamentos mais restritivos ao campo lexical do item referenciado. O procedimento da seleção lexical segue os princípios teóricos da geolinguística e da dialetologia a partir da pressuposição de que nos conjuntos de variantes lexicais identificados, configuram delimitações de áreas dialetais específicas (no caso, o urbano e o rural, o litorâneo e o sertanejo) devidamente comprovadas. Quer dizer, o contexto geográfico do uso das variantes em estudo se configura segundo a sua representatividade geográfica e sua relação com outras áreas e pontos de contatos; como a linguagem é, em última análise, um fenômeno social, conclui-se que é necessário recorrer às variações derivadas do contexto social para encontrar respostas para os problemas que surgem da variação inerente ao plano lexical como em expressões do tipo: votes!; teve uma vez que quase morria; vixemaria! (2006:50); sostou o senhor; tá com o bucho encostado no espinhaço (p. 114). ... e partiu na boquinha da noite (p. 165); Não se avexe, não esse menino! (p. 67); Eita, trabalho difícil da gota serena!

Referências

Aguilera, Vanderci de Andrade. 1998. *A geolinguística no Brasil: Caminhos e perspectivas*. Londrina: Editora UEL.

Aguilera, Vanderci de Andrade. 2002. Um estudo lexical em documentos notariais paranaenses. In Maria Dinah I. Callou & Maria Eugênia L. Duarte (eds.), *Para a história do português brasileiro*. Vol. IV: Notícias de corpora e outros estudos, 223–235. Rio de Janeiro: UFRJ/Letras/FAPERJ.
Aguilera, Vanderci de Andrade (ed.). 2005. *A geolinguística no Brasil: Trilhas seguidas, caminhos a percorrer*. Londrina: Eduel.
Cardoso, Suzana Alice & Carlota da Silveira Ferreira. 2000. *O léxico rural*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.
Cascudo, Luís da Câmara. 1968. *Os nomes da terra: Geografia, história e toponímia do Rio Grande do Norte*. Natal: Fundação José Augusto.
Castro, Nei Leandro de. 2006. *As pelejas de Ojuara: O homem que desafiou o diabo*. 5th edn. São Paulo: Arx.
Cunha, Antônio Geraldo da. 2007. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital.
Cunha, Claudia de Souza (ed.). 2006. *Estudos geo-sociolinguísticos*. Rio de Janeiro: UFRJ, Pós-Graduação em Letras Vernáculas.
Dick, Maria Vicentina do Amaral F. 2008. A toponímia como meio de investigação linguística e antropocultural. In Aparecida Negri Isquerdo (ed.), *Estudos geolinguísticos e dialetais sobre o português Brasil-Portugal*, 230–231. Campo Grande: UFMS.
Houaiss, Antônio & Mauro de Salles Villar. 2004. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. 2nd edn. Rio de Janeiro: Objetiva.
Medeiros, Max Antônio Azevedo de. 2007. *Palavreado cá de nós: Linguajar do povo seridoense. Dicionário de ditados populares e expressões*. Caicó: NetoGraf.
Melo, Manoel Rodrigues. 1979. *Várzea do Açu: Paisagens, tipos, costumes do vale do Açu*. São Paulo: IBRASA/INL.
Melo, Protásio P. de. 1981. Anatomia popular. *Boletim do Museu Câmara Cascudo* 1(1). 25–55. Natal: Museu Câmara Cascudo/UFRN.
Pereira, Maria das Neves & Maria do Socorro S. Aragão. 2005. Atlas linguístico do Rio Grande do Norte: Um projeto em desenvolvimento. In Vanderci de Andrade Aguilera (ed.), *A geolinguística no Brasil: Trilhas seguidas, caminhos a percorrer*, 286–297. Londrina: Eduel.
Pereira, Maria das Neves. 2007. *Atlas geolinguístico do litoral potiguar*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro PhD thesis.
Pereira, Maria das Neves. 2008. *Projeto Atlas linguístico do Rio Grande do Norte: Versão 2008–2009*. Manuscript. Natal: Universidade Potiguar/UnP/PROPESQ.

PROJEÇÕES DA ENUNCIAÇÃO COMO MANIPULAÇÕES DISCURSIVAS NO ESPETÁCULO TEATRAL *EU DE VOCÊ*

ENUNCIATION PROJECTIONS AS DISCURSIVE MANIPULATIONS IN THE THEATRICAL PERFORMANCE *EU DE VOCÊ*

Renata Flores Serra Lima
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, São Paulo, Brasil
renataflores@yahoo.com.br
ORCID: 0009-0009-0525-4863

Resumo
Este artigo pretende investigar sobre quais projeções de enunciação a atriz Denise Fraga elaborou o texto final do espetáculo teatral *Eu de Você*, para produzir sentidos de identificação na audiência. Cientes de que a semiótica investiga as relações entre a enunciação e o discurso, visa-se examinar quais manipulações discursivas foram utilizadas tanto no texto, quanto na performance cênica, à luz da sintaxe discursiva. A metodologia aplicada será a observação, a partir de duas histórias advindas do texto do espetáculo, dos efeitos de proximidade ou de distanciamento da enunciação, bem como o efeito de realidade ou de referente, as relações argumentativas entre enunciador e enunciatário, e por fim, o contrato de veridicção, a partir de vídeo do espetáculo, cedido pela direção (2023). A pesquisa bibliográfica fundamentou-se nos semioticistas Julien Gremais (2014), sob a ótica do contrato de veridicção, e de Diana Luz Pessoa de Barros (2005) e José Luiz Fiorin (2000), à luz da sintaxe discursiva.

Palavras-chave: enunciação; sintaxe discursiva; veridicção; discurso

Abstract
This article aims to investigate the enunciation projections through which actress Denise Fraga developed the final text of the theatrical performance *Eu de Você* in order to create a sense of identification within the audience. Aware that semiotics explores the relationships between enunciation and discourse, this study seeks to examine the discursive manipulations employed both in the text and in the stage performance, through the lens of discursive syntax. The methodology applied will involve observation of two stories from the performance's text, analyzing the effects of proximity or distance in enunciation, as well as the reality effect or referent, the argumentative relationships between enunciator and enunciatee, and, finally, the contract of veridiction, based on a video of the performance provided by the production team (2023). The bibliographic research is grounded in the work of semioticians Julien Greimas (2014), in regard to the veridiction contract, and Diana Luz Pessoa de Barros (2005) and José Luiz Fiorin (2000), with a focus on discursive syntax.

Keywords: enunciation; discursive syntax; veridiction; discourse

1. Introdução

Este artigo propõe uma análise aprofundada sobre as projeções de enunciação utilizadas pela atriz Denise Fraga, no processo de criação do texto em ação do espetáculo *Eu de Você*, com o objetivo de gerar identificação e conexão emocional com a audiência. Será analisado como a narradora projeta vozes heterogêneas, pontos de vistas e identidades através do texto e da performance cênica. Sendo a semiótica o espaço que investiga as relações entre a enunciação e o discurso, visa-se examinar quais manipulações discursivas foram utilizadas tanto no texto, quanto na performance, à luz da sintaxe discursiva. Observar-se-á os efeitos de proximidade ou de distanciamento da enunciação, bem como o efeito de realidade ou de referente, na história do pai do Francisco, de acordo com as referências dos semioticistas José Luiz Fiorin (2000) e Diana Luz Pessoa de Barros (2005), e por fim, serão confrontados os mecanismos de persuasão contidos na história do Felipe, a partir das relações argumentativas entre enunciador e enunciatário e o conceito do contrato de veridicção, segundo Gremais (2014). Serão estudadas, a partir das duas referidas histórias acima, a organização e a estrutura do discurso, para compreender como as estratégias de enunciação contribuem para construção de significados e a interação com a audiência.

Examinar-se-á as escolhas de diferentes estratégias de enunciação, e como estas afetam a percepção da audiência em relação à identificação e empatia com os personagens e situações apresentadas. Investigar-se-á também como a representação de eventos, personagens e situações no texto e na performance cênica cria uma sensação de realidade ou referencialidade para a audiência, influenciando sua interpretação e envolvimento com a narrativa. E, na última história, pretende-se analisar como a narradora estabelece e negocia diferentes relações de poder, autoridade e persuasão com a audiência e, como essas interações influenciam a recepção e interpretação do discurso.

Assumida essa abordagem multidisciplinar que integra conceitos da semiótica, observação da performance da narradora, a análise tanto do texto escrito, quanto do texto em ação, este estudo busca oferecer possibilidades de enxergar o gênero teatral monólogo, de maneira menos hermética. Explorar novos referenciais, pelos quais outras direções cênicas possam se espelhar, visando a criação de uma gama mais abrangente de significados, com o intuito de enriquecer a experiencia de sentidos da audiência.

Eu de Você, peça escrita[468] e protagonizada por Denise Fraga, baseada em histórias reais, estreou em setembro de 2019, no Teatro TUCA (Teatro da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo), em São Paulo, e seguiu em cartaz até março de 2024, sendo interrompida na pandemia. Em dezembro do ano de 2018, a atriz gravou um vídeo para suas redes sociais explicando para o público que faria uma peça contando as histórias

deles. “Eu quero subir ao palco, pra contar sua história, eu quero calçar o seu sapato, trilhar o que você trilhou, olhar pelo seu olhar”, afirmou Fraga (2018)

[468] Sabe-se que a peça foi escrita a quatro mãos: Denise Franga, Luiz Vilaça, José Maria e Rafael Gomes. Estuda-se aqui, porém, o texto em ação, interpretado por Denise Fraga.

O discurso do espetáculo *Eu de Você* é um texto costurado. Fraga recebeu 300 cartas, fez uma curadoria e elegeu oito histórias que fariam parte do texto final, e, segundo ela, trançou vivências desses depoimentos, com literatura e música. Além de tudo, acrescentou histórias pessoais ao roteiro. "Essa história é de todos nós. Nós estamos fazendo a mesma história, e de alguma maneira, estamos esquecendo disso". Jornal da Gazeta (2023).

Investigar, através da semiótica, as interações entre enunciação e discurso por meio das diversas projeções da enunciação que formatam o discurso, será o objetivo da presente análise. Observar-se-á como a narradora elege particularidades para moldar o discurso, visando produzir efeitos de sentido desejados.

Para tanto, é fundamental compreender que "a enunciação projeta os atores e as coordenadas espaço-temporais do discurso, que se distinguem do sujeito, espaço e tempo da enunciação. Essa ação é conhecida como desembreagem, onde são empregadas as categorias de pessoa, espaço e tempo" (Barros, 2005:54)

Serão estudadas as projeções da enunciação a partir do exame de elementos da sintaxe discursiva e quais efeitos de sentido são gerados pelos mecanismos escolhidos.

2. A enunciação do espetáculo *Eu de Você* e a narradora

O espetáculo *Eu de Você* possui um extensa ficha técnica, indicando que seu enunciado foi produzido por uma vasta lista de profissionais da dramaturgia. Imersa nessa lista está Denise Fraga, que além de autora e atriz, será considerada a narradora da enunciação produzida.

"A enunciação caracteriza-se, em primeira definição, como a instância de mediação entre estruturas narrativas e discursivas" (Barros, 2005:53). Busca-se aqui compreender, como a atriz realiza a transferência do texto narrativo (depoimento das oito cartas, somadas às histórias dela), para a enunciação observada no espetáculo. Como Fraga se apropria do discurso para interpretá-lo e quais são as marcas que causam identificação imediata na audiência. A direção cênica propõe que a narradora não apenas recite as palavras reais das cartas, mas que as incorpore, materializando as emoções e os sentimentos expressos nelas. Esse movimento acontece através das técnicas de atuação que permitem à atriz compreender profundamente o significado por trás das palavras e transmiti-las de forma a mais próxima do real possível. É notável que Fraga realizou profunda pesquisa sobre as personagens das cartas, investigando trajetórias, emoções, e histórias análogas. Intencionalmente a narradora deixa marcas no discurso que causam identificação na audiência, incluindo nuances de entonação, gestos corporais, expressões faciais, e mínimos movimentos que sintetizam atitudes cotidianas. É fundamental também destacar o histórico documentarista da atriz Denise Fraga, que contribui de maneira crucial para esse "rapport" que ela estabelece com habilidade no referido espetáculo. Fraga protagonizou o quadro *Retrato Falado* por 10 anos[469], no programa dominical *Fantástico*, na Rede Globo, também interpretando histórias verídicas.

[469] De 2000 a 2007, a atriz Denise Fraga atuou em *Retrato Falado*, quadro de humor baseado em histórias reais, no programa *Fantástico*, da Rede Globo. Dirigida por Luiz Villaça, a atriz encenava histórias enviadas pelos telespectadores por carta ou e-mail.

3. Sintaxe discursiva

Como registrado anteriormente, o espetáculo *Eu de Você* é constituído por uma linha mestra – oito histórias reais. Amalgamadas a essas histórias estão as vivências da narradora, também em forma de depoimentos, e elementos de música e literatura. Foram selecionadas duas histórias para análise, segundo elementos da sintaxe discursiva. As histórias serão apresentadas na íntegra do que foi performado em cena, retiradas de vídeo oficial.

Considerando que todo discurso, busca persuadir seu enunciatário de sua veracidade, os recursos discursivos, em última instância visam gerar a impressão de veracidade. Existem dois efeitos primários que cumprem essa função: efeito de proximidade ou de distanciamento da enunciação e o efeito de realidade ou referente.

O efeito de proximidade ou de distanciamento da enunciação na sintaxe discursiva refere-se à maneira como a relação entre quem está proferindo o discurso e o discurso em si, influencia a persuasão e a credibilidade percebida. Quando há uma proximidade entre o narrador e o discurso, sobretudo quando o narrador utiliza a primeira pessoa do singular, estabelece-se sensação de autenticidade e confiança. Outrora, o distanciamento da enunciação reflete objetividade e imparcialidade, visto que o narrador se distancia do conteúdo do discurso, apresentando-o de forma mais neutra e desapaixonada. Esses efeitos podem ser alcançados através de escolhas linguísticas, como o uso de pronomes pessoais, verbos modais, tom e estilo de escrita.

Os efeitos de realidade ou referência referem-se às ilusões discursivas que fazem os eventos narrados parecerem acontecimentos reais, seus personagens serem percebidos como indivíduos reais, e o discurso como uma cópia fiel da realidade. Essas são ilusões criadas, produzidas por meio de diferentes técnicas no discurso. Na estrutura do discurso, os efeitos de realidade geralmente derivam da conexão interna. Quando o texto dá voz aos enunciatários, usando o discurso direto, é criada uma cena que serve como referência ao texto, proporcionando a ilusão de uma situação de diálogo real.

Os efeitos de realidade ou referência são mais comumente construídos por meio de técnicas da semântica discursiva, em vez de pela sintaxe, ao contrário do que acontece com os efeitos de enunciação. Esse recurso semântico é chamado de ancoragem. Segundo, Barros:

> O recurso semântico denomina-se ancoragem. Trata-se de atar o discurso a pessoas, espaços e datas que o receptor reconhece como "reais" ou "existentes", pelo procedimento semântico de concretizar cada vez mais os atores, os espaços e o tempo do discurso, preenchendo-os com traços sensoriais que os "iconizam", os fazem "cópias da realidade. (Barros 2005:58).

A história do Francisco e seu referido pai, será analisada a partir dos dois elementos explicitados acima. Serão destacadas, em negrito, as marcações referentes aos elementos da sintaxe discursiva, a serem comentadas em seguida. A transcrição literal da cena, observada em vídeo da peça, com a interpretação da atriz Denise Fraga, segue abaixo:

"Meu pai levou uma buzinada no **Programa do Chacrinha**. **O meu pai** chegou em **São Paulo**, com seu disco embaixo do braço, chegou a gravar um LP, chegou em **São Paulo**

para tentar a vida de cantor. Ele conseguiu um emprego de office boy num banco lá, da época. Morava na **Praça da República**, numa pensãozinha de um casal português. E nessa pensão tinha um restaurantizinho que era muito frequentado ali pelo pessoal da região. E um dia apareceu por lá um produtor do **Programa do Chacrinha**. A dona da pensão gostava muito **do meu pai**, aí ela pegou, botou um disco para tocar na vitrola... resultado: semanas depois tava **lá meu pai** no programa de calouros do **Chacrinha.** Levou uma **buzinada e o troféu abacaxi.** Mas quando a gente brinca com ele com essa história, ele fala: **"ah, vai competir com o Emílio Santiago".**

Pois o concorrente do pai do Francisco, no **Programa do Chacrinha**, foi nada mais, nada menos que o **Emílio Santiago**. **O pai do Francisco** abdicou do seu sonho porque concorreu com o **Emílio Santiago**.

Quem nunca teve um sonho buzinado? O que eu sonho vai estar na minha biografia? Ou não? Meus sonhos contam no juízo final? Ou não? Eu sou o que sonho?

Mas quando **Francisco** foi para o aniversário do pai dele em **Fortaleza**, aniversário de **70 anos**...

"meu filho, eu tenho um sonho. Eu ainda vou ser reconhecido como um grande cantor. Cantar é a coisa que eu mais gosto de fazer nessa vida. Eu sei que agora eu não estou mais com a cabeça boa para decorar letra, mas agora tem o computador, que você pode ficar lendo lá a letra, enquanto canta, que nem no karaokê. Você pode escrever aí! Eu ainda vou ser famoso, vou gravar disco, vou ser reconhecido nesse Brasil inteiro, como um grande cantor".

"pai, não dá mais tempo". O Francisco pensou, mas não falou.

Porque **eu** também não falaria, porque o **meu pai** também queria ser cantor. E foi. Quer dizer, ele foi contador, mas cantou a vida inteira. Cantou muito no chuveiro, chegou a cantar em três corais. Queria deixar meu pai feliz, era pedir para ele cantar.

A narradora, inicia contando a história em primeira pessoa, criando assim o efeito de subjetividade. Como primeira impressão, pode-se acreditar que a história é sobre o pai dela. Aliado a esse efeito, a narradora especifica e concretiza o tempo, o espaço e os atores do discurso. A explicação de Barros sobre ancoragem, comprova o recurso utilizado por Fraga na performance da história do Francisco, uma vez que considera que "esses elementos ancoram o texto na história e criam a ilusão de referente e, a partir daí, de fato verídico, de notícia verdadeira. Se são reais as personagens, os locais e os momentos em que os fatos ocorrem, torna-se verdadeiro todo o texto que a eles se refere" (Barros, 2005:59). Dessa maneira, uma análise a partir dos conceitos estudados pela semioticista evidenciam a ancoragem proposta no espetáculo.

Sobre o tempo: o Programa de auditório do Chacrinha foi popular na televisão brasileira na década de 1980. Seu primeiro episódio foi veiculado no dia 6 de março de 1982, e o último no dia 2 de julho de 1988. O fato de Francisco ter "levado uma buzinada e o troféu abacaxi" cria mais um efeito de realidade. No referido programa, o apresentador Chacrinha dividia os calouros que cantavam, em vencedores e perdedores através do "trono" em que se comia bacalhau, para os bons cantores, e o troféu abacaxi, símbolo da derrota para os que desafinavam.

Sobre o espaço: Fraga evidencia que o homem chegou a São Paulo, e foi morar no bairro da República, no centro da cidade. Ela não deixa claro de que lugar do Brasil o personagem Francisco veio (ainda na primeira parte da história), mas provavelmente de um estado menos favorecido que São Paulo, visto que ele vai morar, não em um apartamento, ou uma casa, mas em uma "pensãozinha". O primeiro emprego de Francisco é de office boy, o que também caracteriza raízes humildades da época.

Sobre os atores: na primeira parte da história são o pai, Francisco, o casal português, donos da pensão em que ele se estabeleceu, o produtor do Programa do Chacrinha, que frequentava o restaurante da pensão, e o cantor Emílio Santiago, famoso artista, frequentador assíduo do Programa do Chacrinha.

Na segunda parte da história, inesperadamente, a narradora desloca o texto para terceira pessoa do singular, quando diz "pois o concorrente do pai do Francisco", e imediatamente compreende-se que a história não pertence a ela. Partindo da teoria da desembreagem enunciva (Barros, 2005:54), ela cria um efeito de distanciamento, ou de objetividade. Propositalmente, quando então já se identificou que a história é do Francisco, e não de Fraga, ela sugere quatro perguntas, que ao que tudo indica são dela própria. "Quem nunca teve um sonho buzinado? O que eu sonho vai estar na minha biografia? Ou não? Meus sonhos contam no juízo final? Ou não? Eu sou o que sonho?" Afirma-se "ao que tudo indica", porque não há comprovação de que sejam do Francisco. Esse é o momento em que, possivelmente, não há autor da história. As quatro perguntas se referem a oposições semânticas – vida e morte – sonho e realidade e criam um efeito de pensamento coletivo. Poderiam ter sido ditas pelo Francisco, pela narradora, ou por qualquer individuo da audiência.

Em seguida, ela localiza a cidade de nascimento do pai do Francisco, Fortaleza, e a idade dele, 70 anos. Comprova, através do espaço e do tempo, a veracidade dos fatos relatados na primeira parte da história. Ele veio de um estado menos favorecido socialmente que São Paulo, e por isso morou em uma pensão, e tinha por volta dos seus 30 anos, na década de 1980, visto que em 2019 (época em que a peça entrou em cartaz, tinha 70).

O que se segue, é a interpretação de uma fala do pai de Francisco, voltando ao efeito de objetividade. "Meu filho, eu tenho um sonho. Eu ainda vou ser reconhecido como um grande cantor. Cantar é a coisa que eu mais gosto de fazer nessa vida. Eu sei que agora eu não estou mais com a cabeça boa para decorar letra, mas agora tem o computador, que você pode ficar lendo lá a letra, enquanto canta, que nem no karaokê. Você pode escrever aí! Eu ainda vou ser famoso, vou gravar disco, vou ser reconhecido nesse Brasil inteiro, como um grande cantor". A narradora, nesse momento da cena, escolhe colocar as palavras do pai do Francisco para que a audiência não tenha mais dúvidas de que a história é verdadeira. Afirma, Barros, sobre o discurso direto:

> As palavras {...} em discurso direto, dão veracidade a fala, pois não se trata de "dizer que ele disse", mas de repetir "tais quais" suas palavras. O referente está claro, a verdade garantida" (Barros 2005:58).

No discurso indireto, ouve-se as palavras do outro através da voz do narrador, que pretende apresentar uma análise objetiva do que foi dito pelo outro (Fiorin, 2000:47). Existem duas variantes básicas no discurso indireto: a variante analítica de conteúdo e a variante analítica de expressão. Na primeira variante, o narrador apresenta o conteúdo do que foi dito sem adicionar qualquer traço particular de expressão. O foco está exclusivamente no conteúdo objetivo. Na segunda variante, o caso da fala do pai do Francisco, a narradora visa ressaltar aspectos únicos da expressão, como um jeito peculiar nordestino de abordar um filho, caracterizando o ator do discurso pelos traços característicos de um determinado lugar do país, bem como da sua geração, utilizando palavras e expressões que denunciam uma pessoa idosa: "eu não estou mais com a cabeça boa para decorar letra, mas agora tem o computador, que você pode ficar lendo lá a letra, enquanto canta, que nem no karaokê". Fiorin, explica como a invasão da fala do personagem caracteriza o discurso indireto livre:

> Se no discurso indireto se estabelecem fronteiras bem nítidas entre a fala do narrador e a da personagem, e se no discurso indireto a fala do narrador invade a da personagem, no discurso indireto livre é a fala da personagem que invade a fala do narrador (Fiorin 2000:47)

Não há certeza de que o pai de Francisco tenha dito exatamente essas palavras, com esses termos, nesse contexto. Dentro da enunciação da narradora, porém, o objetivo foi alcançado: a ilusão de realidade se tornou crível como mais um mecanismo de persuasão provocado pela encenação.

Fraga conclui a história do Francisco com uma colocação própria: "O Francisco pensou, mas não falou. Porque eu também não falaria, porque o meu pai também queria ser cantor". E então ela volta ao efeito de subjetividade, colocando o texto em primeira pessoa do singular e aproximando novamente o público.

É relevante levantar um questionamento: será que Denise Fraga, mesmo nos momentos de objetividade, cria o efeito de afastamento? Mesmo quando o texto está em terceira pessoa, a audiência não se sente "na pele" do personagem? Fiquemos com a explicação de Barros, uma vez mais:

> Além disso, o discurso em terceira pessoa não fabrica {..} apenas a ilusão de objetividade, pois, embora contada em terceira pessoa, a história é conduzida por um observador que ora se identifica com os diferentes actantes da narrativa, ora deles se afasta e observa à distância (Barros 2005:56).

Aos 49 minutos do espetáculo, a narradora desce do palco e se dirige a um interlocutor da audiência: "nessa peça, eu trago histórias reais, e a gente recebeu várias histórias. Uma delas é essa daqui (ela abre um papel amassado), será que você poderia ler para gente?" Narradora coloca o microfone na frente do interlocutor, ele pega o papel e começa a ler: "Me chamo Felipe". Ela intervém no microfone e diz, "qual o seu nome?", em uma clara menção de que o interlocutor leia, colocando seu nome pessoal. Fraga já possui preparado o contrato de persuasão: ao pedir que o interlocutor leia com seu nome próprio, propõe um exercício de alteridade, de se colocar no lugar do outro, como o próprio

título do espetáculo sugere. Um detalhe chama atenção e não parece arbitrário, nessa história em específico: a narradora sempre escolhe homens, que aparentemente pelo senso comum, são heterossexuais, para lerem o depoimento do rapaz homossexual. Em algumas noites, o interlocutor acata o pedido e lê o texto com seu nome próprio, em outras noites, o homem se recusa e lê no nome do personagem da história, como está escrito no papel. A transcrição literal da cena, observada em vídeo da peça, com a interpretação de indivíduo da plateia, segue abaixo:

"Me chamo Felipe, nasci em 1995, numa família muito pobre, em Porto Ferreira, no interior de São Paulo**.** Minha mãe tinha apenas 15 anos quando nasci. Obviamente não fui planejado. Com 5 anos comecei a sofrer abusos sexuais dos irmãos de minha mãe. As coisas foram assim durante anos. Além deles, alguns primos começaram a se aproveitar do meu jeito um pouco mais delicado. Eu não entendia muito bem o que era. Minhas primeiras paixões eram divididas entre meninos e meninas. Meninos porque eu os achava bonitos, meninas porque era certo e sempre sonhava em ter uma família e dar orgulho para minha família. Com 13 anos eu tive minha primeira relação sexual com um menino. E daquela vez eu quis. Falei então com minha mãe: mãe, eu acho que sou gay. A resposta dela veio em forma de violência. Ela me bateu".

Encenar uma peça, baseada em histórias reais, adicionando a audiência como oradora do discurso é uma eterna experimentação: há dias em que interlocutores estão dispostos a se colocarem na pele do outro, em outros, nem tanto. Mesmo sabendo que o contrato do teatro é por definição, o de ilusão. Na convenção do teatro, ao contrário de uma notícia de jornal, não importam verdades ou mentiras, ilusão ou realidade, ainda que seja em uma peça de gênero realista. Há interpretação no texto, e isso é sabido, mesmo que advinda da história real. É a interpretação da verdade ou da mentira? Não é esse o ponto. Fundamental é acreditar na performance, se deixar levar pelas palavras do texto, embarcar na história, esquecer do tempo e do espaço físico, se teletransportar. Assim como a literatura produz o efeito do leitor vivenciar a história de uma personagem, no teatro o mesmo efeito de sentido se produz, paralelo a performance dos artistas. Suas formas de persuasão incluem voz, palavra, corpo, gestos, movimentos, luz e sombra, cores, música, figurino, objetos. Há muitas figuras que se constroem para persuadir os enunciatários. Sobre as relações argumentativas sobre enunciador e enunciatário, Barros afirma:

> Enunciador e enunciatário são desdobramentos do sujeito da enunciação que cumprem os papéis de destinador e de destinatário do discurso. O enunciador define-se como o destinador-manipulador responsável pelos valores do discurso e capaz de levar o enunciatário a crer e a fazer. A manipulação do enunciador exerce-se como um fazer persuasivo, enquanto ao enunciatário cabe o fazer interpretativo e a ação subsequente. Tanto a persuasão do enunciador quanto a interpretação do enunciatário se realizam no e pelo discurso (Barros 2005:60)

Dois aspectos da manipulação se sobressaem na história do Felipe: o contrato que se estabelece entre o enunciador e o enunciatário, ou seja, a maneira como a narradora solicita que o texto seja interpretado pelo sujeito da plateia, e os meios que ela emprega na persuasão. O enunciador, constituído pela direção e os roteiristas do espetáculo, incluindo

a atriz Denise Fraga, que também é a narradora, constrói no discurso instrumentos de veredito, e distribui marcas a serem interpretadas pelo enunciatário. As pistas escolhidas consideram a contextualização cultural e a perspectiva social da verdade, além das crenças do enunciatário que vai interpretá-las. Esse enunciatário, para compreender o conteúdo, encontra as marcas sinalizadas pelo enunciador, confronta com suas convicções e, finalmente, crê ou não no discurso.

Quando a narradora inicia a cena, dizendo: “nessa peça, eu trago histórias reais, e a gente recebeu várias histórias. Uma delas é essa daqui (ela abre um papel amassado), será que você poderia ler para gente?”, como se pode interpretar esse ato? É seguro acreditar nela? É realmente uma história real? Quem garante que aquelas são as palavras de uma pessoa que enviou a carta? O discurso produzido pela carta, e proferido pelo interlocutor da audiência, é verossímil ou verídico? Segundo Gremais, há uma certa complexidade, ou mesmo ambiguidade na determinação de quais discursos se adequam à categoria de verossimilhança.

> O verossímil que, à primeira vista, parece ser complementar à ideia de "ficção", não pertence ao escopo da teoria literária, mas ao de uma tipologia geral dos discursos e surge como uma noção que se refere a uma "filosofia da linguagem", implícita e historicamente ancorada (Gremais 2014:116)

Gremais explora o lugar da veridicção dentro do próprio discurso, ao levantar uma série de questões relacionadas tanto ao produtor, quanto ao receptor do discurso. As condições da produção do discurso sugerem uma observação sobre os processos internos que influenciam a forma como se expressa informações e a verdade subjacente ou potencialmente oculta nas palavras. Pensando no receptor do discurso, é fundamental indagar em que condições são aceitos como verdadeiros os discursos dos outros e como é decifrado um discurso mentiroso.

> O problema da verossimilhança se integra, então, também ele, a este questionamento sobre a veracidade do discurso: o que o enunciador faz para que seu discurso pareça verdadeiro? Com quais critérios e procedimentos julgamos os discursos dos outros verossímeis? (Gremais 2014:117).

Há um detalhe fundamental no contrato de veridicção proposto pela narradora. Antes de iniciar as histórias das cartas reais, há um jogo de imagens nos telões, ao fundo do palco. Os telões gigantes intermediam a performance da atriz, apresentando personagens virtuais que refletem a diversidade étnica, racial e etária do Brasil. Esses personagens são compostos pelos “donos” das oito histórias, das cartas, e mais alguns convidados pela direção da peça. A audiência não está ciente do fato que os personagens reais estão sendo projetados, mas pode supor que sim. Antes de iniciar uma nova cena, os telões projetam uma série desses rostos, em um carrossel aleatório, até que, ao final, apenas uma imagem permanece em cena: o rosto do protagonista, o coração da história. Essa técnica serve como mais um mecanismo para conferir veracidade à narrativa? Podese investigar essa questão entrevistando a direção do espetáculo ou até mesmo a própria atriz. E quanto à audiência, como pode ela avaliar essa autenticidade enquanto a cena se desenrola diante de seus olhos?

Segundo Gramais, as marcas de veridicção são cuidadosamente tecidas ao longo da narrativa, mas é o receptor do discurso que, ao interpretá-las como verdade, profere o veredito final.

> Tal adesão, por sua vez, só pode ser obtida se corresponder à sua expectativa; ou seja, a construção do simulacro da verdade é fortemente condicionada não diretamente pelo universo axiológico do destinatário, mas pela representação que dele fizer o destinador, artífice de toda manipulação e responsável pelo sucesso ou fracasso de seu discurso (Gremais 2014:122)

Conclusões

Após a análise das projeções de enunciação propostas pelo enunciador no espetáculo *Eu de Você*, foram elencadas duas histórias, dentre as oito cartas reais, para a investigação destas projeções à luz da sintaxe discursiva. A semiótica provou-se ferramenta pujante na elucidação dos significados ocultos e nas estruturas de poder no interior do texto. O estudo se aprofundou nas palavras e na linguagem utilizadas pela narradora, e pelas vozes heterogêneas presentes na performance, a fim de revelar camadas de significado e perspectivas. Conclui-se que a construção da performance da atriz Denise Fraga é parte crucial da análise, sobretudo pelas estratégias de enunciação realizadas através da interpretação das cartas. As escolhas feitas pela narradora, como manipulações discursivas, comprovam-se eficazes como produtoras de sentido para adesão da audiência. As categorias da desembreagem – pessoa, espaço e tempo – atuam como mecanismos estratégicos dentro do discurso para a configuração das camadas de significação perseguidas pelo enunciador.

Referências

Barros, Diana Luz Pessoa de. 2005. *Teoria semiótica do texto.* Série Fundamentos 72. São Paulo: Editora Parma.

Eu de você. Dir. Luiz Villaça. 2023. Acervo pessoal. Vídeo.

Fiorin, José Luiz. 2000. *Elementos de análise do discurso.* Coleção: Repensando a Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Contexto.

Fraga, Denise. 16 dezembro, 2018. *@eudevoceoficial.* Instagram, @denisefragaoficial. https://www.instagram.com/denisefragaoficial?igsh=MWVmOTJ5aHZ3YWFzeg==. (19 maio, 2024).

Greimas, Algirdas Julien. 2014. *Sobre o sentido II: ensaios semióticos.* Tradução de Dilson Ferreira da Cruz. 1ª ed. São Paulo: Nankin; Edusp.

Jornal da Gazeta. 7 março, 2023. "'Eu de Você': Denise Fraga reestreia espetáculo em SP." *YouTube.* https://www.youtube.com/watch?v=IiWJkPs4BhY. (26 maio, 2024).

PROJETOS DE EXTENSÃO DO CURSO DE LETRAS DA UEMA - CAMPUS BALSAS (MARANHÃO): POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

EXTENSION PROJECTS OF THE LETTERS COURSE AT UEMA - CAMPUS BALSAS (MARANHÃO): UNIVERSITY EXTENSION POLICIES AND PRACTICES

Terezinha de Jesus Maia Lima
Departamento de Educação, Campus Balsas, UEMA, Balsas/MA, Brasil
terezzamaia@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0002-8940-9237

Maria Célia Dias de Castro
Departamento de Letras, Campus Balsas, UEMA, Balsas/MA, Brasil
celialeitecastro@hotmail.com
ORCID: 0000-0003-3346-5990

Resumo

Uma Instituição de Ensino Superior (IES) é responsável pela discussão do conhecimento científico por meio do ensino, pesquisa e extensão de forma a minimizar a exclusão social. O Curso de Letras do Campus Balsas (Maranhão) da UEMA desenvolve políticas e práticas de extensão que contemplam grupos diversificados para inclusão e, atendendo ao compromisso institucional, procura dar uma resposta aos anseios das classes socialmente excluídas, contribuindo, no âmbito dos estudos da linguagem, para uma transformação social. Assim, a extensão, como um dos pilares entre o ensino e a pesquisa, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, tecnológico e político que promove uma interação transformadora entre a UEMA e outros setores da sociedade, revelando seu papel social de instituição pública que alcança as populações vulneráveis e excluídas. Esta pesquisa apresenta como objetivo geral identificar as concepções subjacentes aos projetos de extensão desenvolvidos no curso de Letras, analisando as práticas dos professores nas atividades extensionistas de linguagens. A metodologia utilizada incidiu em uma base conceitual qualitativa com a construção apoiada em pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa compreendeu o período de 2016 a 2025. Para a análise dos dados, recorreu-se aos resultados finais dos editais e relatórios finais dos alunos bolsistas e ou voluntários vinculados a esses programas de Bolsa de extensão da UEMA (PIBEX). As práticas de extensão são de grande valia para aos alunos oportuniza uma troca de saberes acadêmico com o popular, para o professor porque ele acompanha a operacionalização do projeto ´e acompanha o aluno, e para sociedade os sujeitos envolvidos no projeto passam ser incluídos na universidade. Os trabalhos abordaram temáticas diversificadas especificamente voltadas para as Manifestações folclóricas, a Arte Fílmica, a Literatura e poesia, Leitura e escrita, Leitura e letramento e Leitura e produção de texto em inglês.

Palavras-chaves: Extensão; Universidade; Projetos.

Abstract

A Higher Education Institution (HEI) is responsible for discussing scientific knowledge through teaching, research and extension in order to minimize social exclusion. The Language Course at UEMA's Campus Balsas (Maranhão) develops extension policies and practices that include diverse groups for inclusion and, in compliance with institutional commitment, seeks to respond to the desires of socially excluded classes, contributing, within the scope of language studies , for social transformationThus, extension, as one of the pillars between teaching and research, is an interdisciplinary, educational, cultural, scientific, technological and political process that promotes a transformative interaction between UEMA and other sectors of society, revealing its social role as an institution public service that reaches vulnerable and excluded populations. The general objective of this research is to identify the concepts underlying the extension projects developed in the Literature course, analyzing the practices of teachers in language extension activities The methodology used focused on a qualitative conceptual basis with the construction supported by bibliographic and documentary research. The research covered the period from 2016 to 2025. For data analysis, we used the final results of the notices and the final reports of scholarship students and/or volunteers linked to these UEMA extension scholarship programs (PIBEX). Extension practices are of great value for students, providing an opportunity to exchange academic and popular knowledge, for the teacher because he monitors the operationalization of the project and accompanies the student, and for society, the subjects involved in the project are included in the university. The works covered diverse themes specifically focused on Folkloric Manifestations, Film Art, Literature and poetry, Reading and writing, Reading and literacy and Reading and text production in English.

Keywords: Extension; University; Projects.

1 Introdução

A universidade, como uma instituição social, tem como uma de suas funções a transmissão do ensino e a produção do conhecimento numa interação constante com a

sociedade e, nessa interação ensino-pesquisa, deve-se socializar as atividades extensionistas com a comunidade no sentido de uma reflexão sobre a transformação da sociedade contribuindo para minimizar a exclusão social. A extensão, como o elo de conhecimento entre a universidade e a comunidade, ao longo dos anos conquistou o espaço como uma função da universidade como relata a literatura específica da extensão.

Conforme o contexto histórico da extensão, prevaleceu por várias décadas uma concepção de extensão assistencialistas e alienante, visto que as atividades, fossem elas por meio de cursos ou prestação de serviços, passaram a ser transmitidas às comunidades pelo ensino e os resultados das pesquisas eram apresentados de forma isolada.

A sociedade é vista como “receptora” do saber “sem a troca de saberes” entre a universidade e a comunidade, em que o conhecimento é levado à sociedade em forma de mão única, no sentido de verticalidade, sem a troca dos saberes científico e popular.

No entanto, com a legalização da extensão pela Constituição de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, que formalizou o princípio da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, a extensão passa a ser entendida como o elo da universidade com a sociedade.

Com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX 1999), as atividades de extensão são alicerçadas por meio do Plano Nacional de Extensão Universitária explicitando os conceitos, os princípios e as diretrizes para a extensão, pautados em uma concepção não mais de uma universidade reprodutora de conhecimentos, mas, sobretudo, em uma universidade transformadora, comprometida com as causas sociais, interagindo com as comunidades e contribuindo para uma transformação mais justa, democrática e participativa com a sociedade. Este plano foi o norteador para um novo contexto da extensão universitária.

Assim, a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) a exemplo das demais universidades brasileiras, está pautada nas diretrizes do Plano Nacional de Extensão, que define a extensão como um dos pilares entre o ensino e a pesquisa, como um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, tecnológico e político que promove uma interação transformadora entre a UEMA e outros setores da sociedade, revelando seu papel social de instituição pública que alcança as populações vulneráveis e excluídas.

Nesse sentido, faz-se uma análise dos projetos de extensão desenvolvidos na Universidade Estadual do Maranhão, tomando como amostra o Campus de Balsas, estado do Maranhão, analisando os projetos de extensão do curso de Letras do Programa PIBEX. Este curso desenvolve políticas e práticas de extensão que contemplam grupos diversificados para inclusão e, atendendo ao compromisso institucional, procura dar uma resposta aos anseios das classes socialmente excluídas, contribuindo, no âmbito dos estudos da linguagem, para uma transformação social.

Dessa forma, o presente artigo apresenta como objetivo geral identificar as concepções subjacentes aos projetos de extensão desenvolvidos no Curso de Letras, analisando as práticas dos professores nas atividades extensionistas de linguagens no período de 2016 a 2024. A metodologia incidiu em uma base conceitual qualitativa com a construção apoiada em pesquisa bibliográfica e documental.

Para a análise dos dados, recorreu-se aos resultados finais dos editais e aos relatórios finais dos alunos bolsistas e ou voluntários vinculados ao Programa de Bolsa de Extensão da Universidade Estadual do Maranhão (PIBEX). Neste artigo, faz-se uma síntese, das políticas de extensão da UEMA, apresenta-se o curso de Letras do Campus de Balsas e analisa-se os projetos de extensão do referido curso contemplados pelo programa PIBEX.

2 O Município de Balsas

O município de Balsas está localizado na região do cerrado no sul do estado do Maranhão, com uma área territorial de 13.141,162km² (IBGE 2024). A região do cerrado está inserida no contexto nacional como uma das maiores produtoras de grãos do País. As pesquisas voltadas para a exploração agrícola dos cerrados se consolidaram e empresários de diversas partes do Brasil e da Europa, acreditando no processo de desenvolvimento da região, aqui investiram e fizeram do sul deste estado um grande polo agrícola, que hoje se apresenta como maior exportador de grãos do corredor de exportação norte do País.

Todo este processo de desenvolvimento da região em que se situa o município de Balsas vem passando por um acelerado progresso em vários setores da economia. Balsas, pelo censo demográfico de 2022 possui 101.767 habitantes, e uma população estimada em

2024 de 106.094 pessoas (IBGE 2024). Em relação ao setor educacional, no que diz respeito ao ensino superior, o município é contemplado com universidades públicas (Estadual e Federal) e privadas ofertando cursos diversificados em licenciaturas e bacharelados.

A Universidade Estadual do Maranhão está presente em todas as regiões do estado. Em Balsas, foi criado um Centro de Estudos Superiores de Balsas/CESBA (1996), hoje o Campus Balsas. Considerando que esta pesquisa tem como finalidade analisar projetos de extensão, apresenta-se, sucintamente, as políticas de extensão da UEMA.

3 A Universidade Estadual do Maranhão e as políticas de extensão universitária

A Universidade Estadual do Maranhão teve o seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como uma autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicampi. Com mais de 35 anos de criação, encontra-se vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SECTEC). Conforme o Decreto Nº 15.581, de 30/05/1997, do estatuto da UEMA, esta IES tem o objetivo de oferecer uma educação humanista, técnico científica, ofertando cursos de ensino de graduação e pós-graduação, extensão universitária e pesquisa, além de interagir com a comunidade, contribuindo com o desenvolvimento social, econômico e político do Estado do Maranhão.

Esta instituição atua nas seguintes áreas de conhecimento - Ciências Agrárias e Veterinária, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Exatas e da Terra, Ciências Humanas e Filosofia, Ciências Sociais Aplicadas, Educação, Engenharias, Linguística, Letras e artes e Tecnologia. Estas áreas estão distribuídas em níveis de graduação e pósgraduação, nas modalidades presenciais e a distância. A UEMA, com sua estrutura multicampi, está presente nas cinco mesorregiões do Estado, com centros, campus e

polos, atuando nos seguintes níveis: cursos presenciais, a distância de graduação bacharelado, Tecnologia e Licenciatura; cursos técnicos a distância de nível médio, programas de formação de professores nas Áreas das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e pós-graduação *stricto sensu* (presencial) e *lato sensu* (presencial e a distância), atualmente com um quantitativo de alunos matriculados nestes níveis, totalizando em 25.616 alunos (Maranhão 2022: 41).

Conforme o PDI 2016-2020 (Maranhão 2017), em 2004, a UEMA constituiu a PróReitoria de Extensão e Assuntos Estudantis (PROEXAE) desvinculada da Pró-Reitoria de Graduação (PROG) para institucionalizar a extensão nos diversos centros, destacando projetos e programas que fizeram intervenções em diversas áreas do Estado como: promoção da educação e inserção social de crianças e adultos, com programas como Vale Alfabetizar, Alfa sol, Vestibular da Cidadania, Arte na Escola, Pesce e Uniti; promoção da saúde, com a Campanha de Doação de Sangue, transmissão, sintomas e profilaxia das parasitoses; promoção da educação ambiental, com o programa Avanços da Oceanografia no Século XXI, APA do Maracanã; promoção da empregabilidade e geração de renda, com os Projetos UEMA no Campo e Pro jovem; promoção da cultura, com o Festa Junina da UEMA, recepção aos calouros e Bumba UEMA; promoção de auxílio social, com o UEMA

Ação Solidária, Projeto de Intervivência Universitária com Quilombolas, Mutirão da Cidadania e Bolsa Trabalho.

Em 2008, a UEMA implantou o Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) com o objetivo de incentivar a participação de alunos e professores em projetos e programas de extensão.

De acordo com o Plano Estratégico 2009-2012 (Maranhão 2012: 33-34), no período compreendido de 2009 a 2012, a PROEXAE desenvolveu 37 (trinta e sete) programas e eventos de extensão envolvendo 13.620 (treze mil e seiscentas e vinte) pessoas, em 40 (quarenta) municípios. A Instituição também participou do Projeto Rondon, no estado de Minas Gerais. Em parceria com outras instituições, participou do Programa de Revitalização da Bacia do Itapecuru em várias atividades.

Em 2014, a UEMA publicou a Resolução CONSUN/UEMA n.º 882/2014, na qual atualizou, segundo este conceito e as mudanças no cenário mundial e nacional, o papel da extensão na Instituição:

Art. 4º São consideradas atividades de extensão aquelas que: compondo o processo educativo, cultural e científico, articulem de forma indissociável as atividades de ensino e os resultados da pesquisa na forma de programas, projetos, cursos, eventos, prestação de serviço, produções e publicações e outras ações desenvolvidas com e para a sociedade, aí se incluindo a orientação de discentes em projetos de extensão, bem como a captação de recursos para o desenvolvimento desses projetos. (Maranhão 2014).

Em 2015/2016, lançou o Programa Mais Extensão para atender os 32 municípios de menor IDH do estado do Maranhão, assim como a criação do Programa de Formação Continuada Universidade Aberta Intergeracional UNABI, conforme a Resolução 927/2016/CONSUN.

Em 2017, ocorreu o lançamento do primeiro volume da revista *Práticas em Extensão,* uma importante ação para a disseminação do saber produzido nas ações de extensão universitária.

Entretanto, o ano de 2019 destaca-se como um marco da UEMA/PROEXAE visto que as normas das ações de extensão foram regulamentadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE/UEMA, conforme a Resolução Nº 1409/2019 – CEPE/UEMA, em que atualizou o conceito de extensão:

Art. 1º A Extensão Universitária, sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico, tecnológico e político que promove a interação transformadora entre a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e outros setores da sociedade.

Este conceito de extensão como "transformação social" foi construído a partir de um debate democrático com a participação das universidades, chegando ao consenso de que as atividades de extensão devem ser realizadas de forma conjunta e compartilhada entre o ensino, a pesquisa e a extensão para que realmente seja transformadora. Dessa forma, a resolução estabelece que as atividades devem ser postuladas integrando o ensino e a pesquisa com as demandas sociais, estabelecendo uma inter-relação do saber acadêmico com o saber dos segmentos da sociedade, provendo a participação da sociedade na vida da universidade.

E que as práticas acadêmicas possam contribuir para desenvolver uma consciência social crítica e política, numa formação de profissionais cidadãos, participando criticamente de propostas que objetivem o desenvolvimento regional, econômico, social, cultural e ambiental. (Maranhão 2022: 82). E ainda no artigo 4º, contempla que toda e qualquer ação de extensão deve ser desenvolvida nos seguintes níveis, reforçando o que estabeleceu a resolução anterior 882/ 2014:

Cursos (divulgação, atualização e capacitação).

Eventos desenvolvidos com uma ação pontual de divulgação do conhecimento ou produto cultural, artístico, científico, filosófico, político e tecnológico reconhecido pela Universidade, de público livre ou direcionado a clientela específica, que pode ou não estar integrado aos programas e/ou aos projetos de extensão.

A Prestação de Serviços deve ser produto de interesse acadêmico, científico, filosófico, tecnológico e artístico do Ensino, Pesquisa e Extensão, devendo ser encarada como um trabalho social. À prestação de serviços compreendem: assessoria, consultoria, curadoria, laudos técnicos e laboratoriais, atividade de propriedade intelectual que inclua depósito de patentes, registro de marcas e softwares, contrato transferência de tecnologia, registro de direitos autorais, atendimento à saúde humana e animal, elaboração de projetos técnicos, atendimento jurídico judicial, atendimento ao público em espaços de cultura, ciência, educação, esporte e tecnologia, compartilhamento de suas instalações com instituições de ciência e tecnologia, empresas ou pessoas físicas voltadas para as atividades de pesquisa, desenvolvimento e inovação, cursos de extensão e outras atividades de extensão.

Produto é o resultado de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão, com a finalidade de difusão e divulgação cultural, científica ou tecnológica.

Projeto é um conjunto de atividades processuais e contínuas, de caráter educativo, cultural, científico, tecnológico e político, com objetivo definido e prazo determinado, que cumpra o preceito da indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão. O Projeto de Extensão poderá ser vinculado ao Programa de Extensão ou isolado. No Art. 1º, da resolução do CAD nº 303/2019, "A prestação de serviços no âmbito da UEMA será realizada com o objetivo de maximizar os benefícios da infraestrutura da Universidade à sociedade local e regional, sem prejuízos às atividades administrativas, de ensino, pesquisa e demais atividades de extensão", citado no PDI 2021-2025 (Maranhão 2022: 82).

Na atualidade, outras ações foram desenvolvidas pela PROEXAE, citando algumas como Coral Vozes da UNABI, Implementação da Curricularização da Extensão, parceria com a Secretaria de Estado Extraordinária da Igualdade Racial: Selo Quilombola, levantamento de projetos em comunidades quilombolas e de matriz africana; Parceria com a Secretaria de Estado da Saúde: adesão ao programa Farmácia Viva; parceria com a secretaria dos Direitos Humanos e Participação Popular; Internacionalização da Extensão (Resolução n.º 1445/2020, CEPE/UEMA), citada no PDI 2021-2025.

A Resolução n.º 1445/2020 (CEPE/UEMA) aprovou o Plano de Internacionalização da Universidade Estadual do Maranhão, visando a inserção da UEMA no contexto internacional em consonância com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) adotados pelas Nações Unidas (2015). O plano contribui para um ambiente favorável a pesquisadores, docentes e discentes de instituições estrangeiras para interagirem e permutarem informações, durante a realização de atividades conjuntas com

outras instituições nacionais e internacionais. O plano contribui para melhorar a qualidade do ensino, pesquisa e extensão da UEMA para uma consciência mais ecológica e voltada para ações de sustentabilidade social, como citado no PDI 2021-2025 (Maranhão 2022: 82). No que tange à extensão, o plano propõe:

Promover projetos e programas de extensão dedicados às temáticas globais, como os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável.

Adesão à rede de universidades pelo pacto dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU);

Apoio à criação de programas de extensão com ações integradas para a promoção dos ODS e a inclusão social;

Fomento a projetos interinstitucionais na forma de programas ou consórcio de extensão com instituições internacionais diversas;

Fomento de ações e projetos de difusão cultural, em nível internacional, por meio de editais específicos;

Firmação de parcerias com embaixadas e outras instituições de cooperação internacionais.

Verifica-se que as ações extensionistas da UEMA são pautadas nas diversas atividades estabelecidas pela legislação nacional e específica da UEMA e estão vinculadas à Pró Reitoria de Extensão e Assuntos Estudantis, órgão responsável pela socialização de todas as atividades extensionistas.

Em linhas gerais, pontua-se os principais programas de extensão da UEMA. O Programa de Extensão para Todos foi criado pela Resolução Nº 221/2017 CAD//UEMA e objetiva oportunizar aos professores seletivados/substitutos coordenarem projetos de extensão concedendo bolsa para alunos em período de quatro meses. O Programa Institucional para o Desenvolvimento na Primeira Infância (ACOLHER) tem como finalidade apoiar projetos de extensão universitária voltados a ações para o desenvolvimento integral de crianças na Primeira Infância. O Projeto Voluntário de Extensão (Demanda Espontânea), um projeto de adesão voluntária, oportuniza a participação de empresas que apoiam projetos sociais em parceria com a UEMA a desenvolverem ações sociais relacionadas às questões de responsabilidade social e corporativa.

A Universidade Aberta Intergeracional – UNABI, que proporciona à pessoa idosa acesso ao conhecimento e à troca de experiência por meio de atividades socioeducativas. O Programa Institucional de Bolsa de Extensão (PIBEX) criado em 2008, que objetiva conceder bolsas de extensão a discentes matriculados nos cursos de graduação da UEMA, contribuindo para a formação acadêmico-profissional desses discentes, num processo de interação entre a Universidade e a sociedade em que eles estão inseridos, por meio do desenvolvimento de projetos de extensão com vigência de 12 meses, podendo ocorrer a participação de alunos voluntários indicados pelo coordenador.

A PROEXAE lança um edital quantificando o número de bolsas para a extensão que serão distribuídas aos diversos centros. Para coordenar o projeto, o professor deverá ser concursado na UEMA. Cada projeto atribui uma bolsa por aluno com a vigência de 12 meses, mas pode ser incluído aluno como voluntário (sem o benefício da bolsa), de acordo com a indicação do coordenador.

Para a socialização dos projetos desenvolvidos, é realizada, anualmente, a Jornada de Extensão Universitária, organizada pela PROEXAE, na qual são apresentados os resultados da realização dos projetos de extensão que envolvem docentes, discentes e comunidade, sendo obrigatória a participação de todos os envolvidos em projetos de extensão. No evento, é concedida premiação aos melhores projetos desenvolvidos no período anual (PROEXAE 2020).

O PIBEX, em 2014/2015, disponibilizou 150 bolsas; nos anos subsequentes, 180, 240 e, por último, 250 bolsas, totalizando, no período de seis anos, em 1.320 bolsas. Lembra-se que para os projetos de 2019/2020 também foi disponibilizado bolsa. Como possuem uma duração de 1 ano, foi considerado o ano de 2020, quando as atividades de conclusão desses projetos aconteceram de forma remota, em virtude do momento pandêmico vivenciado pela humanidade. No PIBEX 2023-2025 os projetos aprovados estão em andamentos, com prazo final para setembro de 2025.

4 O curso de Letras Campus Balsas

O Campus Balsas/UEMA foi criado por meio da Lei 5.927/28/03/94, e funciona com os cursos de graduação em Agronomia, Enfermagem, Licenciatura em Letras, Matemática e Pedagogia, todos com o regime presencial, com um quadro de professores dos quais 90% são mestres e doutores. Conta também com o Núcleo de Tecnologia para a Educação (UEMANET), com cursos como Gastronomia, Pedagogia, Geografia, Gestão da Produção Industrial, Tecnologia em Segurança do Trabalho, e pelo PROFITEC, Geoprocessamento e Agrocomputação.

O Centro, em todo o seu percurso de funcionamento, tem um importante papel de inclusão social com a perspectiva de inserção de jovens universitários de baixa renda no mercado de trabalho. Nesta pesquisa, objetiva-se identificar as concepções subjacentes aos projetos de extensão do curso de Letras do Campus de Balsas.

A Universidade Estadual do Maranhão criou o curso de Licenciatura em Letras com a finalidade de contribuir de forma mais eficiente na capacitação de professores para atuarem na educação básica. O curso foi autorizado para funcionamento por meio da Resolução CEE 360/99, e reconhecido por meio da Resolução CEE 322/2003, com a denominação de *Curso* de *Letras*, Licenciatura Plena com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas. De acordo com o PPC (2016), muitos são os desafios a enfrentar, sejam eles políticos, de formação profissional, ou no âmbito da pesquisa e da extensão:

A construção de um conhecimento que esteja dentro da sociedade e não apenas em salas isoladas, fora da realidade social local, com a participação de discentes

e docentes em eventos científicos de âmbito nacional e internacional, assim como de intercâmbios culturais;

A sustentação de um conhecimento numa visão mais crítica do que mercadológica;

Valorizar os sujeitos locais, a sua cultura, a sua história, experiências essas que cercam o território da Universidade - e que por vezes são vistas como de menos valia, ou

de não-existência - por meio do ensino-aprendizagem com atividades de integração entre o Curso e a comunidade circunvizinha;

Estimular o CESBA/UEMA a atender as demandas da sociedade, inclusive com políticas de inclusão.

Na atualidade o curso possui um quadro de 10 professores efetivados seguido de 2 professores seletivados para suprirem as demandas do curso em relação às disciplinas propostas no PPC, funcionando nos turnos vespertino e noturno. De acordo com o PPC (2016), o curso desenvolve atividades de extensão em conformidade com o que determina a resolução Nº 1.409/2019 - CEPE/UEMA e com o que propõe a LDB, como atividades de cunho social, artístico, científico, levando à comunidade local opções de aperfeiçoamento técnico-científico, de entretenimento e desenvolvimento cultural. Portanto, concerne às atividades de extensão do curso em pauta, ao longo dos anos de sua criação, o desenvolvimento de atividades extensionistas, por meio de seminários abertos à comunidade local, cursos, eventos e projetos, oportunizando aos alunos serem contemplados com bolsas para complementar suas rendas financeiras e, sobretudo, com o processo de ensino e aprendizagem relacionando a teoria com a prática.

Outra modalidade para desenvolver a extensão é valorizar a cultura brasileira por meio de atividades artísticas e culturais. A PROEXAE/UEMA busca incentivar e apoiar a pesquisa, a criação, a produção, a divulgação, a apreciação e o registro de atividades e produtos artísticos e culturais não apenas nos campi da UEMA, mas também nas comunidades nas quais a instituição está presente (PROEXAE, 2021).

Com o intuito de proporcionar incentivo para alunos e professores desenvolverem projetos culturais, foi criado o programa Bolsa Cultura, que visa à promoção de ações e

registros artísticos e culturais de forma a integrar saberes, habilidades e expressões literárias, artesanais, musicais, performáticas, visuais e outras, na relação universidade e sociedade (2021 Proexaeeuema, br). Desta forma, os professores do curso de Letras vêm desenvolvendo projetos culturais em que, no período 2017/2018, foram aprovados 4 projetos; em 2019/2020, apenas 01 (um) projeto teve continuidade, havendo uma queda na participação de professores para esta modalidade de projeto, principalmente em função do contexto da pandemia de Covid-19.

Apresenta-se um quadro dos projetos de extensão realizados pelos docentes do Curso de Letras, segundo o relatório emitido pela PROEXAE.

TEMÁTICA	TÍTULO	OBJETIVO	ANO
	Abram a porteira, deixem o meu Boi Passar!	Compreender os folguedos do Bumba meu Boi e suas implicações na cultura maranhense.	2018/2019 2017/2018

Manifestações folclóricas	Do Boi de Reisado ao Reis de Pastorinhas: Dançando nas ruas e nos salões da cidade de Balsas -MA	Promover ações e registros artísticoculturais das manifestações Boi de Reisado e Reis de Pastorinhas, de forma a integrar saberes, habilidades e expressões musicais e dramáticas, possibilitando aos alunosprofessores em processo de formação uma atuação autônoma, crítica, como produtores culturais conscientes e éticos, que reconheçam a nossa diversidade cultural na relação Universidade-Sociedade.	
Arte Fílmica	Luz, Câmara, Educação	Busca promover reflexões sobre questões educacionais de interesse dos docentes do CESBA e da sociedade balsense por meio de narrativas fílmicas. Pela quinta versão se constitui de escolha, apresentação de debate de filmes/documentários que visam à reflexão dos estudantes de licenciaturas e da comunidade em geral acerca de diferentes questões, relacionadas ao campo educacional e a vida em sociedade.	2018/2020 2019/2023
Literatura e poesia	Os Multiletramentos na promoção das manifestações literárias e artísticas: experiências na educação básica na região Sul Maranhense. Multiletramentos em rede: possibilidades para (re) desenhar o futuro	Investigar, propor a produção de gêneros discursivos e analisar experiências didáticas sob a perspectivas do multiletramentos críticos no ensino, através de elementos do folclore sul maranhense. Sistematizar saberes sobre o ensino o da linguagem no contexto escolar afim de fortalecer teórica e metodologicamente e a reflexão sobre o ensino na esfera escolar.	2017/2018 1922/1923
Brincadeiras infantis	Brincadeiras infantis e dramas: um percurso de práticas históricoculturais vivenciadas em Balsas	Investigar formas de atuação e particularidades artístico-culturais no âmbito da cena, na modalidade de brincadeiras infantis, que envolvam musicalidade, cantigas de roda ou não, no âmbito escolar, e de comunidades rurais no município de Balsas.	2018/2019

Leitura e escrita	Jovens e pensadores desenvolvendo Potencialidades interpretativas, reflexivas e críticas dos alunos por meio da leitura e da escrita. Cante e encante Desafios da leitura em temos de pandemias	Desenvolver as capacidades filosóficas do pensamento investigativo, reflexivo e dialógico por meio da leitura e da interpretação do gênero canto infantil Resgatar a arte de contar história incentivando o hábito de leitura e despertando a imaginação, criando um espaço lúdico para a criança desperta sua imaginação Analisar as dificuldades de leituras no período pandêmico de retorno às aulas presenciais nos 5 e 6 anos de uma escola municipal de Balsas.	2016/2017 2021/2022 2022/2023
Leitura e letramento Leitura e letramento	Textos e Imagens: a construção do protagonismo social por meio de círculos de leitura e letramento literário. Textos e Imagens Oficina de escrita criativa a partir do GAME RPG Alfabetizando com sabedoria e com amor leitura do mundo e leitura da palavra.	Reconhecer os elementos estéticos do gênero conto que são geradores de sentido e responsáveis pela literalidade do texto. Incentivar a leitura e o letramento literário de alunos do ensino médio. Incentivar a leitura e produção escrita de jovens e adultos de balsas por meio de oficinas criativas RPG Alfabetizar jovens, adultos e idosos da zona urbana e rural o município Balsas.	2016/2017 2021/2022 2023//2025 2022/2023

Leitura e produção de texto em inglês	*Composition*: oficina de escrita em língua inglesa A contação de histórias em língua inglesa como estratégias de ensino no curso de letras, no campus de Balsas Multilíngual: centro de línguas e culturas do campus s Balsas	Oportunizar aos alunos de curso de letras um espaço de formação didática voltada para o ensino da língua inglesa. Aperfeiçoar a literatura e a produção de textos em inglês por meio de contação de histórias que auxiliem os acadêmicos dos cursos de licenciaturas ofertados na UEMA/CESBA. Ofertar o ensino e aprendizagem em diferentes línguas estrangerias por meio de um centro de estudos de línguas estrangeiras.	2023/2025 2019/2020 E 2021 E 2022 2024 /2026
Fitonímico Cultura culinária Coral da pessoa idosa	Léxico fitonímico no âmbito do projeto "Laudato Si" de reflorestamento do cerrado no município de Balsas Sabores, Aromas e Lembranças: aspectos da cultura nortista/nordestina na culinária Balsense. Cantando a vida: Coral da Terceira Idade do CESBA	Investigar os nomes de plantas (fitonímia) que constituem o cerrado balsense coletando as sementes, preparando mudas para o plantio e registrando as espécies de em Catálogo Busca-se averiguar e identificar os pratos que são provenientes das regiões nordestina e nortista, que se introduziram na culinária balsense e formaram sua identidade Promover atividades pedagógicas relacionadas com a música para melhorar a qualidade de vida das pessoas da terceira idade do UNABI.	2021/ 2022 2018/2019 2018/2019

Quadro 1: Projetos desenvolvidos pelo Curso de Letras 2017-2023 (As autoras, baseadas nos relatórios da PROEXAE/UEMA).

Analisando os relatórios dos projetos elencados no Quadro acima observou-se que os projetos desenvolvidos no Curso de Letras foram impactantes para os alunos, pelo momento de troca de conhecimento, saberes e experiências vivenciados por todos os sujeitos envolvidos nos projetos. O aluno que participa de projetos de extensão pode avançar mais em relação aos demais alunos, porque passa a conhecer a realidade da comunidade, a dialogar com os grupos envolvidos e essa prática contribui para melhorarlhe o processo de construção de sua profissionalidade, tornando-o mais crítico e autônomo. Contribui, portanto, de forma seminal, para que ele vivencie experiências inovadoras em sua formação profissional. Para o professor, porque ele experiencia e acompanha todo o processo de desenvolvimento do projeto e o crescimento dos alunos envolvidos. Os projetos de extensão são fundantes não somente para o aluno, mas também para o professor, para a comunidade e para a universidade.

Entretanto, o que chamou a atenção nos projetos analisados é que a maioria deles foram desenvolvidos somente com a participação dos alunos do curso de Letras, sem a inter-relação entre os vários departamentos, ou sem considerar as disciplinas afins do referido curso, o que prejudica, de fato, uma interdisciplinaridade com as disciplinas relacionadas à temática desenvolvida, de forma que poderia ser trabalhada de forma mais ampla. E trabalhar de forma interdisciplinar é muito construtivo para alunos, professores, comunidade e sociedade. Como relata Sandra de Deus (2020: 40) acerca dessas relações de interdisciplinaridade, "todos ganham, todos contribuem e todos (se) transformam, contribuindo para que o aprendizado ganhe força, renove-se e multiplique-se...Porque a Extensão se renova, e está sempre acompanhando os processos sociais que se transformam".

Nesse contexto sobre a extensão, é importante ter clareza de que as atividades extensionistas se fazem por meio do diálogo permanente numa relação recíproca de troca de conhecimentos entre teoria e prática, numa perspectiva de interdisciplinaridade. E a extensão, entendida como dialogicidade entre os diversos segmentos da universidade e da sociedade, é uma valoração do respeito mútuo entre as partes para que haja a necessária transformação social, tendo a universidade como este vetor de movência de mudança.

5 Considerações finais

Percebe-se que a produção acadêmica dos professores do curso de Letras/Campus Balsas com projetos de extensão, ao longo do período de mais de 6 anos, teve uma variação de projetos/bolsas. Os trabalhos abordaram temáticas diversificadas especificamente voltadas para as Manifestações folclóricas, a Arte Fílmica, a Literatura e poesia, Leitura e escrita, Leitura e letramento e Leitura e produção de texto em inglês. Trabalhar com projetos de extensão é de grande valia para todos os participantes, pois abre um leque de oportunidades para a comunidade, a exemplo do projeto de alfabetização de adultos, com a parceria da Diocese de Balsas, como também o projeto de arte fílmica, já na sua quinta versão. Dessa forma, fica evidenciada a importância dos projetos de extensão, um elo de comunicação entre a universidade e a sociedade, envolvendo a troca do conhecimento científico com o popular e, essa relação de troca de conhecimento envolve não só os alunos, mas os membros da comunidade, de forma a sentirem-se incluídos no espaço da Universidade.

Em síntese, trabalhar atividades extensionistas contribui para o engrandecimento do aluno, do professor, da universidade e da sociedade. Para os alunos, representou momento de troca, de conhecimento acadêmico e popular, pois passaram a conhecer a realidade da comunidade, a dialogar com os grupos envolvidos, e essa prática contribui para melhorar o processo de construção da profissionalização deles. Para os professores, porque eles experienciam e acompanham todo o processo de desenvolvimento do projeto e o crescimento dos alunos envolvidos. Para a comunidade, porque os sujeitos passam a

ser mais incluídos social e culturalmente na Universidade.

A maior participação dos professores de Letras com projetos do programa PIBEX, nos últimos anos, deveu-se ao fato de que as políticas de extensão na UEMA tiveram um grande avanço proporcionado pela Pró-reitora de Extensão, que investiu em políticas específicas para melhorar participação dos professores e alunos em atividades

extensionistas. Entretanto, no quesito da interdisciplinaridade, ficou evidenciado que a maioria dos projetos foram aplicados no âmbito do Curso de Letras, sem a interferência dos outros cursos.

Referências

Brasil, Presidência da República. 2001. *Plano Nacional de Extensão Universitária Edição atualizada 2001*. Edihttps://www.ufmg.br/proex/renex/images/documentos/Planonacional-de-extensao-universitaria-editado.pdf.

Ministério da Educação, 2018. *Resolução nº 7 de 18 de dezembro de 2018. Estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira e regimenta o disposto na meta 12.7 da Lei 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação*. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018. pdf.

Deus, Sandra de. 2020. *Extensão universitária: trajetórias e desafios.* Santa Maria, RS: Editora PRE-UFSM, 96 p.

Faria, Dóris Santos de. 2001. *Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.* Brasília: Editora UNB - Universidade de Brasília.

Freire, Paulo. 2021. *Extensão ou comunicação.* (23ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gurgel, Roberto Mauro. 1986. *Extensão Universitária: Comunicação ou Domesticação.* São Paulo: Cortez.

Nogueira, Maria das Dores Pimentel. 2005. *Políticas de extensão universitária brasileira: 19751999.* Belo Horizonte, [Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação]. https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37970.

Nogueira, M. D. P. 2013. O Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras: um ator social em construção. *Interfaces - Revista de Extensão*, 1(1), 35-47.

Resolução nº 303, 2019. *Regulamenta as atividades de extensão realizadas pela Universidade Estadual do Maranhão sob a forma de prestação de serviços à comunidade*. https://www.ppg.uema.br/wp-content/uploads/2020/01/CAD_UEMA-303-2019-1.pdf. (12 de junho de 2024).

PROJETOS DE INTERVENÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: IMPACTOS E DESAFIOS DO PIBID DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO DOS GÊNEROS DO DISCURSO

EDUCATIONAL PROJECTS IN HIGH SCHOOL: IMPACTS AND CHALLENGES OF THE PIBID OF PORTUGUESE LANGUAGE IN THE TEACHING OF SPEECH GENRES

Tatiana Simões e Luna
Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Recife, Brasil
tatiana.luna@ufrpe.br
ORCID 0000-0001-7787-5081

Resumo
O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) propicia a articulação entre a educação básica e a educação superior ao aproximar os graduandos dos cursos de Licenciatura do exercício profissional. Enquanto parte da equipe de coordenação do Núcleo de Língua Portuguesa do PIBID/UFRPE, orientamos três equipes que atuaram em uma escola de ensino médio da rede estadual de Pernambuco, as quais identificaram, em consonância com o supervisor, como principal dificuldade do alunado a produção de textos argumentativos orais e escritos. Diante disso, propomos a realização de duas sequências didáticas, com base nos preceitos de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004): uma voltada para os gêneros debate regrado público e artigo de opinião no segundo ano; e outra voltada para o gênero dissertativo- argumentativo no terceiro ano, tendo em vista a prova de Redação do Exame Nacional do Ensino Médio. As temáticas propostas para discussão – violência policial, violência contra mulher e descriminalização do uso da cannabis – foram de cunho social, em conformidade com o tipo de tema mais solicitado nesse exame, e tiveram ampla veiculação na mídia brasileira na época de realização do Programa, entre setembro e novembro de 2023. Ao longo das sequências, foi possível verificar a ampliação do repertório de recursos e de estratégias didáticas dos pibidianos, bem como maior engajamento dos alunos nas aulas e significativa melhora na qualidade das produções, com delineamento do tema, da posição discursiva e de um ou dois argumentos. No entanto, os textos ainda revelavam muitas dificuldades ortográficas e gramaticais, indícios de uma possível má formação de base e de escasso acesso à leitura.

Palavras-chave: PIBID; Projeto de intervenção: Gêneros do discurso

Abstract:
The Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) facilitates the connection between basic education and higher education by bringing undergraduate students closer to professional practice. As part of the coordination team of the Portuguese Language Center of PIBID/UFRPE, we supervised three teams that worked at a high school in the state network of Pernambuco, which identified, in agreement with the supervisor, the main difficulty of the students in producing oral and written argumentative texts. In view of this, we propose the implementation of two didactic sequences, based on the precepts of Dolz, Schneuwly and Noverraz (2004): one focused on the genres of public debate and opinion article in the second year; and another focused on the argumentative-discursive genre in the third year, with a view to the Writing test of the National High School Exam. The themes proposed for discussion – police violence, violence against women

and decriminalization of cannabis use – were of a social nature, in accordance with the type of theme most requested in this exam, and were widely broadcast in the Brazilian media at the time of the Program, between September and November 2023. Throughout the sequences, it was possible to verify the expansion of the repertoire of resources and teaching strategies of the PIBID students, as well as greater engagement of students in classes and a significant improvement in the quality of the productions, with delineation of the theme, the discursive position and one or two arguments. However, the texts still revealed many spelling and grammatical difficulties, indications of a possible poor basic education and limited access to reading.

Keywords: PIBID; Educational projects; Speech genres

1. Introdução

Nosso artigo trata-se um relato da experiência vivenciada enquanto coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Letras – Língua Portuguesa, no âmbito da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), junto à professora Sherry Morgana Justino de Almeida, durante o período de maio de 2023 a março de 2024[470].

Como havia vinte e quatro alunos bolsistas do Programa, divididos em três núcleos escolares, com três supervisores respectivamente, coube a cada coordenadora orientar o trabalho de onze a treze discentes. Sob minha incumbência, estavam os bolsistas em atuação na Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor (EREM Olinto Victor), da rede estadual de Pernambuco, e parte dos que se encontravam no Colégio Dom Agostinho Ikas (Codai), da rede federal de ensino.

O objetivo geral do PIBID é proporcionar aos alunos envolvidos o exercício do trabalho docente, a fim de que eles estabeleçam relações entre as práxis escolar e acadêmica (Tardif, 2002:63), considerando que cada esfera de atuação profissional possui seus próprios ritos e práticas discursivas. Entendemos ainda a necessidade de os graduandos vivenciarem o mais cedo possível, em sua formação, o processo de didatização dos saberes acadêmicos em saberes escolares, compreendendo o papel da difusão cientifica, das políticas públicas educacionais, das diretrizes curriculares, do projeto político-pedagógico da instituição, da formação docente, dos saberes discentes e do contexto da sala de aula nesse processo.

No processo de transposição didática, é preciso considerar o papel dos diversos agentes educativos: dos pesquisadores que elaboram os saberes teóricos; dos especialistas do Estado que definem as políticas de ensino e selecionam, dentre esses saberes, os que serão objetos do currículo escolar; dos formadores que problematizam a relação entre as disciplinas de referência e a didática das línguas e mediam a elaboração e experimentação de dispositivos de ensino (aos quais acrescentamos os autores de livros e materiais didáticos; e dos próprios professores que tomam decisões acerca dos objetivos, dos conteúdos, da organização do tempo e do trabalho pedagógico, da modalidade de

[470] Tornamo-nos coordenadoras de área após a ampliação das vagas para participação no Programa e, por conseguinte, da oferta de bolsas, bem como do aumento do valor pago aos pibidianos, aos supervisores e aos coordenadores pelo Governo Federal através da Capes.

interação das estratégias e dos recursos didáticos e avaliativos (Dolz, Gagnon, Decândio, 2009: 27-29).

Como objetivos específicos, o Programa estipula que devemos: colaborar com a qualificação dos licenciandos para o trabalho docente, através de encontros formativos, da orientação dos planejamentos e avaliação das intervenções[471]; contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa e Literatura nas escolas parceiras através das atividades desenvolvidas; e avaliar o impacto do PIBID nessas instituições, a partir da observação e da análise dos resultados obtidos durante os projetos de intervenção. Tais objetivos evidenciam a relevância do Programa que se destaca por propiciar a articulação entre a educação básica e a educação superior, permitindo, como dissemos, o diálogo entre as práxis discutidas e realizadas na universidade e na escola e dirimindo o distanciamento entre teoria e prática.

O Programa contribui diretamente com a formação dos licenciandos que podem conhecer a dinâmica do ambiente escolar, da sala de aula e do exercício profissional do magistério, contrastando com a vivência e com as teorias debatidas no universo acadêmico. Indiretamente, o PIBID também favorece a formação dos coordenadores e dos supervisores que podem revisitar suas práticas, a partir dessa experiência, e procurar estreitar os laços entre a escola e a universidade.

Em nossa experiência, o Programa revelou-se de suma importância para mostrar que, para além de dificuldades estruturais e administrativas encontradas nas escolas, da carência ou má gestão de recursos, do excesso de demandas docentes e das dificuldades comportamentais e cognitivas dos estudantes da educação básica, os percalços que mais prejudicaram o percurso pedagógico do Programa foram a má comunicação, o parco engajamento e a ausência de espírito de equipe de parte dos licenciandos e de seus respectivo(a)s supervisore(a)s.

Foi em razão desses problemas que tivemos de reprogramar as atividades previstas no início do Programa, bem como substituir supervisores e escola parceira selecionados para compor essa edição do PIBID. A princípio, o nosso núcleo atuaria com duas equipes no Codai e uma na Escola de Referência em Ensino Fundamental Coronel Othon (EREF Coronel Othon).

No entanto, uma das supervisoras selecionadas do Codai desistiu por razões pessoais, antes de findar o primeiro mês, e tivemos de realocar os oito alunos sob sua tutela na Escola de Referência em Ensino Médio Olinto Victor, agora sob a supervisão do professor George Lucena. A escolha dessa instituição decorreu da sua já participação no Programa, em outras áreas do conhecimento, e do interesse do referido professor em implementar nela o PIBID de Língua Portuguesa[472].

Alguns meses depois, em primeiro de outubro, o acúmulo de reclamações de um dos supervisores quanto ao escasso comprometimento dos pibidianos, associado aos seus atos de intransigência e desrespeito para com os estudantes e licenciados culminaram com a sua desistência voluntária e a saída da EREF Coronel Othon do Programa.

[471] Nossa primeira atribuição, antes disso, foi selecionar licenciandos em Letras como bolsistas PIBID e professores de Língua Portuguesa como seus respectivos supervisores para participação no Programa.
[472] Os supervisores também passaram por um processo seletivo, no entanto, devido às desistências, os substitutos foram convocados por indicação da Coordenação Institucional do Programa.

Assim, foram suspensos os projetos de intervenção que estavam em curso na instituição: as oficinas de alfabetização e letramento para os alunos dos sextos anos que não se encontravam plenamente alfabetizados; e a sequência didática sobre o gênero crônica para os alunos do oitavo ano. Os alunos que lá atuavam foram transferidos para o Codai, sob a supervisão da professora de Língua Portuguesa Karla Dourado, constituindo um segundo grupo do nosso núcleo nessa escola, que já possuía um grupo supervisionado pela docente Julliane Lemos, orientado pela minha colega de coordenação.

Diante disso, os bolsistas tiveram de reiniciar o trabalho de observação da ecologia escolar que implicava análise: de seu entorno e da comunidade atendida; da sua estrutura, organização e funcionamento; da sua prática pedagógica e do perfil socioeconômico e cultural dos discentes e da equipe pedagógica. As atividades de intervenção, por conseguinte, restringiram-se a aulas pontuais sobre temas específicos, como: escritores negros, em razão do Dia da Consciência Negra, e revisão de questões para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em função da iminência dessa avaliação. Por isso, iremos enfocar, neste artigo, o registro das atividades desenvolvidas na Erem Olinto Victor, sob supervisão do professor George Lucena, que cumpriu com todo o percurso do Programa.

2 A EREM Olinto Victor: contexto, estrutura e comunidade escolar

A EREM Olinto Victor está localizada na avenida principal do bairro da Várzea, em Recife, Pernambuco, próxima ao terminal integrado da Caxangá, a paradas de ônibus, a uma padaria, a restaurantes e a estabelecimentos comerciais diversos, possuindo boa acessibilidade. A avenida é pavimentada e a comunidade aparentemente tranquila, o que ajuda no deslocamento dos servidores e dos alunos.

Fundada em 1963, durante o governo de Agamenon Magalhães, seu nome foi escolhido para homenagear uma figura ilustre do bairro, Olinto Victor, que nasceu no Estado da Paraíba, no dia 03 de julho de 1862, e ainda criança veio para Pernambuco, formou-se em Direito, foi professor de Português, de História, de Geografia, de Trigonometria, de Desenho, de Pedagogia e outras disciplinas, conhecido e admirado por sua maestria na profissão docente.

A escola oferta o ensino regular, em tempo integral, e a educação para jovens e adultos (EJA), à noite, aos estudantes que moram próximos à localidade, sendo conhecida por sua qualidade de ensino, se comparada a outras na redondeza. A unidade tem, matriculados, 312 alunos, em média, em sua maioria, oriundos de comunidades periféricas da Várzea, como Brasilit, Ninho das Cobras, Ambolê etc., possui entre 15 e 17 anos, baixa renda e grau de letramento mediano. No ensino regular, eles estão distribuídos em 8 turmas do 1° ao 3° ano do ensino médio: três dos 1ºs anos, três dos 2ºs anos e duas dos 3ªs anos.

Porém, a estrutura da escola não é adequada para acolher os alunos em uma jornada de quase dez horas diárias. As treze salas de aulas temáticas possuem tamanho incompatível com média de 39 alunos por turma, dificultando a organização de atividades como rodas de leitura ou debates. Os banheiros também são pequenos e pouco confortáveis.

Já a sala dos professores é relativamente espaçosa, todavia não contém mesas e cadeiras em número suficiente para eles realizarem o estudo e preparo das aulas. Um espaço adequado para os professores é fundamental, que oferecesse salas de descanso ou áreas de convívio com condições confortáveis, permitindo um ambiente propício para trabalho, interação entre colegas e momentos de pausa, essenciais para recarregar energias e promover o bem-estar emocional dos educadores.

Há uma biblioteca, com um bom acervo de livros, mas em uma instalação improvisada, que não comporta nem quarenta alunos, assim como o laboratório de informática, usado apenas para fins de entretenimento, sendo de parco proveito para pesquisa. O refeitório, e o pátio são apertados, e raramente se faz usufruto da quadra, devido ao calor do ambiente e às condições precárias de manutenção. Na hora do intervalo e das refeições, os alunos estão quase sempre amontoados ou se espalham pelo chão da escola, justamente porque os locais para atividades de recreação e esporte são inóspitos. Ademais, a falta de vazão das águas das chuvas em frente às salas permitia a formação de enormes poças, dificultando a circulação em horários de trocas de aulas, e havendo o risco de a água adentrar esses espaços. Dentro das salas, havia ainda uma grande quantidade de vazamentos nos telhados, causando problemas nos dias chuvosos.

O único aspecto positivo é que as salas de aula possuem ar-condicionado, em um ambiente escolar fechado, sem muita ventilação. Em suma, trata-se de um ambiente desconfortável, principalmente por ser uma instituição de tempo integral que deveria oferecer local apropriado para estudo, para lazer e descanso.

Quanto aos recursos didáticos, a escola também apresenta limitações. Há fornecimento do material individual docente, dos livros didáticos e de papéis para as atividades realizadas. Conta com aparelho de som, além de impressora e copiadora permitindo ao professor produzir fichas didáticas. No entanto, a conexão com a Internet não possui uma boa qualidade, e o uso de projetores multimídia é feito por agendamento, pois a quantidade é insuficiente para todos os docentes. Apesar de as salas possuírem televisão, os alunos que estão mais no fundo não conseguem visualizar o que está escrito, e até os professores têm uma certa dificuldade, visto que, além de pequenas, ficam no alto da parede.

O corpo docente é formado por 16 professores licenciados concursados, bastante experientes e qualificados, sendo oito especialistas, quatro mestres, dois doutores e dois doutorandos. Com a introdução do novo ensino médio[473], percebemos que alguns professores eram indicados para ministrar disciplinas distintas da sua área de conhecimento, gerando um pouco de desconforto e até mesmo dificuldades para lecionar. Outras reclamações são a falta de tempo para planejamento e estudo, além das altas demandas que a própria escola e o sistema da rede estadual exigem, sobrecarregando-os. Em geral, são profissionais que interagem entre si, comprometidos com a proposta de ensino-aprendizagem da escola, engajados com a comunidade escolar e conscientes da realidade e do papel do ser docente.

No que diz respeito às relações com essa comunidade, é perceptível a comunhão entre o corpo docente e a equipe gestora e os demais funcionários, prezando pelo respeito,

[473] O novo ensino médio propõe uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla as disciplinas comuns e as disciplinas dos itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

pela cooperação e harmonia. A direção e a coordenação são atuantes, corteses e mantêm a escola funcionando de modo organizado. Os professores tentam circular entre os espaços para um melhor processo de ensino-aprendizagem. Os pais e responsáveis possuem livre acesso à instituição, para participar e ajudar no cotidiano educacional dos filhos, e, quando necessário, são chamados pela gestão pedagógica para interferirem, estando sempre presentes.

Esse retrato da comunidade escolar está em conformidade com o projeto político-pedagógico da Erem Olinto Victor que preconiza a pedagogia da presença através de práticas educativas inovadoras, se bem que prevaleça o ensino tradicional, e a formação de jovens competentes e hábeis para atuar no mercado de trabalho, na vida acadêmica e na vida cidadã.

O supervisor responsável do PIBID, George Lucena, é docente da rede estadual de Pernambuco há cerca de 20 anos. Licenciado em Letras – Português e Inglês, trabalha em regime integral, com alguns horários livres para descanso e preparação das aulas. Sob sua supervisão, encontravam-se três equipes formadas por uma dupla e dois trios que atuavam em duas turmas do segundo ano e em uma do terceiro ano do Ensino Médio. De natureza flexível, disponível e aberta às ideias alheias, o professor cedeu duas horas-aulas semanais de cada turma para cada equipe realizar seus projetos de intervenção.

3. Materiais e métodos

Após um período de três meses de observação e análise da dinâmica escolar, registrada na seção anterior, definimos, em consonância com o supervisor, o eixo de ensino da linguagem e os objetos de saber que seriam explorados nos projetos de intervenção pelos pibidianos, sob nossa orientação: a produção oral e escrita de textos argumentativos (debate regrado e artigo de opinião no segundo ano e dissertação argumentativa e debate regrado no terceiro ano). A escolha de tais objetos partiu da constatação de que os alunos tinham parco letramento argumentativo e de que o professor trabalhava com mais frequência tópicos gramaticais e literários (historiografia da literatura), sendo a produção relegada a segundo plano, ao passo que era exigida pelo currículo escolar, em função das avaliações externas (vide ENEM e SAEPE[474]) e das próprias competências e habilidades estipuladas pela BNCC (BRASIL, 2018: 507) para essa etapa da escolaridade.

Tais projetos tomaram por base o modelo genebrino da sequência didática de gêneros, vulgo SD (Dolz, Schneuwly, Noverraz, 2004: 81-108) a partir uma unidade temática: a violência policial e contra a mulher no segundo ano e descriminalização do uso da *cannabis* no terceiro ano. Os temas foram selecionados em razão de acontecimentos de alto impacto na mídia, ocorridos no segundo semestre de 2023, tais quais a prisão do jogador Daniel Alves na Espanha, pelo crime de estupro, e uma chacina ocorrida em um bairro da cidade de Camaragibe, a qual faz limite com a Várzea, em Recife, ou ainda nas enquetes realizadas pelos pibidianos para identificar o tema de maior interesse discente, caso do uso da *cannabis*.

[474] Sistema de Avaliação do Estado de Pernambuco.

A aceitação e participação discente nas seleções temáticas, contudo, não refletiu em imediato engajamento nas aulas e na sequência didática proposta pelos pibidianos, pois a relação professor-aluno constituída era de bastante permissividade, isto é, licenciosidade (Freire, 2002: 46). Em termos comportamentais, os discentes eram dispersos, desmotivados, e, por vezes, desrespeitosos e pouco cordiais no trato verbal com o supervisor.

Embora a disposição em ajudar e o acolhimento do professor fossem notáveis, sua abordagem didática tendia a ser bastante técnica e tradicional, o que às vezes não cativava totalmente os alunos. Em algumas aulas, dormiam, perdiam o foco e atenção com conversas aleatórias, com uso indevido de celular ou saídas em horários inapropriados para ir ao banheiro, à secretaria ou sala de professores. Em termos cognitivos, eles possuíam dificuldades significativas na compreensão leitora, em nível inferencial, na identificação de gêneros e tipologia textual, na distinção entre fato e opinião e na produção de um ponto de vista sobre um assunto, bem como em revisão gramatical e linguística dos textos.

Ao mesmo tempo, os pibidianos, devido à pouca experiência profissional, tinham dificuldades com a elaboração de atividades, com a condução de aulas segundo a metodologia indutivo-reflexiva, com o domínio do tempo didático e das turmas. Apesar desses problemas, em muitas oportunidades, a dinâmica estabelecida pelo professor George de uso de recursos visuais, como *slides*, e adotada pelos pibidianos, ao longo das SD, despertou a participação e motivação das turmas, que terminou por realizar as atividades, debater ideias e expressar suas opiniões.

3.1 Bases teóricas

A Escola de Genebra, formada por Dolz, Schneuwly, Noverraz, Pasquier e outros estudiosos, tem desenvolvido pesquisas acerca das ações docentes em sala de aula e modelos pedagógicos para a análise e ensino dos gêneros. Em defesa de uma didática da expressão centrada nesse objeto, os diversos escritos desses autores argumentam que ele (i) representa uma "matriz" de uma família de textos, (ii) manifesta uma finalidade comunicativa reconhecida, (iii) pode integrar diferentes linguagens e (iv) funciona como uma ferramenta semiótica que permite a realização das atividades discursivas entre os sujeitos (Dolz, Schneuwly, 2004: 62-63).

É o princípio da diversificação que fundamenta a entrada dos gêneros na escola, a fim de preparar os alunos para os diferentes objetivos sociocomunicativos e os diferentes textos contemporâneos. Para definir os gêneros, Schneuwly (2004: 23-25) recupera a noção de instrumento da teoria marxista e de algumas correntes da psicologia, segundo as quais a sua apropriação pelo sujeito permite o desenvolvimento das capacidades individuais. Na ótica da psicologia, o instrumento media a interação do sujeito com o objeto, dá forma a essa atividade, ao mesmo tempo que define e controla as ações possíveis, permitindo sua transformação. Do mesmo modo, os gêneros materializam, significam e tornam possíveis as práticas discursivas. Ao agirem discursivamente numa situação social, os sujeitos se apropriam desses instrumentos que prefiguram, ao menos parcialmente, tais ações.

A demanda de elaboração de currículo, por exemplo, pressupõe a existência desse gênero e, mesmo quando a ação permite a escolha de uma forma genérica, apoia-se nas práticas historicamente sedimentadas de determinadas esferas, repetindo-as ou modificando-as, caso da divulgação dos resultados de uma pesquisa por meio de conferência, de artigo científico ou de outro texto acadêmico[475]. Nas palavras de Schneuwly (2004: 28), o gênero é "uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos), permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação".

À Escola de Genebra, interessam os traços discursivos estáveis, pois, da mesma forma que facilitam o reconhecimento do gênero em diversas situações de interação verbal, possibilitam que ele funcione como um modelo ou instrumento para os discentes, a partir do qual eles podem aprender a falar em público e a escrever. Em outros termos, o gênero é um megainstrumento de que o aprendiz precisa se apropriar, pois ele sustenta e orienta a ação linguageira nas práticas sociais de referência, permitindo-lhe a produção e compreensão de textos diversos.

No âmbito da engenharia didática, o gênero é a principal ferramenta do ensino de línguas, entendendo-se este "como um artefato introduzido na aula de língua servindo ao ensino-aprendizagem das noções e capacidades a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular" (Dolz, Gagnon e Decândio, 2009: 38). É por meio dos gêneros que o aluno aprende as capacidades de linguagem fundamentais para se inserir nas práticas comunicativas (Schneuwly, Dolz, 2004: 80-82):

As capacidades de ação que dizem respeito à representação do contexto social da ação, no âmbito físico (lugar, momento, autor e leitor/interlocutor) e sócio- subjetivo (papel social dos interlocutores, objetivos da interação, lugar social e conteúdo temático).

As capacidades discursivas que se referem à estruturação discursiva ou planificação verbal ou organização das partes do texto, em função de certos objetivos.

As capacidades linguístico-discursivas que se relacionam à escolha de formas linguísticas ou de mecanismos de textualização, tais quais as vozes e os modalizadores, os elementos de conexão e coesão nominal e as estruturas sintáticas.

Ancorados em Vygotsky, os pesquisadores do ISD entendem que a aprendizagem se dá de forma intencional com base nas interações que o aprendiz estabelece com os objetos de ensino-aprendizagem (no caso, os gêneros), mediadas pelo professor (Dolz, Schneuwly, 2004: 44-45). No entanto, os gêneros, pela sua própria natureza avessa a classificações, não fornecem as condições de organização do currículo escolar.

Os autores recorrem aos tipos de discurso que são menos numerosos e mais abertos à sistematicidade e à classificação para operacionalizar o trabalho com esses objetos. Considerando as finalidades sociais de comunicação mais gerais exploradas no ensino, as tipologias textuais com as quais a escola tradicionalmente trabalha e as capacidades de linguagem dominantes necessárias para a compreensão e uso dos gêneros, Dolz e Schneuwly (2004: 60-61) elaboram uma proposta de progressão curricular a partir do

[475] Os gêneros dão a possibilidade de escolha, mas uma escolha regulada pela própria exterioridade que lhes constituem (sujeito produtor, destinatário, lugar, tempo).

agrupamento de gêneros. Nessa obra, eles apresentam cinco agrupamentos[476] e seus respectivos exemplos.

São eles: 1) o "narrar" vinculado à "cultura literária ficcional" que faz "mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil" (conto, adivinha, romance); 2) o "relatar" associado à "documentação e memorização das ações humanas" que faz "representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo" (notícia, biografia, relato); 3) o "argumentar" presente na "discussão de problemas sociais controversos" que se materializa na "sustentação, na refutação e na negociação de tomadas de posição" (resenha crítica, debate, editorial); 4) o "expor" da "transmissão e construção dos saberes" presente na "apresentação textual de diferentes formas dos saberes" (seminário, verbete, conferência); 5) o "descrever ações" de "instruções e prescrições" que se sustentam na "regulação mútua de comportamentos" (receita, manual, regulamento) (Dolz, Schneuwly, 2004: 60-61).

Os agrupamentos levam em conta o princípio da diversidade textual e da diferenciação, possibilitando a comparação e a transposição da mestria de um gênero para outro, isto é, o conhecimento construído acerca de um gênero, suas regularidades linguísticas e sociocomunicativas, é retomado na aprendizagem de outro gênero correlacionado. A progressão curricular ocorre de forma espiralada, trabalhando-se com diferentes gêneros de um mesmo agrupamento ou mudando-se o grau de complexidade na abordagem de um gênero, ao longo das etapas e anos escolares. Logo, diferencia-se da progressão linear, tradicionalmente adotada pelas escolas, em que se trabalham, no início da escolaridade, os textos narrativos e, ao final, dissertativos, como se as crianças não soubessem argumentar e os jovens não se encantassem com o universo ficcional.

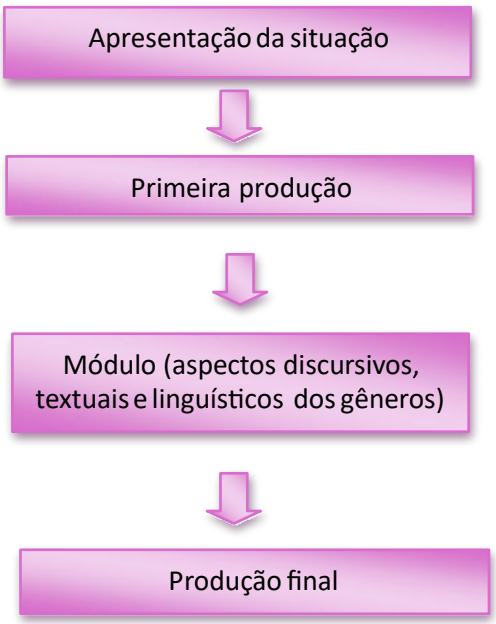
Apesar das evidentes vantagens dessa proposta, os autores ressaltam que o gesto docente é mais importante do que as ferramentas didáticas. Cabe ao professor realizar a planificação curricular, recortando e organizando no currículo os conteúdos referenciados nas práticas de linguagem, e definir a forma de progressão com base no critério da "validade didática". Ou seja, o docente precisa avaliar a possibilidade efetiva de condução do currículo em função do seu contexto e das suas condições de trabalho, da coerência entre os conteúdos ensinados nas diferentes etapas e dos ganhos de aprendizagem para os discentes (Dolz, Schneuwly, 2004: 67). Assim, o planejamento vai progredindo em grau de complexidade de acordo com os avanços dos alunos.

O trabalho com cada gênero é operacionalizado através de sequências didáticas, um conjunto planejado de atividades de linguagem que visam a levar o aluno a adquirir mestria ou, ao menos, a melhorar uma determinada prática discursiva oral ou escrita (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004: 97-98). De acordo com essa proposta, a depender da avaliação diagnóstica dos alunos e da modalidade de ensino em que eles se encontram, os objetivos a atingir são adaptados.

Podemos esquematizar o procedimento da sequência didática da seguinte forma:

[476] Em palestra no VIII SIGET, Schneuwly apresentou uma classificação mais ampla (DIP, 2000, p.9), dividida em sete agrupamentos, agregando à proposta anterior os gêneros descritivos e poéticos, aqui explicitados com base nos aspectos tipológicos: narrar, relatar, argumentar, apropriar-se de um saber, regular ações/comportamentos, descrever, brincar com a língua.

Quadro 01 – Etapas da sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004: 98, adaptado)

Desdobrando as etapas desse procedimento metodológico e avaliativo, temos:

- Apresentação da situação de comunicação, em que se define o quadro contextual (gênero, suporte ou forma de circulação dos textos, destinatário e tipo de produção, se individual, se coletiva etc.) e os conteúdos necessários para o projeto de produção textual oral ou escrito, que pode partir de um problema comunicativo real ou fictício.

- Primeira produção, em que o aluno assume o desafio de produzir o texto, e o docente faz o diagnóstico dos saberes já consolidados ou não a fim de planificar as estratégias didáticas da sequência.

- Módulos, em que se busca melhorar uma prática de linguagem e se adquirir uma metalinguagem sobre o gênero, através de atividades variadas que exploram as especificidades dos gêneros (leitura e análise de textos de referência, do mesmo gênero ou de gêneros correlacionados, com foco nos seus aspectos linguísticos, enunciativos e composicionais) e os aspectos problemáticos revelados na primeira produção (representação da situação de comunicação, elaboração dos conteúdos, planejamento do texto, realização do texto).

- Produção final, em que o aluno deve revelar os conhecimentos apreendidos ao longo da sequência e revisar e refazer o texto, se necessário, assim como o professor pode realizar uma avaliação de cunho somativo e tomar as decisões relativas à progressão.

As atividades de cunho gramatical e ortográfico, elaboradas a partir das dificuldades evidenciadas pelos alunos, são realizadas em módulos à parte, não necessariamente atrelados ao gênero em pauta. Os autores recomendam que os problemas ortográficos sejam tratados ao final da sequência, após o trabalho com outros níveis textuais, afinal, é preciso se concentrar primeiro nos aspectos mais globais do texto para depois se aperfeiçoar nos aspectos linguísticos. O estudo da gramática, nessa perspectiva, deve ser autônomo para que os alunos possam se apropriar de um

conjunto de conhecimentos próprios, pois o

> domínio de uma sintaxe mais elaborada não está ligado a um gênero preciso. Ele passa pela compreensão e pela apropriação das regras gerais que dizem respeito à organização da frase e necessita de conhecimentos explícitos sobre o funcionamento da língua nesse nível. (Dolz, Noverraz, Schneuwly, 2004: 116).

Esses autores propõem um ensino explícito dos gêneros, pois acreditam que apresentar as dimensões conceituais e as reflexões metalinguísticas possibilita maior progresso dos alunos. Dolz, em entrevista a um periódico brasileiro (Barricelli, Muniz-Oliveira, 2010: 3-9), enumera as vantagens da sequência didática para o ensino e a aprendizagem de língua primeira. São elas: a possibilidade de trabalhar com projetos de comunicação; a avaliação diagnóstica das capacidades de linguagem dos alunos a partir da produção inicial, o que permite redirecionar o ensino; a organização em oficinas, que explora os gêneros por dimensão e coopera com a progressão do ensino; o trabalho intensivo sobre as capacidades necessárias para produzir um texto, o qual permite a interiorização das novas capacidades e a automatização daquelas já exploradas; e a avaliação formativa do progresso do aluno entre a produção inicial e a final, o que permite ao aprendiz também observar seu progresso.

A sequência pressupõe um sujeito docente ativo que realize os gestos didáticos necessários para garantir a aprendizagem, transformando o objeto a ser ensinado em objeto efetivamente ensinado (Dolz, Gagnon, Decândio, 2009: 28). O primeiro gesto é o do planejamento, o que implica a escolha do gênero, sua análise prévia – a fim de focalizar as dimensões a serem trabalhadas –, a antecipação de possíveis obstáculos dos alunos e a seleção das formas de realização das atividades. Em seguida, o docente realiza o gesto de implementação das tarefas e atividades da sequência através da presentificação (apresentação) e focalização do objeto de ensino. É fundamental, nesse momento, que ele crie a memória didática, que é o gesto de recordar o que os alunos já sabem, ativando os conhecimentos que já foram trabalhados e anunciando os que ainda serão estudados em sala de aula, ou seja, construindo um saber compartilhado.

Durante todo o processo, fazem-se necessários os gestos de regulação do professor e de avaliação diagnóstica ou interventiva para ajudar os alunos a superarem as dificuldades e, por fim, o gesto de institucionalização do ensino de gênero através da fixação de conceitos e da metalinguagem sobre ele. A regulação pode ser local ou interna. É local, quando o olhar do professor incide diretamente na produção textual individual do aluno, observando suas dificuldades, ajustando e apontando caminhos para solucioná-las. É interna, quando o professor observa de forma geral o que funcionou e não funcionou numa determinada atividade, decidindo que objetos vai avaliar e buscando sanar os problemas encontrados na turma.

4. Resultados e discussão

Considerando a realidade dos estudantes brasileiros e, mais precisamente, dos alunos da EREM Olinto Victor, os pibidianos adaptaram o modelo genebrino inserindo atividades de (re)conhecimento dos gêneros debate regrado público, artigo de opinião e

dissertação argumentativa no início da sequência. A maioria dos alunos não tinha um grau de letramento para realizar a produção inicial, pois sequer tiveram contato prévio com os gêneros solicitados nem através de práticas de escuta ou de leitura desses textos. Ao mesmo tempo, tais estudantes não tinham experiência prévia com as etapas de revisão e refacção textual, por isso, inseriram-se atividades de revisão e reescrita coletiva antes de serem realizadas as individuais.

As três equipes optaram ainda por tomar o debate como um gênero auxiliar na preparação para a escrita do artigo opinativo e da dissertação argumentativa, visto que ele induz à pesquisa e ao desenvolvimento de uma série de argumentos e de diferentes estratégias argumentativas. Em função disso, as sequências ficaram organizadas da seguinte forma: 1) apresentação do projeto, com atividades de reconhecimento do gênero e produção inicial; 2) módulos de organização e sistematização, com atividades de análise linguística e gramatical; 3) módulos de produção final e (auto) avaliação coletiva e individual; 4) módulos de circulação e estudo do suporte de veiculação dos textos.

As equipes que atuaram junto a duas turmas do segundo ano do ensino médio, uma dupla (Bruna Domingues e Maria Gabriella da Silva) e um trio (Danilo Lucena, Thiago Santos, Vitor Oliveira), realizaram a sequência didática indicada a seguir sobre o gênero artigo de opinião.

Projeto de comunicação: formação de uma roda de diálogo nas turmas para a apresentação dos temas violência policial e violência contra as mulheres, a partir da escuta e análise das canções: “Capítulo 4 e Versículo 3” de Racionais MC’ s e “Maria da Vila Matilde” de Elza Soares, de forma escrita para leitura e cantada para escuta, como recursos introdutórios. Logo após, estabeleceu-se um intervalo de tempo para apresentação dos conhecimentos prévios discentes e da importância das discussões sobre tais temas para a formação crítica do sujeito.

Produção inicial sobre um dos temas em voga

Módulo 1: aula expositiva sobre coerência, sobre coesão, sobre conjunções e argumentação, sendo apresentados os tipos de argumentos, suas características e importância na construção textual. A eleição desses tópicos teve por fundamento sua relevância para o gênero e as dificuldades observadas na produção inicial.

Módulo 2: abordagem do gênero debate, por meio da exibição de vídeo de um debate no programa #papodesegundanoGNT com o tema “violência contra as mulheres” e um texto didático sobre suas características e regras, seguidas da explanação sobre seu funcionamento, suas características e meios de circulação.

Módulo 3: leitura e compreensão de texto motivador “Violência contra as mulheres da OPAS/OMS” e formação de grupos para a realização do debate sobre o tema violência contra a mulher, com observação sobre a obediência às suas características e regras.

Módulo 4: leitura e compreensão do texto “Esquece”, de Marcelino Freire, e da música “Só mais um Silva”, de Bob Rum e formação de grupos para a realização do debate sobre tema violência policial, com observação sobre a obediência às suas características e regras.

Módulo 5: gênero textual artigo de opinião (função social, relevância, características composicionais/estruturais e seus meios de circulação e a diferença entre fato e opinião)

Módulo 6: planejamento textual do artigo, a partir da escolha da opção temática pelos discentes – violência contra mulher ou violência policial – e da seleção de argumentos.

Módulo 7: avaliação dos artigos de opinião produzidos pelos alunos, em que foram observadas a posição/opinião referente ao tema escolhido, a argumentatividade e a intertextualidade, os aspectos gramaticais e estruturais dos textos construídos.

Produção final: reescritas dos artigos de opinião a partir das correções e observações finais sobre texto, avaliação do projeto de intervenção realizado pelos pibidianos por eles e pelo supervisor, bem como pelos estudantes a partir da entrega de questionários autoavaliativos sobre os debates de opinião realizados em sala de aula.

Circulação: publicação dos melhores artigos da turma, selecionados pelos alunos, na página virtual da escola.

A equipe que atuou junto ao terceiro ano do Ensino Médio – Débora Lemos, Maristela Rodrigues e Yasmin Silva –, por sua vez, implementou uma sequência didática voltada para a dissertação argumentativa, em razão da prova de Redação do Enem, além de ser um gênero essencial para o sucesso acadêmico e para a participação crítica na sociedade.

Projeto de comunicação: explanação sobre o projeto de intervenção e produção inicial a partir de um gênero já conhecido, o artigo de opinião, trabalhado no ano escolar anterior. A partir disso, foi possível fazer um levantamento e diagnóstico das dificuldades encontradas nos textos discentes.

Módulo I: roda de conversa sobre o tema "Desafios associados à descriminalização da Cannabis Sativa no Brasil" e compartilhamento de tipos e estratégias argumentativas, a partir de conceitos e fatos históricos, de infográficos, de opiniões variadas de especialistas, sejam elas contra, sejam a favor, e de canções sobre a cannabis no Brasil.

Módulo II: reconhecimento e caracterização do gênero dissertativo- argumentativo e análise de redações que obtiveram nota máxima no ENEM.

Módulo III: abordagem dos tipos de introdução e exercício de escrita a partir de um dos tipos aprendidos.

Módulo IV: exposição de formas de encaminhamento argumentativo e atividade de uso de uma das formas apresentadas adequada ao tipo de introdução já construído.

Módulo V: uso dos conectivos na construção do texto.

Módulo VI: tipos de desenvolvimento, conceito, elaboração e adequação às competências solicitadas pelo Enem.

Módulo VII: elaboração da proposta de intervenção (conclusão)

Módulo VIII: debate regrado público sobre o tema, precedido de levantamento dos argumentos vistos em todos os módulos anteriores e de enfoque na sua finalidade de convencer o adversário. A atividade foi finalizada com a retomada da produção inicial para dar início às produções finais.

Produção final: revisão e reescrita dos textos pelos alunos, monitorada pelos pibidianos, em sala, e seguida de questionário avaliativo sobre o projeto de intervenção.

Circulação dos textos: publicação das melhores dissertações da turma, selecionados pelos alunos, na página virtual da escola.

Em ambas as sequências, orientamos os pibidianos a trabalharem a capacidade de os alunos formularem argumentos sólidos e desenvolverem as competências necessárias

de escrita de cada gênero, tornando o projeto uma contribuição significativa para a formação tanto dos futuros docentes quanto dos estudantes da educação básica, como demonstraremos claramente na próxima seção.

5. Conclusões

Observamos que os projetos de intervenção realizados no âmbito do PIBID possibilitaram aos licenciandos tomar o processo de ensino-aprendizagem como ato de construir conhecimento com os alunos, transformando a sala de aula em um espaço de diálogo e descobertas mútuas e de formação do pensamento crítico, fazendo ressoar o pensamento freireano: "Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção." (Freire, 2003: 47).

Na condução didática das aulas e, em particular, dos debates, os licenciandos estimularam os alunos a se tornarem cidadãos mais críticos e participativos, interessando- se por questões polêmicas e temas de relevância social contemporânea. Gadotti, Freire e Guimarães (1985) defendem as resoluções de conflitos, justamente com conflitos. Num sentido social e legalmente estabelecido, o conflito realizou-se,quando os pibidianos deram voz aos alunos, provocaram e mediaram os debates, produzindo contradições pacificamente e provocando-os, para buscarem respostas.

Desse modo, propiciaram o acesso a saberes e práticas que são coletivas e que estimulam os alunos a enfrentarem as contradições da realidade para alcançarem a superação. Mais do que isso, oportunizaram a vivência da escola como um “espaço de transformação social” (Melo, Andriolli & Padro, 2017), estimuladora da modificação e (re)construção do sujeito, à revelia dos objetivos e do contexto do Novo Ensino Médio que enfoca mais a formação de forças produtivas para o mundo do trabalho que de formação humana. Os alunos vivenciaram, portanto, um espaço de produção dessa subjetividade transformadora por meio da apresentação da sua própria voz.

Constatamos que, ao final dessas sequências, realizadas em um período de três meses (setembro a novembro de 2023), os alunos demonstravam maior engajamento nas aulas e comprometimento com os estudos e atividades, o que se refletiu em melhora na produção argumentativa com delineamento do tema, da posição discursiva e de um ou dois argumentos e aprendizagem de procedimentos de avaliação e de autoavaliação, a partir da revisão da produção escrita e do preenchimento dos questionários. Quanto aos licenciandos, também chegamos à conclusão de que a participação no PIBID trouxe “saldos” positivos, pois eles aprenderam a elaborar gêneros profissionais do trabalho docente, como os módulos da sequência didática e os comandos de atividades escolares, tendo se apropriado de aspectos cruciais do planejamento escolar. Além disso, compreenderam a necessidade de elaborar um plano flexível dadas as surpresas do cotidiano da sala de aula e, por isso, ampliaram seu arsenal de recursos e estratégias didáticas. Também, na esfera acadêmica, puderam desenvolver suas capacidades de produção oral, escrita e multissemiótica a partir da elaboração do gênero relatório acadêmico e de gêneros próprios de eventos científicos, como pôster, comunicação oral e *slides*, para divulgação dos resultados alcançados com seus projetos de intervenção.

Apesar dos impactos positivos do Programa, urge salientarmos problemas que quase inviabilizaram a sua realização e o proveito por todos os envolvidos. Falta à boa parte dos

pibidianos comprometimento efetivo com a pontualidade, com a assiduidade e com o cumprimento das atividades, aspectos que nem sempre são exigidos pelos próprios docentes supervisores incumbidos de tal tarefa. Outro problema é a falta de compatibilidade entre o calendário do Programa e o cronograma acadêmico e escolar, estando alguma das Instituições em recesso ou em férias, enquanto outra se encontram em pleno funcionamento.

Por fim, destacamos a necessidade de haver uma formalização das relações entre a escola, o Programa e a Universidade, através de contrato, de encontros formativos e de processo seletivo mais criterioso para escolha da supervisão, visto que a primeira etapa não ocorreu, e as últimas foram realizadas por iniciativa da Coordenação da Área de Letras-Língua Portuguesa.

Referências

Barricelli, Ermelinda & Siderlene Muniz-Oliveira. (2010). Entrevista com o professor Joaquim Dolz. *Revista L@el em (Dis-)curso* 2. 3–9.

Brasil. (2018). *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC.

Dolz, Joaquim & Bernard Schneuwly. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*, 41–70. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dolz, Joaquim, Michèle Noverraz & Bernard Schneuwly. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*, 95–128. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dolz, Joaquim, Roxane Gagnon & Fabrício R. Decândio. (2009). Uma disciplina emergente: a didática das línguas. In Elvira L. Nascimento (org.), *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*, 21–50. São Carlos: Claraluz.

Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir, Paulo Freire & Sérgio Guimarães. (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.

Melo, Beatriz Medeiros, Juliana Prado & Carmen Andriolli. (2017). *Projeto político-pedagógico: gestão do trabalho escolar*. Alagoas.

Schneuwly, Bernard. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In Bernard Schneuwly & Joaquim Dolz (eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*, 21–39. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Dolz, Joaquim. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In Joaquim Dolz & Bernard Schneuwly (eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*, 71–91. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Tardif, Maurice. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

PROPOSTA DE ANÁLISE DIALÓGICA DE INSTAPOEMAS COMO RECURSO PEDAGÓGICO

PROPOSAL FOR DIALOGICAL ANALYSIS OF INSTAPOEMAS AS A PEDAGOGICAL

Miriam Bauab Puzzo
Programa de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, São Paulo, Brasil
puzzo@uol.com.br
ORCID: 0000-0003-1356-4756

Resumo

Muitas são as publicações nas redes sociais que aproximam o público leitor da literatura como a instapoesia. Por ser de fácil acesso e constituída pela simplicidade da linguagem cotidiana, motiva o interesse dos jovens pela sua leitura e interpretação em sala de aula. Tendo isso em mente, o objetivo desta comunicação é explorar essa linguagem verbo-visual na produção poética atual veiculada no instagram. Como fundamentação teórica explora-se a análise dialógica da linguagem na perspectiva bakhtiniana, com destaque aos signos ideológicos que constituem a forma composicional deste gênero poético, assim como os conceitos de enunciado concreto, responsividade e posicionamento valorativo do autor em relação aos conflitos sociais. A leitura analítica de gêneros verbo-visuais propiciam um aprendizado crítico-reflexivo a partir das relações dialógicas estabelecidas entre autor/leitor/contexto social imediato. Para cumprir essa proposta, foram selecionados alguns poemas de João Doederlin que assina @akapoeta e são publicados nas redes sociais. A análise dos poemas destaca a forma composicional que articula imagem e texto verbal, o tema e o estilo compondo a unidade integral do poema como gênero discursivo por meio do qual se estabelecem relações dialógicas entre autor/público/contexto social, respondendo aos conflitos sociais motivados pelo momento sócio-histórico. Propicia-se nesta análise a discussão de questões motivadas pelo tema, pelos recursos expressivos em oposição à norma gramatical e os efeitos de sentido decorrentes. Destaca-se a partir da análise o posicionamento valorativo do autor em relação aos conflitos existenciais vivenciados pelo sujeito lírico nos poemas.

Palavras-chave: análise dialógica; instapoema; signo ideológico; linguagem verbo-visual.

Abstract

There are many publications on social media that bring readers closer to literature, such as instapoetry. Because it is easily accessible and consists of the simplicity of everyday language, it motivates young people to read and interpret it in the classroom. With this in mind, the objective of this communication is to explore this verbalvisual language in the current poetic production disseminated on Instagram. As a theoretical basis, the dialogic analysis of language from the Bakhtinian perspective is explored, highlighting the ideological signs that constitute the compositional form of this poetic genre, as well as the concepts of concrete statement, responsiveness and the author's evaluative positioning in relation to social conflicts. The analytical reading of verbal-visual genres provides critical-reflective learning based on the dialogic relationships established between author/reader/immediate social context. To fulfill this proposal, some poems by João Doederlin, who signs @akapoeta as a social media author, are selected. The analysis of the poems highlights the compositional form that articulates image and verbal text, the theme and style composing the integral unity of the poem as a discursive genre through which dialogic relations are established between author/public/social context, responding to social conflicts motivated by the sociohistorical moment. This analysis encourages the discussion of

issues motivated by the theme, by the expressive resources in opposition to the grammatical norm and the resulting effects of meaning. The analysis highlights the author's evaluative positioning in relation to the existential conflicts experienced by the lyrical subject in the poems.

Keywords: dialogic analysis; instapoem; ideological sign; verbal-visual language.

1. Introdução

Muitas são as publicações nas redes sociais que aproximam o público leitor da literatura como a instapoesia. Por ser de fácil acesso e constituída pela simplicidade da linguagem cotidiana, motiva o interesse dos jovens pela sua leitura e interpretação em sala de aula. A exploração dessa forma de produção nas redes sociais torna-se um recurso que pode auxiliar o professor em sala de aula e motivar o interesse dos alunos, promovendo discussões a respeito da interpretação e de recursos estilísticos próprios da linguagem poética em relação à linguagem normativa da prosa. Tendo isso em mente, o objetivo desta comunicação é explorar essa linguagem verbo-visual na produção poética atual veiculada no instagram. A teoria que fundamenta esta proposta é a da análise dialógica bakhtiniana a partir dos conceitos de gênero discursivo, do signo ideológico presente nas imagens verbo-visuais, do posicionamento valorativo do autor criador e dos recursos estilísticos agenciados em sua produção para criação de efeitos de sentido. Os instapoemas de João Doederlin, conhecido como @akapoeta, foram selecionados como objeto de análise no intuito de promover sugestões de aplicação em sala de aula como recurso de leitura, interpretação e estilo em relação às normas gramaticais.

A princípio discute-se essa nova tecnologia com apoio na teoria da convergência de Henry Jenkins (2009) que discute o novo formato de produção tecnológica agregando várias formas que se conjugam numa única produção, criando efeitos múltiplos. Em seguida, apresenta-se o autor que tem por nome João Doederlin; logo após são apresentados os conceitos teóricos discutidos na análise de seus instapoemas na perspectiva dialógica da linguagem e, por fim, as palavras conclusivas dessa proposta.

2. As novas tecnologias e a linguagem interativa

A partir do século XX, muitas foram as transformações no âmbitos da comunicação humana com o advento de recursos tecnológicos. Desde o aparecimento do cinema e da televisão, muitas formas de linguagem foram exploradas e se desenvolveram ao longo do século com apoio tecnológico da informática e da computação. Na atualidade esses recursos sofreram transformações e passaram a atuar de forma integrada em produções artísticas, cinematográficas, televisivas, possibilitando a produção interativa denominada de convergência por Jenkins (2009), um sistema integrado nas produções artísticas ou informativas acionando uma rede multicomunicativa entre as diversas esferas de produção tecnológica. De acordo com o autor, “A convergência das mídias é mais do que apenas uma mudança tecnológica. A convergência altera a relação entre tecnologias existentes, indústrias, mercados, gêneros e públicos. A convergência altera a lógica pela qual a indústria midiática opera e pela qual os consumidores processam a notícia e o

entretenimento" (Jenkins, 2009:43). Embora o autor esteja tratando do processo da cultura da comunicação em geral. Observa-se que a tecnologia tem transformado a linguagem e a forma que comunicação nas relações humanas. Como consequência, a forma de interação entre os seres humanos tem se transformado assim como os gêneros discursivos, nas diversas esferas de produção, circulação e recepção, têm se modificado de forma acelerada. Tal processo tem impactado os meios de produção cultural, inclusive a literatura.

Esse novo formado de comunicação midiática propicia a intervenção de diversos recursos antes segmentados em suas próprias esferas de produção que já vinha se processando desde o século XX, na literatura, quando muitos autores de obras impressas ingressaram nesse universo tecnológico apresentando suas produções literárias, artísticas, teatrais, poéticas mesclando várias linguagens com apoio dos recursos tecnológicos.

A partir da 2ª metade do século XX, três gerações beneficiaram-se da tecnologia para divulgar seus textos, conforme aponta Flores em seu livro *Literatura Eletrônica de Terceira Geração* (2021). Segundo demonstra o autor, a primeira geração era constituída por autores de livros impressos já conhecidos pelo público, redigindo textos breves como crônicas e contos, assim como a segunda geração, constituída pelos poetas concretistas que publicavam seus poemas pela internet. Segundo ele:

> A literatura eletrônica, portanto, tradicionalmente volta-se para a escrita em mídia eletrônica e digital, que integra computação, multimídia e interatividade, por meio de uma variedade de dispositivos de entrada, dados em rede e a própria cultura digital. E à proporção que cresce e amadurece, a própria cultura digital é uma influência cada vez mais importante na criação de literatura eletrônica, especialmente em sua terceira geração. (Flores, 2021:358).

A partir de 2005, a terceira geração explora as plataformas estabelecidas, como redes de mídia social, aplicativos, dispositivos móveis com telas sensíveis ao toque, API e *web services*. Nesse novo modo de produção em que a mídia digital se naturalizou, há uma escala numerosa de trabalhos destinados a um público contemporâneo afeito às novas tecnologias. Com esses novos recursos, jovens escritores puderam publicar de modo independente, sem ter de submeter-se às normas e aos custos editoriais. É o caso de autores como João Doederlin.

Nascido em Brasília em 1996, iniciou muito cedo a produção de narrativas e a seguir voltou-se para a produção de poemas digitais. A partir de sua produção veiculada nas redes sociais e do sucesso obtido entre os internautas, lança livros impressos, como *o livro dos ressignificados* (2017), sua primeira obra impressa. A grande aceitação do público, propiciou outras publicações e a mais recente, *para ressignificar um grande amor* (2021), conquistou 1 milhão de leitores nas redes sociais. Nessa obra o autor explora as perdas amorosas do sujeito lírico e a dor da falta do ente amado.

Interessa observar como se caracteriza este gênero e de que forma pode ser introduzido como motivação tanto para leitura de poesia, relacionando-a com a produção de poemas impressos da literatura brasileira, quanto com questões de estilo em relação com as normas gramaticais. A teoria dialógica bakhtiniana oferece subsídios para entender esse processo, assim como para explorá-lo de modo produtivo no âmbito das relações entre estilo e norma gramatical, como Bakhtin demonstra pela sua prática pedagógica apresentada em *Questões de estilística no ensino da língua* (2013). É importante ressaltar

também a verbo-visualidade característica desse tipo de produção que contribui para o multiletramento na perspectiva de Rojo (2012) e (2013). A seguir as considerações teóricas que fundamentam as análises.

3. Aspectos teóricos

O conceito fundamental da teoria bakhtiniana encontra-se na concepção dialógica da linguagem, cujo princípio dá origem a outros conceitos que dele derivam, tais como enunciado concreto, gênero discursivo, estilo, entre outros. Em função dessa condição em que eu/outro estão intimamente ligados e o contexto social imediato atua de fora para o interior do enunciado, é que os enunciados concretos e os gêneros se atualizam. Como aponta Bakhtin (2016), os gêneros são relativamente estáveis justamente devido a essas relações triádicas.

A concepção de gênero discursivo nessa perspectiva dialógica permite entender as inovações que os poemas apresentam em relação à produção escrita. De acordo com a teoria, os temas organizam a forma composicional e o estilo dos gêneros. Sob esse aspecto, as relações dialógicas intrínsecas ao processo comunicativo na composição dos enunciados são fundamentais na composição dos gêneros discursivos secundários.

De modo semelhante, os temas de natureza mais subjetiva em relação aos conflitos vivenciados e de seus efeitos afetivos imediatos caracterizam o gênero lírico em sua forma composicional e em seu estilo. Além disso, como afirma Volóchinov (2017:205), na comunicação "pressupomos um certo *horizonte social* típico e estável para o qual se orienta a criação ideológica do grupo social e da época a que pertencemos, isto é para o contemporâneo da nossa literatura, da nossa ciência, da nossa moral, das nossas leis." Portanto, o indivíduo enunciador sempre possui "um *auditório socia*l estável", que constitui sua realidade interior onde se formam seus argumentos, motivos e avaliações. Assim, ao criar um projeto enunciativo, o enunciador pressupõe o interlocutor com o qual dialoga.

Como postula Volóchinov (2017:205), "Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige". É esse movimento dialógico que caracteriza o gênero, tanto em sua organização temática quanto composicional e estilística. Ele resulta das relações dialógicas estabelecidas entre o autor, seus destinatários e o momento social em que se encontra e ao qual responde. Em decorrência desse processo, o estilo do gênero discursivo, apesar de apresentar peculiaridades próprias com certa regularidade, também se modifica em função das condições de produção e do objetivo do enunciador. Sob esse aspecto, os gêneros discursivos apresentam transformações ao longo do tempo em função das exigências motivadas pelo contexto social em decorrência das transformações espácio-temporais, como Bakhtin (2018) demonstra em sua investigação sobre o romance como gênero.

Na perspectiva de Volóchinov (2017), a linguagem se manifesta por meio de signos que expressam sentidos que se referem aos objetos concretos e aos significados valorativos que recebem, em função dos posicionamentos axiológicos dos enunciadores. Nessa perspectiva, os signos que integram a linguagem humana não se restringem às palavras e

podem ser representados por qualquer material concreto, como demonstra Volóchinov (2017:94): “Qualquer signo ideológico não é apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também uma parte material dessa mesma realidade. Qualquer fenômeno ideológico sígnico é dado em algum material: no som, na massa física, na cor, no movimento do corpo e assim por diante”. No caso específico dos instapoemas, a materialidade sígnica que os constitui apresenta peculiaridades próprias, tanto no que diz respeito ao suporte quanto ao estilo dos poemas, considerados como gênero discursivo da esfera literária.

Em sua peculiaridade discursiva, o instapoema é constituído por vários recursos que o diferenciam do poema em sua realidade impressa apenas, entre eles a verbovisualidade, o ritmo que pode ser entoado pelo autor, a gestualidade, os desenhos elaborados pelo próprio autor ou em colaboração com um coautor. Além disso, os temas explorados dizem respeito aos problemas imediatos e cotidianos do sujeito lírico que são comuns e afetam também aos jovens internautas, público alvo deste tipo de produção midiática. Portanto, a verbo-visualidade em sua composição altera a forma composicional do poema, assim como os temas que tratam de conflitos imediatos. Não há a pretensão de aprofundamento filosófico ou existencial. Em decorrência dessa necessidade de tocar em questões imediatas, o estilo desse gênero também sofre variações em relação à poesia impressa, que mantinha, apesar das variações decorrentes da tendência literária de cada época, certa regularidade no texto impresso e em seu estilo.

No âmbito das imagens, o signo ideológico conceituado por Volóchinov (2017) permite observar como as metáforas, as imagens visuais e também verbais diferem daquelas já consideradas pela tradição poética. As relações interativas e imediatas entre autor e público criam certa proximidade, permitindo uma interação mais ativa com a produção lírica pelas respostas imediatas do público destinatário ao próprio autor.

Observa-se desse modo num movimento espácio-temporal a mudança significativa em relação à produção poética veiculada em obras literárias até o século XX. O conceito de cronotopia, discutido por Bakhtin em várias instâncias e em obras diferentes, diz respeito a essas transformações sociais que suscitam novas exigências do contexto imediato, do autor e do público destinatário.

Nessa perspectiva, a proximidade entre autor e público, a imediatez da comunicação e a interação autor/leitor torna esse gênero um recurso exploratório para questões cruciais no ensino, entre eles a sintaxe, os desvios na elaboração dos versos e na combinação de signos ideológicos que alteram o ritmo e as figuras de linguagem. Portanto, com esse viés teórico, os instapoemas que migraram da rede social para obras impressas tornam-se objeto de análise.

4. Metodologia

Para discutir as peculiaridades desse gênero, alguns exemplares foram selecionados tanto das redes sociais onde foram veiculados, quanto de obras já impressas. Os instapoemas divulgados diretamente pelo autor em postagens online deram origem à produção impressa *o livro dos ressignificados* (2017), uma coletânea em que o autor retoma substantivos comuns e lhes atribui novos significados, como os títulos “flor(s.f.)” e “glitter(s.m.)” ilustram.

Dessa coletânea esses exemplares foram selecionados para análise textual e genérica.. Considerados como gêneros discursivos na perspectiva bakhtiniana, os elementos constitutivos são retomados , entre eles o tema, a forma composicional, o estilo, assim como os signos ideológicos que constituem as imagens verbo-visuais na constituição de sentido.

Dois exemplos foram obtidos pela internet para demonstrar na análise a verbovisualidade importante para o multiletramento na perspectiva de Rojo. Como ela destaca:

> [o multiletramento] "aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012:13).

Os instapoemas veiculados nas redes sociais apresentam essa variedade de signos importantes na constituição de sentidos que são apreendidos rapidamente e de modo integrado pelos internautas.

5. Análise dos poemas

Numa linguagem simples e coloquial, os poemas exploram as metáforas, as antíteses, o paradoxo, entre outras imagens, numa sintaxe livre, na organização das frases para acompanhar o ritmo poético.

Alguns poemas são ilustrados como os do "zodíaco" ou os que antecedem os tópicos como "o jardim", "a cidade", ou "e a história de nós dois".

Muitos tratam de questões cruciais dos jovens adolescentes que vivem conflitos amorosos, cotidianos e também existenciais. As análises de alguns deles têm por objetivo evidenciar a complexidade na lírica de @akapoeta, numa linguagem caracterizada pela simplicidade.

As questões da norma gramatical podem ser discutidas em função do contexto poético e do estilo na constituição de sentido, como propõe Bakhtin em *Questões de estilística no ensino da língua* (2013).

O instapoema "flor (s.f.)" impresso, cujo tema é a beleza da mulher amada simbolicamente potencializada pela flor, demonstra a forma inusitada de sua articulação verbal. Composto por uma estrofe de cinco versos e uma estrofe de um único verso que encerra de modo direto e afetivo a proposta lírica, atribui à amada a potência da flor como objeto simbólico significativo. Portanto, o substantivo que sintetiza o título, adquire novos significados a partir da composição poética em que a amada passa a significar a flor, pela beleza, pela delicadeza pelo olhar apaixonado do sujeito lírico.

flor (s.f.)

é o jeito como eu te chamo quando você me vê.
é um beijo colorido do universo. é a mãe do perfume. é o que catei no jardim da sua mãe para poder te dar bom-dia. é o que quando junto com a gente, vira amor.

Você foi a flor que eu reguei com mais carinho.
(@akapoeta, *o livro dos ressignificados*, 2017:20)

O tema do amor que organiza a forma composicional é explorado na materialidade linguística pela estruturação sintática. Frases verbais breves alternadas por frases nominais que fragmentam a estrutura rítmica, sem sinalizar gramaticalmente o início de cada oração e de cada frase, simulam um envolvimento emocional e afetivo. Portanto a ruptura sintática está a favor do estilo para sinalizar o descontrole apaixonado do sujeito lírico que vê na figura amada a imagem delicada e perfumada de uma flor.

Outro poema "glitter (s.m.)" é bastante instigante pelo título, um substantivo que representa um material vulgar, usado como um ornamento, comum na maquiagem de mulheres em baladas ou em comemorações festivas. Pelo modo como são constituídos, alguns poemas desse livro tornaram-se parte integrante de campanha de produtos de beleza de uma empresa de cosméticos denominada Casa Nostra Cosméticos, em cujo site encontra-se essa informação:

> **Pílulas de beleza: João Doederlein**
> Ele se denomina como "Escritor e ressignificador", nós acreditamos que ele seja um daqueles poetas que marcam uma geração. João Doederlein @akapoeta usa seu perfil do Instagran e do Facebook para distribuir suas lindas poesias, a partir de palavras comuns do nosso dia-a-dia.Separamos todas as que estão dentro do nosso universo de beleza. https://www.casanostracosmeticos.com.br/post/p%C3%ADlulas-de-belezajo%C3%A3o-doederlein acesso em 07/08/2024

O exemplar que selecionamos para análise é um dos modelos desse repertório. Composto pela mesma estrutura de uma estrofe mais longa e a última constituída de um único verso, como a do poema flor, representando um recurso padronizado nesse livro. Com esse recurso, a estrofe final, representada por um único verso, sintetiza de modo enfático a essência significativa do poema.

glitter (s.m)

é a maquiagem ideal para as boas baladas. aquilo que a alma dela solta na pista de dança quando ela rebola. arco-íris em pó. é o que nunca nunca sai. é a prova do crime de que a gente se encontrou. é o que tem inveja do loiro dos seus fios cor de ouro.

é aquilo que imita o brilho dos seus olhos.
(@Akapoeta, *o livro dos ressignificados*, 2017:199)

Seguindo a mesma forma composicional do exemplo anterior, as frases verbais e as orações se alternam por meio da pontuação sem respeitar a norma das letras maiúsculas que iniciam frases e períodos. A pontuação está a serviço do estilo que procura dar um ritmo fragmentado ao conjunto acelerando a cadência melódica. Neste caso, cria certos efeitos próprios do movimento da dança e dos reflexos que iluminam a imagem cambiante pelo claro/ escuro e pelo brilho artificial que lembra o dos olhos da pessoa querida.



Os dois exemplares [477] obtidos no site referente à produção do autor associam as imagens delineadas em preto e branco com os dizeres que as acompanham. A figura esboçada de uma pessoa com um rosto sem traços peculiares e com uma roupa preta é definida pelo que jorra de sua mente, como se fossem eflúvios que se dispersam no espaço. Os dizeres, seguidos pela assinatura do instapoeta: "O cara mais feliz do rolê pode ter depressão até porque depressão não é o oposto da alegria *é bem mais complicado que isso*", dizem respeito ao drama existencial que afeta o ser humano na atualidade e que se torna uma questão generalizada no contexto social. A representação imagética dessa figura imobilizada e inexpressiva sugere um olhar diferenciado para essa questão premente. O texto verbal que compõe a unidade poética está situado acima da imagem. Antecipando a forma de recepção e de interpretação do texto verbal que dialoga com a imagem que o acompanha. Discutir a representação imagética que compõe a unidade textual lírica é um modo de propiciar a discussão desse tema que afeta os jovens na época moderna.



O outro instapoema acompanha o mesmo esboço de desenho em preto e branco sem realce para os detalhes, mas

com ênfase para a forma representada na imagem. A figura em posição invertida, como se estivesse de ponta cabeça, com uma linha divisória sinalizando os limites de força que mobilizam os cabelos caídos em movimento descendente, demonstra o poder incontrolável que impulsionam seu corpo para baixo. Os dizeres que acompanham a imagem: "eu pensava ser forte/ até sentir o peso da vida", seguidos pela assinatura do instapoeta, completam o texto em que a imagem compõe com as palavras a unidade poética, propiciando uma discussão mais abrangente a respeito dos problemas enfrentados ao longo da vida pelos jovens e pelos seres humanos em geral. O amadurecimento gradativo que ocorre com a descoberta dos entraves que se apresentam ao longo do tempo pode ser um tema a ser explorado e que está sendo sugerido pelo texto. Os signos visuais expressam um significado apreendido de modo imediato que se associa com os signos verbais expressos no instapoema. Interpretar essas imagens semióticas requer um exercício interpretativo conjunto, liberando formas de apreensão diversificadas. As diferenças interpretativas podem ser sugeridas pelo professor e discutidas ao serem associadas ao texto verbal. É uma forma de promover a participação interativa no debate tanto dos

[477] https://www.google.com/search Acesso 05/09/2024.

possíveis significados como de questões que se referem ao contexto social, aos problemas subjetivos e a problemas mais complexos que podem ser suscitados nas discussões coletivas.

Conclusão

A presente apresentação dos instapoemas, como forma de provocar o interesse pela leitura e interpretação do texto lírico nas redes sociais, tem por objetivo cumprir o que pesquisadores que se voltam ao ensino de gêneros discursivos de várias esferas de produção, circulação e recepção, entre eles Roxane Rojo sugerem. Como afirma em seu artigo "Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos" (Rojo, 2013: 8), "Hoje é preciso tratar da hipertextualidade e das relações entre diversas linguagens que compõem um texto, o que salienta a relevância de compreender os textos da hipermídia".

Além dessa questão, muitas outras formas exploratórias desse gênero familiar aos jovens internautas podem ser desenvolvidas como recurso pedagógico. Os problemas de pontuação, organização sintática, assim como as propostas expressivas relativas ao estilo expressivo da linguagem, entre elas a linguagem simbólica das figuras, das imagens, da cadência rítmica podem tornar o ensino mais significativo em sala de aula. É o que Bakhtin (2016) denomina de "língua viva" e não apenas fórmulas a serem memorizadas.

Referências

Bakhtin, Mikhail. 2003. Arte e responsabilidade. In Estética da criação verbal. Trad. Paulo Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes. xxxiii–xxxiv.

Bakhtin, Mikhail. 2010 [1920]. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores.

Bakhtin, Mikhail. 2016 [1953]. Os gêneros do discurso. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34.

Bakhtin, Mikhail. 2018. Teoria do romance II: as formas do tempo e do cronotopo. Trad., posfácio e notas Paulo Bezerra. Org. Serguei Botcharov & Vadim Kojinov. São Paulo: Editora 34.

Flores, Leonardo & Andrea Catropa. 2021. Literatura eletrônica de terceira geração. *DATJournal* 6(1). 355–371. https://doi.org/10.29147/dat.v6i1.346

Rojo, Roxane & Eduardo Moura (orgs.). 2012. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, Roxane. 2013. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. In Rojo, Roxane (org.), Escola conectad@: os multiletramentos e as TICs. Adolfo Tanzi Neto et al. 1ª ed. São Paulo: Parábola. 13–36.

Volóchinov, Valentin. 2017. Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad., notas e glossário Sheila Grillo & Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34.

QUANDO OS PORTUGUESES ERAM CHAMADOS DE GALEGOS: ANÁLISE DE RELATOS COM REPRESENTAÇÕES NEGATIVAS DA IMIGRAÇÃO PORTUGUESA NO RIO DE JANEIRO

WHEN THE PORTUGUESE WERE CALLED GALICIAN: ANALYSIS OF REPORTS WITH NEGATIVE REPRESENTATIONS OF THE PORTUGUESE IMIGRATION IN RIO DE JANEIRO

Liz Fernandes de Paula
Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil
liz_fernandes@discente.ufg.br
ORCID: 0009-0002-0417-5791

Antón Corbacho Quintela
Departamento de Estudos Literários, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil
corbachoq@ufg.br
ORCID: 0000-0002-8803-3717

Resumo
Com anterioridade à chegada em massa, no último quarto do séc. XIX, de imigrantes galegos ao Rio de Janeiro, o vocábulo "galego" possuía uma estável e categórica significação para os cariocas. No ensaio *Mata Gallego*, de 1933, Viriato Corrêa enunciou que "Mata gallego" foram as palavras de ordem na turbulenta noite de 13 de março de 1831. Para Corrêa, a fundação revolucionária da nacionalidade foi consubstancial à simbólica surra que os nativos deram aos portugueses durante esse conflito. Nesse confronto, os brasileiros eram os *cabras*, os *bodes*, os *crioulos*, os *moleques*, e os portugueses eram os *marotos*, os *marinheiros*, os *pés de chumbo* – os "galegos". Na obra *Mata galegos*, de 1989, Gladys Sabina Ribeiro estudou a imigração portuguesa no Rio de Janeiro, entre os anos de 1820 a 1930, salientando a reação contra essa presença desde o antilusitanismo. Ela menciona o reiterado emprego do qualificativo "galego" para provocar os portugueses. Os imigrantes portugueses formaram boa parte da força de trabalho e entraram em concorrência com os brasileiros, pois monopolizaram ramos de atividade e empregos e porque aceitavam baixas remunerações. Criouse, no Rio, a figura do "galego", como contraponto do patriota brasileiro e do malandro carioca. O "galego" representava o afã por poupar e a assunção de trabalhos extenuantes, com vistas a retornar à sua terra como um homem enriquecido. Com esse intuito, o galego não duvidaria em lesar os fregueses brasileiros nos negócios em que se empregasse. Com base nesse contexto, nesta comunicação apresentam-se os resultados da recopilação e análise de usos do vocábulo "galego", em discursos, relatos e na criação literária, com vistas a estabelecer a periodização e as conjunções em que o vocábulo foi aplicado, com um propósito difamatório e depreciativo, ao imigrante português.

Palavras-chave: Imigração portuguesa; representações; nacionalismo; xenofobia; denotações do termo galego.

Abstract
Before the mass arrival, in the last quarter of the century XIX, of Galician immigrants to Rio de Janeiro, the word "Galician" had a stable and categorical meaning for the Cariocas. In the essay *Mata Gallego*, from 1933, Viriato Corrêa stated that "Mata gallego" were the slogans on the turbulent night of March 13, 1831. For Corrêa, the revolutionary foundation of nationality was consubstantial with the symbolic beating that the natives gave to the Portuguese during that conflict.

In the confrontation, the Brazilians were the *cabras*, *bodes*, *creoulos*, *moleques*, and the Portuguese were the *marotos*, *marinheiros*, *pés de chumbo* – the "Galicians". In her work *Mata galegos*, from 1989, Gladys Sabina Ribeiro studied Portuguese immigration in Rio de Janeiro, between the years 1820 and 1930, highlighting the reaction against this presence since anti-Lusitanism. She mentions the repeated use of the term "Galician" to provoke the Portuguese. Portuguese immigrants formed a large part of the workforce and entered into competition with Brazilians, as they monopolized fields of activity and jobs and because they accepted low pay. In Rio, the figure of the "Galician" was created as a counterpoint to the Brazilian patriot and the Rio scoundrel. The "Galician" represented the eagerness to save and the undertaking of strenuous work, with a view to returning to his land as a rich man. With this aim, the Galician would not hesitate to harm Brazilian customers in the businesses in which he was employed. Based on this context, this paper presents the results of the compilation and analysis of uses of the Galician word, in speeches, reports and in literary creation, with a view to establishing the periodization and conjunctions in which the word was applied, with a defamatory and derogatory purpose to the Portuguese immigrant.

Keywords: Portuguese immigration; representations; nationalism; xenophobia; denotations of the Galician term.

Introdução

Antes do início da chegada em massa, a partir do último quarto do séc. XIX, de imigrantes da Galiza ao Brasil, o gentílico correspondente a esses trabalhadores estrangeiros – "galego" – era já associado, com uma distribuição dialetal, a diversas denotações por boa parte da população brasileira do litoral. Essas denotações, por serem prévias ao desembarque dos galegos da Galiza, não puderam, obviamente, ser o efeito das representações que, como indivíduos rurais e iletrados, esses sujeitos causavam e projetavam sobre si entre a população urbana do país receptor. Nesse sentido, nesta pesquisa considerou-se, como primeiro pressuposto que, antes do assentamento dos imigrantes, a palavra "galego" tinha no Brasil estáveis e categóricas significações.

Havia já um sujeito oriundo da Galiza na esquadra de Cabral – o físico-astrônomo Mestre João, autor da carta destinada a El-Rei D. Manuel em que se informava da latitude da Ilha de Vera Cruz e se desenhava o Cruzeiro do Sul (Quintela 2004). Todavia, a normalização da presença galega no Brasil só aconteceu a partir da década de 1870, com a chegada em massa de imigrantes. Entre essa década e meados da década de 1960, ainda que seja muito difícil de precisar (Klein 1994; Villares 1996), calcula-se que puderam ter desembarcado e permanecido no Brasil 200 mil galegos. Embora tenha sido, dentro das dimensões do Brasil, uma quantidade pequena, a chegada de galegos foi constante durante esse período; além disso, uma parte considerável desses imigrantes concentrou-se em poucas cidades do litoral – Salvador, Rio de Janeiro, Santos e São Paulo, o que possibilitou a visibilidade dessa presença.

A história da imigração galega na cidade do Rio de Janeiro, e no estado fluminense em geral, e os processos de incorporação desses trabalhadores estrangeiros aos campos sociais locais têm sido pesquisados neste século por Érica Sarmiento da Silva (2006). No tocante à imigração portuguesa, a pesquisadora que mais trabalhos tem dedicado ao tema é Gladys Sabina Ribeiro (1989; 2000; 2006; 2017); também foi abordada a questão nas

investigações de Maria Manuela Alves Maia (2008) e de Wanderson Silva Bonifácio Junior (2023).

Considerando esses estudos, nesta pesquisa foram observados, por um lado, os usos semânticos dados ao termo "galego" na cidade do Rio de Janeiro; por outro, analisou-se como os imigrantes da Galiza reagiram perante essas denotações prévias à sua chegada.

Em decorrência disso, tomou-se como segundo pressuposto o fato de que o termo "galego", no período de 1820 a 1930, em uma circunstância antilusitana e em momentos de reação contra a presença de portugueses na cidade do Rio de Janeiro, podia ser usado como insulto para menosprezar e aguilhoar um português. Assim, devido ao reiterado emprego do qualificativo "galego" para acirrar os imigrantes portugueses, foi sendo criada, no Rio, a representação em torno ao estrangeiro adjetivado de "galego" ou como o contraponto do patriota brasileiro ou como o contraponto do malandro carioca.

O sujeito imigrante tachado de "galego" recebia os estigmas do afã de uma pessoa sovina obcecada por poupar e que não se importava com a assunção de trabalhos extenuantes, pois a sua motivação era o retorno à sua terra como um homem enriquecido. Com base nesse contexto, nesta comunicação apresentam-se os resultados da recopilação e análise de usos do vocábulo "galego", em verbetes e em discursos, incluindo a criação literária, com o intuito de estabelecer a periodização e as conjunções em que o vocábulo foi aplicado, com um propósito depreciativo e difamatório, ao imigrante português.

O termo "galego" nos verbetes dos dicionários brasileiros

Observou-se, na lexicologia, por meio dos três principais dicionários impressos, quais eram as acepções indicadas para o verbete "galego". Esses dicionários aos que se recorreu foram o *Michaelis*: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa (Michaelis 1998), o *Novo Aurélio Século XXI*: o dicionário da língua portuguesa (Ferreira 1999) e o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Houais 2001). Nos três dicionários indica-se que as principais fontes para a sua preparação foram os dicionários portugueses, do séc. XIX, de Cândido de Figueiredo e de António de Morais Silva.

Em Ferreira, consta o seguinte a respeito dos termos "galego" e "galegada":

> **galego** (ê). 4. *Bras. Deprec.* Português (2). [Há outras muitas alcunhas dadas porbrasileiros a portugueses, algumas delas já fora de uso: *abacaxi*, *bicudo*, *boaba* ou *boava*, *emboaba* ou *emboava*, *candango*, *caneludo*, *chumbinho*, *cotruco*, *cupê*, *cutruca*, *jaleco*, *japona*, *labrego*, *marabuto*, *marinheiro*, *maroto*, *marreta*, *mascate*, *matruco*, *mondrongo*, *novato*, *parrudo*, *pê-dechumbo*, *portuga*, *puça*, *sapatão*, *talaveira*.] 5. *RS* V. *carimboto*. 6. *Bras.N.E.SC* Estrangeiro, sem distinção de nacionalidade. 7. *Bras.N.E.* Indivíduo louro.
>
> **galegada**. 3. *Bras.Gir.Tolice*, *calinada*. 4. *Bras.S.Deprec.* A colônia portuguesa. (Ferreira 1999: 962)

No *Aurélio* registra-se também, como se segue, o termo "galego" como sinônimo de "carimboto" dentro de variante de Rio Grande do Sul: "carimboto. *RSDeprec.* Alcunha dada pelosfarrapos aos legalistas, *i. e.*, aos membros do partido conservador, no Império;

absolutista, camelo, caramuru, corcunda, galego, reformador, restaurador" (Ferreira 1999: 410).

Por sua vez, no Houaiss os verbetes são os seguintes:

> **galego** (ê) *adj.s. m.* 1. relativo a Galiza (Espanha) ou o que é seu natural ou habitante; galaico, galeco, galeciano - *s.m.* 3. *Bpej.* indivíduo nascido em Portugal, esp. os de mais baixo nível de cultura 4. *BN.E.* e *SCpej.* Qualquer estrangeiro, gringo 5. *BN.E.* indivíduo louro • à galega *Binfrm.pej.* sem capricho, apressadamente (fez o trabalho à g.);
>
> **galegada** *Binfrm.pej.* 1. dito ou comportamento próprio de galego ('indivíduo nascido em Portugal') 3. ato impensado; ignorância, estupidez; agalegado *adj*. 1. que tem modos, feição ou sotaque galego 3. *pej.* que se comporta com estupidez, com grosseria. (Houaiss 2001: 1.418)

O dicionário *Michaelis* (1998) tem as mesmas acepções para "galego" e "galegada" que o dicionário de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira. Infere-se que os verbetes acima patenteiam que, até o séc. XXI, ao domínio da lexicologia chegaram acepções que desvinculam do território da Galiza o significado do vocábulo "galego". Aliás, esse vocábulo é marcado pela ambiguidade e pelo dialetismo, embora predominem os sentidos com um âmago de traços depreciativos.

O "galego da Galiza"

Em um corpus sobre acepções, usos e representações do vocábulo "galego" no Brasil devem caber as denotações dadas ao termo por brasileiros que se deslocaram até a Galiza e conviveram com o povo de lá, registrando as impressões tidas. No final do século passado, o produto de ficção que, devido ao impacto gerado na crítica, ao número de edições e às traduções, mais contribuiu à construção de uma representação sobre a Galiza – concretamente, a representação de nuanças feéricas do território em que finaliza um Caminho espiritual e transformador – nada teve a ver com a imigração no Brasil; trata-se do romance *Diário de um mago*, de Paulo Coelho (1987). Nesse sentido, desde a década de 1990 mais de 1.000 brasileiros, em média, entraram a cada ano na Galiza fazendo o Caminho de Santiago. Por outro lado, 10 mil brasileiros, na atualidade, residem na Galiza (Secretaría... 2009), alguns dos quais transmitem notícias e relatos sobre esse território em que residem. No campo acadêmico, os constantes intercâmbios, neste século, de estudantes e professores, têm gerado dezenas de investigações cujos objetos de estudo são questões galegas de interesse para o Brasil, como os estudos medievais, o campo literário ou o turismo.

Para os fins desta pesquisa, interessou encontrar as primeiras representações elaboradas sobre os galegos por um brasileiro que tivesse entrado em contato com eles na Galiza. O discurso a respeito mais antigo é o escrito pelo jornalista, romancista e diplomata Aluísio Tancredo Gonçalves de Azevedo (1857-1913). Relegando a criação literária, Aluísio Azevedo assumiu em 1891 o cargo de oficial maior da Secretaria de Negócios do Governo do Estado do Rio de Janeiro, em Niterói,e, no final de 1895, ingressou na carreira

diplomática, sendo o seu primeiro destino o de vice-cônsul da República dos Estados Unidos do Brasil em Vigo, na Galiza. Permaneceu em Vigo durante o ano 1896 remetendo de lá numerosa correspondência, reunida no volume "O Touro Negro" das suas *Obras Completas* (Azevedo 1961). Em carta, datada em Vigo aos 18 de julho de 1896, e dirigida a Domingos Perdigão, descreve como se segue a sociedade viguesa:

> E parece que este povo compreende bem o papel importante da comida entre os prazeres ao seu alcance, porque vive para comer, beber e gozar... Nunca vi tanta sensualidade em minha vida! E, note-se, a sensualidade aqui não é simples, é um pouco à Marquês de Sade, porque nisso encontro eu a explicação da loucura pelas touradas em que haja bastante sangue e bastante tripa de fora. O galego não encontra o menor prazer em cousa que lhe fale ao espírito. A música só lhe serve para dançar, o verso para dançar também acompanhado a música e de leituras não lhe falem, e o seu teatro é a Tourada. Comem e bebem por sensualidade, arrotando forte e esfregando as barbas no molho e derramando vinho nos cabelos. Não vão a festa alguma sem levar a bota de vinho e a canastra da papança, e de lá voltam aos trambalhões, entre "Conhos" e "Carazis". Mas não são só os homens e as mulheres do povo – são todos, todos. Uma senhorita de quinze anos bebe durante uma festa de arraial mais de seis copos de vinho espesso e come por três poetas brasileiros (...). E come-se três vezes por dia: almoço às 8 e meia, jantar à 1 da tarde e ceia às 8 ou 9 da noite; sendo esta última refeição tão forte como a da tarde. Ora, dize-me tu em que horas pode essa gente trabalhar. O viguês às 2 da tarde está inutilizado e às 10 da noite atira-se à cama com o bandulho cheio. Creio que é isso que faz ao galego tão humilde e tão besta (Azevedo 1961: 196-8).

Em outra carta ao seu amigo Domingos Perdigão, também datada em Vigo, em 23 de dezembro de 1896, redunda, como se segue, nas suas péssimas impressões acerca dos galegos:

> Recebi a tua bela carta que me veio surpreender, muito agradavelmente, nesta terra por onde Deus nunca andou e para onde o meu destino, que se apraz em contrariar-me, me atirou ultimamente, obrigando-me a suportar de perto este animal não classificado, que se chama Galego, e que é feito de uma estranha composição combinada de velhacaria, estupidez e porcaria, combinadas estas três substâncias em doses iguais e temperadas com raspagens de chifre do diabo. [...] Tu, que és químico e conheces todos os segredos das recortas, não me dirás qual é o princípio científico que determina a formação satânica do preparado de que te falei primeiro, a respeito do animal ainda não classificado? Se o conheces, manda-me dizer, para que eu me defenda profilaticamente contra a intoxicação que aqui me ameaça. [...] Adeus, meu caro Domingos; se vieres por cá dar um passeio, fica já prevenido de que há aqui, neste canto insuportável da Espanha, uma casa que é tua [...] (Azevedo 1961: 193-95).

As citações acima, embora publicadas, fazem parte da correspondência pessoal de Aluísio Azevedo e não é possível saber se ele compôs a sua correspondência em Vigo visando à sua posterior publicação. Embora com um tom hiperbólico, ambas as citações mostram tanto o desgosto de Aluísio Azevedo por residir em Vigo quanto o horror que lhe provocava o convívio com os galegos. É óbvio que, antes de chegar a Vigo, Aluísio Azevedo já tinha incorporado, ao seu idioleto, o termo "galego"; de fato, ele usou essa palavra como modo de desqualificar imigrantes portugueses no romance *O Cortiço*. Todavia, só há certeza de que entrou em contato pessoal com "galegos da Galiza" durante a sua estadia em Vigo e, para ele, por sua experiência, *in loco*, nessa cidade, os genuínos galegos – os naturais da Galiza – encarnavam traços piores do que aqueles com os quais se construíra a representação desdenhosa que se fizera do português.

O “imigrante galego no Brasil”

Para as eleições ao Parlamento da Galiza de fevereiro 2024, havia no Brasil 45.391 galegos residentes com direito a voto segundo o Instituto Nacional de Estadística – INE (INE 2024). Esse dado fazia do Brasil o terceiro país com mais galegos sob a classificação de residentes ausentes, atrás da Argentina e de Cuba. Nesses três países, os galegos foram, entre os imigrantes espanhóis, o grupo maioritário, mas, à diferença do acontecido na Argentina, em Cuba ou no Uruguai, no Brasil o termo “galego” não passou a ser usado para se referir a qualquer imigrante procedente da Espanha. Esse esclarecimento é relevante porque tira das acepções, na Lusofonia, para o termo “galego”, a de sujeito procedente de qualquer região da Espanha, restringindo-se, assim, a confusão entre nacionalidades à Galiza e a Portugal.

No entanto, na produção do sistema literário brasileiro, foi localizada uma exceção, isto é, um caso em que o termo “galego” é usado despectivamente para se referir a um espanhol cuja procedência não é, explicitamente, a Galiza. Esse exemplo encontra-se no conto “A volta do marido pródigo”, de *Sagarana* (Rosa 1983). Nessa narrativa de João Guimarães Rosa, o protagonista é Lalino Salãthiel, um malandro que se notabiliza pela sua habilidade teatral e por um discurso artificioso para envolver, em suas confusões, os seus interlocutores. Lalino, havendo decidido mudar de Itaguara, em Minas Gerais, para o Rio de Janeiro e querendo reunir algum numerário, vende as suas poucas posses em Itaguara a um camarada e sua mulher – Maria Rita – a um imigrante espanhol – o senhor Ramiro, qualificado de “bestalhão e bigodudo”. Quando o seu dinheiro acaba e cansado da vida boêmia, Lalino decide regressar a Itaguara. Ele retorna com presunção cosmopolita e quer recuperar a sua mulher amasiada com o estrangeiro sem lhe restituir nenhum montante. Nesse contexto, Ramiro dirige-se como se segue a um camarada – Jijo – com a intenção de obter o seu apoio para o plano de recuperar Maria Rita, o qual requer, desse camarada, a perda de qualquer simpatia ou contato com Ramiro e com toda a colônia de imigrantes espanhóis:

> Olha, seu Jijo, pois enquanto você estiver ajustado com esse pessoal, nem fale, hein?!... Nem quero que me dê bom-dia!... Olha: eu estou vindo da capital: lá, quem trabalha p’ra estrangeiro, principalmente p’ra espanhol, não vale mais nada, fica por aí mais desprezado do que criminoso... É isso mesmo. E nem espie p’ra mim, enquanto que estiver sendo escravo de galego azedo! (Rosa [1946] 1983: 91).

Durante a reunião do corpus para esta pesquisa só localizamos esse caso de atribuição do termo “galego” para um espanhol em geral, sem especificação de procedência. No entanto, entre a produção de historiadores e sociólogos brasileiros, localizamos um grupo muito considerável de textos – artigos, livros, dissertações, teses – sobre a imigração galega; deles, selecionamos, pelo seu teor sintético, uma anotação e dois paratextos que, a seguir, serão apresentados junto a um apontamento de dois historiadores que se referem ao termo galego como um meio para desqualificar o imigrante português.

A socióloga Lúcia Lippi Oliveira, em uma análise sobre a história da imigração no Brasil – *O Brasil dos imigrantes* (Oliveira 2001), ao se referir, em particular, ao sonho de enriquecimento dos galegos de Salvador, destacou, entre outros traços marcantes da sua marginalidade, a "língua enrolada" deles, isto é, um socioleto que, para os baianos, era mais difícil de compreender que o português de Portugal:

> Eles provinham em sua maioria de uma região da Espanha – a Galiza. Região pobre, colonizada, sufocada pelos governos de Madri, a Galiza não apresentava perspectiva para os seus habitantes. [...] Têm língua enrolada, pior que os portugueses; são exploradores do povo da terra; sovinas, não gostam de gastar dinheiro nem para se vestir; vivem entre os pobres e como os pobres, mas destes se afastam pelo preconceito; não querem se identificar com os negros já que estes são cidadãos de segunda classe. Sofrem pressão muito grande. Galego passa a ser sinônimo de ignorante, bruto e sem higiene! (Oliveira 2001: 46-49).

Por sua vez, a historiadora Maria Luiza Tucci Carneiro, na apresentação do livro de Elena Pájaro Peres intitulado *A imigração galega em São Paulo, 1946-1964* focou o caráter distintivo da região galega dentro do Estado espanhol, salientando a crise do *modus vivendi* da sociedade rural como a causa da migração. Além disso, entre as marcas da identidade galega, assinala o idioma:

> Tempos difíceis tanto para aqueles que optaram por imigrar após a Segunda Guerra Mundial como para aqueles que resolveram permanecer na Galícia recolhidos em suas aldeias, transformadas em monumento-símbolo da desagregação do mundo rural galego. [...] Ser espanhol tem múltiplas facetas, tantas quantas são as diversidades regionais da Espanha onde "cada mundo é um mundo à parte", ainda que unidos pelo sentimento de hispanidade. Frente a esse conjunto de diversidades, a Galícia possui luz própria: o idioma misterioso e o perfil de uma região dedicada à terra apresentam-se como indícios de uma cultura essencialmente galega (Carneiro 2003: 20-21).

Em outro paratexto do livro *A imigração galega em São Paulo, 1946-1964*, o sociólogo Nicolau Sevcenko refere-se aos imigrantes galegos vinculando-os com a barbárie e o caos. Sevcenko destaca também a origem rural desses trabalhadores estrangeiros, mas foca sobretudo a incapacidade desses sujeitos para se associarem e reivindicar a sua identidade. Eis um excerto do retrato traçado por Sevcenko desses imigrantes:

> Uma comunidade pouco articulada e carente de uma cultura política mais elaborada, [...]. Vistos dessa perspectiva, os amplos contingentes de imigrantes galegos que convergiam para o Brasil entre 1946-64 eram "rurais" demais, "atrasados" demais, "desorganizados" demais e "autodeterminados" de menos (Sevcenko 2003: 25-26).

Mediante as citações acima, pretendeu-se mostrar como, uma vez encerrado o processo migratório dos galegos do Brasil, nas interpretações atuais do fenômeno foi se consolidando a representação de uns trabalhadores estrangeiros que possuíam uma identidade diferenciada frente aos espanhóis e aos portugueses, mas era demasiado evidente a sua ruralidade, a sua pobreza e, inclusive, a sua marginalidade, o qual podia conduzir à sua aculturação (Quintela 2009) ou, inclusive, à sua difamação e ao seu descrédito.

Os historiadores Amado Luiz Cervo e José Calvet de Magalhães no livro *Depois das caravelas* (Cervo & Magalhães 2000) estudaram as bases e a evolução das relações internacionais entre Portugal e o Brasil soberano. Ao analisarem, dentro desse campo, o papel da imigração portuguesa no Brasil no séc. XX (Cervo & Magalhães 2000: 343-51), avaliaram como, da diplomacia e da ação consular de Portugal, se agia perante a lusofobia gerada no séc. XIX, logo da independência.

Os autores observaram que essa lusofobia partiu de movimentos nativistas, recebendo com frequência o amparo de entidades oficiais. As explosões lusófobas e, na cotidianidade, o continuum de atitudes lusófobas encontraram no, aproximadamente, milhão de emigrantes saídos de Portugal após a independência do Brasil e até o final do séc. XIX, um foco onde se projetar. Discursivamente, os ataques justificavam-se como forma de materializar a rejeição contra a presença e as consequentes influências, nos campos sociais, do elemento português no processo de formação da nacionalidade brasileira. A densa presença de portugueses no Rio de Janeiro criou um objeto sobre o qual, do nacionalismo brasileiro, dirigir o mal-estar e a repulsão. Os dois historiadores referem-se como se segue ao desprezo e aos ataques que receberam os imigrantes portugueses: "Esta situação originou, em muitos círculos brasileiros, intensa hostilidade ou má vontade contra os emigrantes portugueses, apelidados de exploradores, 'praga de gafanhotos', marinheiros, galegos, e outros epítetos depreciativos" (Cervo & Magalhães 2000: 346).

A concentração de imigrantes portugueses no Rio de Janeiro foi, ao logo do séc. XIX, quantitativa e qualitativamente notável. Eles predominaram no pequeno comércio, nos serviços em geral, e na incipiente indústria; no final do século, acumulavam mais da metade do capital no Rio de Janeiro. No âmbito imobiliário, os portugueses, como estrangeiros ou naturalizados brasileiros, tinham a propriedade de grande parte da hotelaria e das moradias populares, incluindo os cortiços. A falta de moradia e os preços dos alugueis, nessa atmosfera social marcada pela lusofobia, fizeram com que o desprezo contra os portugueses aumentasse e desembocou no uso corrente do qualificativo pejorativo "galego" para afrontar os portugueses em um período – o último quatro do séc. XIX – em que a imigração propriamente galega era já intensa e visível não só no Rio de Janeiro, mas também nas principais cidades fluminenses.

O termo galego como insulto na cidade do Rio de Janeiro

Constatada a associação frequente em situações de fala, ao longo do séc. XIX e durante as três primeiras décadas do séc. XX, no Rio de Janeiro, da alcunha "galego" ao imigrante português com a finalidade de gerar uma afronta, procedeu-se a recopilar análises divulgadas acerca desse uso. Assim, foram localizadas avaliações do uso do termo "galego" para qualificar os portugueses nas obras *Mata Gallego*: História da "Noite das Garrafadas" e outras Histórias, de Viriato Corrêa (1933), *Trabalho, lar e botequim*, de Sidney Chaloub (1986), e *Mata galegos*: Os portugueses e os conflitos de trabalho na República Velha, de Gladys Sabina Ribeiro (1989).

No ensaio *Mata Gallego*, Viriato Corrêa (1933) abordou os enfrentamentos havidos no Rio de Janeiro, em março de 1831, entre bandos que apoiavam D. Pedro I, no meio dos

quais estava a colônia portuguesa, e bandos críticos, que acusavam o imperador de autoritário. Os enfrentamentos desembocaram na abdicação de D. Pedro I. A respeito desse conflito, Corrêa diferenciou dois momentos: a "Noite das Garrafadas" a noite de 13 de março de 1831, em que teria vencido o grupo que sustentava D. Pedro I e o "Mata galego", em que triunfou a oposição. Sobre esse acontecimento, Corrêa apontou o seguinte: "O Mata gallego, isto é, a sova que demos nos portugueses, isso foi depois. E contar essa nossa desforra é contar toda a fremente história da revolução de [18]31, que culminou vitoriosa com o 7 de abril" (Corrêa 1933: 9).

Assim, Viriato Corrêa, de uma posição nacionalista, considerou que, no processo de constituição da nacionalidade iniciado com o Grito do Ipiranga, o último acontecimento com transcendência, revolucionário e simbólico, consistiu em conseguir que o imperador, acusado de autoritário, abdicasse. Para forçar D. Pedro I a essa abdicação foi necessário que os oposicionistas se sobrepusessem, inclusive mediante a intimidação e a violência física, sobre a colônia portuguesa no Rio de Janeiro, um dos supostos sustentáculos do imperador. Nesse sentido, na contenda, as palavras de ordem não foram "Mata português", mas "Mata galego", pois o substantivo "galego" incorporava a total falta de afeição e a habitual inimizade, dirigida aos portugueses, dos patriotas brasileiros; ou seja, essas palavras de ordem deixavam de manifesto que, no Rio de Janeiro de 1831, chamar de "galego" um português era uma forma de injuriá-lo e provocá-lo.

Foi localizado, em relação ao segundo reinado, um exemplo que mostra a continuidade na associação entre a figura do imigrante português no Rio de Janeiro e os semas do termo "galego". A respeito, Lilia Moritz Schwarcz na biografia de D. Pedro II, *As barbas do Imperador* (Schwarcz 1998), fez o seguinte registro pitoresco: "Dizia-se que, no caminho que fazia quase todos os dias de São Cristóvão para o Paço da Cidade, d. Pedro abanava a cabeça de um lado para o outro enquanto seus batedores, de espada em punho,gritavam para os carroceiros portugueses que atravancavam as ruas: 'Oh seu galego!! Sai do caminho!!'" (Schwarcz 1998: 414).

Por sua vez, Sidney Chalhoub, em *Trabalho, lar e botequim* (Chalhoub 1986), um estudo das relações de trabalho e dos conflitos dos assalariados e do lumpemproletariado no campo econômico carioca no início da República Velha, registrou mais um uso do termo "galego", com uma intenção afrontosa, durante um atrito entre dois trabalhadores estrangeiros – um português e um espanhol. Na análise dos depoimentos perante a polícia após essa briga, Chalhoub (1986: 85-86) indica que os trabalhadores enfrentados foram o português Nogueira – o patrão, gerente de uma cocheira, e o espanhol Maciel Rodrigues Veiga – o empregado, cocheiro nessa empresa. Durante a agressão, houve troca de disparos. As testemunhas chamadas por Nogueira para a sua defesa declararam perante a polícia que o empregado tinha provocado o feitor chamando-o de "filho da puta" e "galego".

Em *Mata galegos*, Gladys Sabina Ribeiro (1989) analisou os processos de inserção, no mercado de trabalho e na sociedade carioca, dos imigrantes portugueses entre as décadas de 1820 a 1930. Ela indicou que, ao longo desse período, o trabalhador português, em qualquer situação de conflito, sempre era suscetível de receber o qualificativo de "galego" como agravo; todavia, Gladys Sabina Ribeiro destacou o seguinte:

As condições específicas do Rio de Janeiro tornaram a cidade propícia aos imigrantes portugueses. Aceitavam salários exíguos que em seu Portugal jamais pensaram em aceitar. Por isto, começaram a ser chamados de galegos por seus próprios patrícios. É que no doce Portugal, só quem se submetia por uma nonada eram os galegos, habitantes da Galiza, região das mais miseráveis da península Ibérica e secularmente inimiga dos lusos. A palavra "galego" difundiu-se rapidamente como um xingamento que fazia as delícias dos nacionais (Ribeiro 1989: 17).

A autora focou, portanto, a origem do menosprezo ao outro mediante o apelativo "galego" e apontou que esse uso não surgiu ou foi uma criação no Rio de Janeiro, mas um uso levado ao Rio pelos próprios imigrantes portugueses quando a intenção era ridiculizar o patrício que, na miséria, aceitava trabalhos degradantes, extenuantes e mal remunerados. Os cariocas dentro de um ambiente antilusitano, teriam, simplesmente, incorporado nos seus socioletos esse apelativo estendendo quantitativamente a frequência de uso.

Gladys Sabina Ribeiro (1989: 48-49) coloca um exemplo do efeito dessa extensão de uso. Trata-se de um crime autuado pela polícia; no Rio de Janeiro, em 1919, nas oficinas do periódico *Gazeta de Notícias*, dois vendedores do jornal – o português Manoel Vicente e o brasileiro Cícero – teriam brigado devido ao português não suportar mais as brincadeiras ofensivas do brasileiro. A tensão entre eles derivou na agressão durante a qual o português teria esfaqueado o brasileiro. A autora, na sua análise da documentação policial, observou que um dos motivos que provocou a reação violenta do português foi ter sido chamado de "galego".

Considerações finais

Esclarecida a origem e apontados os usos, é preciso, no entanto, frisar que o termo "galego" não gerou, no Rio de Janeiro, uma única aplicação semântica. Como exemplo da ambiguidade que manteve o termo, cabe salientar que, de 15 a 20 de abril de 1906, na Capital Federal, teve lugar na sede do Centro Galego, localizado na rua da Constituição, o I Congresso Operário Brasileiro (Marques & Stampa 2015). Esse centro, fundado no início do século e em atividade até a década de 1940, era um clube ou associação de "galegos da Galiza", isto é, de imigrantes galegos procedentes da Espanha que preferiram marcar, com essa rotulação, a especificidade da sua procedência geográfica e da sua identidade e que não teriam considerado aviltante o uso do termo. Não é mais possível fazer a pesquisa de campo para verificá-lo, mas é provável que, para muitos cariocas, durante essas quatro décadas, surgisse a pergunta: – De quem é esse centro? De portugueses, de espanhóis, de estrangeiros em geral?

Conclui-se que a polissemia do termo, e as consequentes ambiguidades, têm com frequência derivado, em diversas circunstâncias, na confusão interpretativa e na sua pouca utilidade para uma comunicação clara. A priori, é pertinente aduzir que nem ser galego é ruim, nem os portugueses são galegos, nem os galegos são portugueses, nem todos os espanhóis são galegos e nem todos os galegos são loiros. No entanto, a reivindicação do vocábulo como uma palavra só aplicável ao natural de Galiza envolveria negar a dialetal e complexa diacronia da palavra. Nas áreas dos Estudos Linguísticos e dos Estudos Literários,

a invenção do neologismo "galego-português" ou "galaico-português" para remeter ao período medieval tem ainda contribuído a aumentar a polissemia e, talvez, a confusão.

O levantamento de usos do termo "galego" apresentado acima evidencia que no Rio de Janeiro, desde a independência e até já bem entrado o século passado, o vínculo desse termo a imigrantes portugueses foi considerado ofensivo pelas representações a ele associadas. Diversas pesquisas recentes (Fritz 2021; Jesus 2022; Machado 2018) têm contribuído à compreensão das características do antilusitanismo no Rio de Janeiro, focando o enraizamento da rivalidade e dos ressentimentos entre cariocas nativos e adventícios portugueses. Essa rivalidade só parcialmente foi superada com o final da imigração; assim, a gradual desativação desse acirramento, inerente à diminuição da presença e da visibilidade do concorrente estrangeiro, possibilitou que, entre as seguintes gerações de cariocas, se deixasse de associar, ao termo "galego", denotações negativas.

Referências

Azevedo, Aluísio. 1961. *O Touro Negro*. In *Obras Completas*. São Paulo: Livraria Martins Editora.

Bonifácio, Wanderson Silva, Jr. 2023. *Imigração Portuguesa no Rio de Janeiro e a Hospedaria de Imigrantes da Ilha das Flores, na década de 1920*. São Gonçalo, Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro dissertation. http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/21674 (8 out., 2024).

Carneiro, Maria Luiza Tucci. 2003. Apresentação. In Peres, Elena Pájaro. *A imigração galega em São Paulo, 1946-1964*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp/ Imprensa Oficial do Estado.

Cervo, Amado Luiz & Magalhães, José Calvet de. 2000. *Depois das caravelas: As relações entre Portugal e Brasil 1808-2000*. Brasília: Editora UnB.

Chalhoub, Sidney. 1986. *Trabalho, lar e botequim*. São Paulo: Brasiliense.

Coelho, Paulo. 1987. *O diário de um mago*. Rio de Janeiro: Eco.

Corrêa, Viriato. 1933. *Mata Gallego: História da "Noite das Garrafadas" e outras Histórias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 1999. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa/ ABHF*. 3rd edn. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fritz, Mariana da Conceição. 2021. "Fecha a loja do galego": rivalidade, antilusitanismo e confrontos na cidade do Rio de Janeiro durante a Copa do Mundo de 1966. *Esporte e Sociedade: Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Esporte e Sociedade*, Niterói, RJ, n. 33, ago. https://periodicos.uff.br/esportesociedade/article/view/51544 (8 out., 2024).

Houaiss, Antônio & Villar, Mauro de Salles. 2001. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

INE - Instituto Nacional de Estadística. 2024. *Elecciones al Parlamento de Galicia de 18 de febrero de 2024*. https://www.ine.es/jaxi/Datos.htm?tpx=67071 (8 out., 2024).

Jesus, Carlos Gustavo Nóbrega de. 2022. "O nacionalismo antilusitano e o Centenário da Independência nas páginas da revista Gil Blas (1919-1922)." *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 48, n. 1, p. e41988. DOI: 10.15448/1980-864X.2022.1.41988. https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/iberoamericana/article/view/41988 (8 out., 2024).

Klein, Hebert. 1994. *A imigração espanhola no Brasil*. São Paulo: Sumaré/ Fapesp.

Machado, Igor. 2018. "Ressentimentos e estereótipos: ensaio sobre as representações a respeito do português no Brasil (século XIX)." *Topoi: Revista de História*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 37, jan.-abr. DOI: https://doi.org/10.1590/2237-

101X0193706. https://www.scielo.br/j/topoi/a/GcC4zPddhSCSJBpGmcgRXZR/?lang=pt (30 maio, 2024).

Maia, Maria Manuela Alves. 2008. *Imigração e identidade: um estudo sobre famílias portuguesas no Rio de Janeiro*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo theses. https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/3994 (8 out., 2024).

Marques, Antonio José & Stampa, Inez Terezinha. 2015. *Arquivos e o direito à memória e à verdade no mundo dos trabalhadores: coletânea do 3º seminário internacional o mundo dos trabalhadores e seus arquivos*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional; São Paulo: Central Única dos Trabalhadores.

Michaelis. 1998. *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramentos.

Oliveira, Lucia Lippi. 2001. *O Brasil dos imigrantes*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Quintela, Antón Corbacho. 2004. "A produção do símbolo 'Cruzeiro do Sul' na Carta do Mestre João." In IX CONGRESSO INTERNACIONAL ABRALIC/ Realizando Travessias, 09., Porto Alegre. Anais… Porto Alegre: Abralic, 1 CD-ROM.

Quintela, Antón Corbacho. 2009. *A aculturação e os galegos no Brasil: o vazio galeguista*. Santiago de Compostela, Corunha: Universidade de Santiago de Compostela theses. http://hdl.handle.net/10347/2596 (8 out., 2024).

Ribeiro, Gladys Sabina. 1989. *Mata galegos: Os portugueses e os conflitos de trabalho na República Velha*. São Paulo: Editora Brasiliense.

Ribeiro, Gladys Sabina. 2000. "Imigração portuguesa, política e cotidiano no Rio de Janeiro do início do século XIX." *Estudos Ibero-Americanos*, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 93-106. DOI: 10.15448/1980-
864X.2000.1.24787. https://revistaseletronicas.pucrs.br/iberoamericana/article/view/24787 (8 out., 2024).

Ribeiro, Gladys Sabina. 2006. "Viagens e histórias de imigrantes portugueses na cidade do Rio de Janeiro na Primeira República: a trajectória de Florindo Gomes Bolsinha." *Ler História*, n. 51. DOI: 10.4000/lerhistoria.2634. http://journals.openedition.org/lerhistoria/2634 (8 out., 2024).

Ribeiro, Gladys Sabina. 2017. *O Rio de Janeiro dos fados, minhotos e alfacinhas: O antilusitanismo na Primeira República*. Niterói: EdUFF.

Rosa, João Guimarães. 1983. *Sagarana*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Schwarcs, Lilia Moritz. 1998. *As barbas do Imperador: D. Pedro II, um monarca nos trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras.

Secretaría xeral da emigración de la xunta de Galicia. 2009. *Galicia, una comunidad que crece de la mano de la inmigración. h*ttps://emigracion.xunta.gal/es/actualidad/reportaje/galicia-comunidad-crece-la-mano-lainmigracion (8 out., 2024).

Sevcenko, Nicolau. 2003. Prefácio: Destinos desterrados, Vozes dissonantes. In Peres, Elena Pájaro. *A imigração galega em São Paulo, 1946-1964*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo/ Fapesp/ Imprensa Oficial do Estado.

Silva, Érica Sarmiento da. 2006. *Galegos no Rio de Janeiro (1850-1970)*. Santiago de Compostela, Corunha: Universidade de Santiago de Compostela theses.

Villares, Ramón. 1996. *Historia da emigración galega a América*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.

QUESTÕES EM TORNO DA MARCA “BRASILEIRISMO”: COMPARAÇÃO DE DOIS DICIONÁRIOS DO PORTUGUÊS DO BRASIL E DE UM EUROPEU

EXAMINING THE USAGE MARK 'BRASILEIRISMO': A COMPARATIVE STUDY OF TWO BRAZILIAN PORTUGUESE DICTIONARIES AND ONE EUROPEAN PORTUGUESE DICTIONARY

Maria Cristina Parreira
Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto – SP, Brasil
cristina.parreira@unesp.br
ORCID: 0000-0002-8053-5413

Resumo

Dicionários são obras que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, desde o nível básico até o superior, sendo definidos como obras que registram e sistematizam o léxico de um ou mais idiomas. O léxico pode ser entendido como o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística, um tesouro cultural (Biderman 2001:14). É a face dinâmica da língua: os usuários podem criar novas palavras e deixar de usar outras. Este estudo, de cunho (meta)lexicográfico, pretende analisar, além das informações mais comuns que são registradas nos dicionários (as semânticas, fonológicas e gramaticais), as informações especiais, no caso, as marcas de uso, provenientes da pragmática, que permitem ao consulente entender melhor como utilizar adequadamente uma lexia. A marca “brasileirismo” é o objeto deste artigo, considerada não como uma marca meramente de origem geográfica, em que se apresentam ambiguidades conceituais, como discutem Faulstich (2004) e Moreira (2016). Essa marca pode ter várias interpretações, seja enquanto expressão da brasilidade (fauna e flora típicas, aproximando-se da terminologia), seja como dissonante da variedade lusitana, seja como formas divergentes do português do Brasil (PB) padrão. Para elaborar um dicionário de vocábulos triviais (VT) do PB (Parreira & Schinelo, 2017), na seleção de unidades, foram consideradas lexias com a variação diafásica (informal) e com a marca Brasil/brasileirismo. Como critério de inserção, o VT deveria ser anotado com a essa marca também no dicionário online do português europeu Priberam (https://dicionario.priberam.org/), o que inspirou este estudo bibliográfico, documental e comparativo da marca “brasileirismo” em dois dicionários do Brasil (Houaiss & Villar, 2009 e Ferreira, 2010) e no dicionário Priberam. Os resultados apontam para a necessidade de interpretar o registro dessa marca, procurando identificar as marcas adicionais (“informal”, “pejorativo”, por exemplo) que poderiam ser acrescentadas, a fim de auxiliar o estudante da língua portuguesa, enquanto materna ou estrangeira.

Palavras-chave: Léxico Informal; Vocábulos Triviais (VT); Português do Brasil (PB); Marcas de uso; Brasileirismo; Estudo metalexicográfico.

Abstract

Dictionaries contribute to the teaching-learning process of a language, from basic to higher education levels, and are defined as works that record and systematize the lexicon of one or more languages. The lexicon can be understood as the vocabulary heritage of a given linguistic

community, a cultural treasure (Biderman 2001:14). It is the dynamic face of the language: users can create new words and stop using others. In addition to the most common information recorded in dictionaries (semantics, phonology, and grammar), this study, of a (meta)lexicographic nature, aims to analyze special information: the usage marks from pragmatics, which allows the consultant to better understand how to properly use a lexia. The usage mark "brasileirismo" is the object of this article. This mark is considered not as a mark of geographical origin, but in which conceptual ambiguities are presented, as discussed by Faulstich (2004) and Moreira (2016). This mark can have some interpretations, either as an expression of Brazilianness (typical fauna and flora, approaching the terminology), as dissonant from the Lusitanian variety, or as divergent forms of standard Brazilian Portuguese (BP). To create a dictionary of trivial words in BP (Parreira & Schinelo, 2017), in the selection of units, lexis with the diaphasic variation (informal) and with the mark Brasil/brasileirismo were considered. As an insertion criterion, the trivial word should also be registered with this mark in the online dictionary of European Portuguese Priberam (https://dicionario.priberam.org/. This inspired a bibliographic, documentary, and comparative research of the usage mark "brasileirismo" in two Brazilian dictionaries (Houaiss & Villar, 2009 and Ferreira, 2010) and in the Priberam dictionary. The results point to the need to interpret the registration of this mark, seeking to identify additional marks ("informal", "pejorative", for example) that could be added to help students of the Portuguese native or foreign language.

Keywords: Informal Lexicon; Trivial Words; Brazilian Portuguese; Usage Marks; Brazilianism; Metalexicographic study.

Introdução

Os dicionários, nos vários formatos existentes, são obras que contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, desde o nível básico até o superior. Um dicionário pode ser definido como uma obra que registra e sistematiza o léxico de um ou mais idiomas. De acordo com Biderman (2001), o léxico pode ser entendido como o patrimônio vocabular de um povo que evolui ao longo do tempo, que tem uma parcela herdada e, por ser dinâmico, tem constantes alterações, pois os falantes acrescentam novas palavras e descartam o uso de outras.

Este estudo insere-se na área da Lexicografia e da metalexicografia, sendo que a primeira trata da produção e a segunda da análise de dicionários. Como o dicionário "é uma obra que nasce para atender a necessidades específicas das coletividades linguísticas" (Krieger, 2006:142), é natural que, dentro de suas especificidades, atenda ao público de estudantes, que podem aproveitar, além das informações semânticas, fonológicas e gramaticais, as informações da pragmática, por meio da anotação das marcas de uso, que podem ser consideradas como informações especiais que indicam como utilizar adequadamente uma lexia. Nesse quesito, Bertonha (2022), por meio de uma análise reflexiva, afirma que há uma ausência de padronização metodológica em relação ao registro das marcas de uso na microestrutura de dicionários escolares, nos quais, sugere que quase sempre é necessária uma marcação dupla.

A marca "brasileirismo" é o objeto deste estudo, por ser considerada não apenas como uma marca meramente de origem geográfica, mas por apresentar ambiguidades conceituais, como discutem Faulstich (2004) e Moreira (2016). Essa marca pode ter várias interpretações, seja enquanto expressão da brasilidade (fauna e flora típicas, aproximando-

se da terminologia), seja como indicação de unidade lexical (UL) dissonante da variedade lusitana, seja como formas divergentes do português do Brasil (PB) padrão.

No decorrer da elaboração de um dicionário de vocábulos triviais (VT) do PB (Parreira & Schinelo, 2017), utilizamos como critério para a seleção de unidades o levantamento de lexias registradas com a marca diafásica informal e com Brasil/brasileirismo, que, neste caso, não foi considerada como diatópica. Essa marcação deveria constar em dicionários monolíngues do PB e no dicionário online do português europeu (PE) Priberam (https://dicionario.priberam.org/), que, de certa forma, validava a informação. Os procedimentos para a elaboração desse dicionário despertaram nosso interesse, por meio de um estudo bibliográfico, documental e comparativo, em analisar a

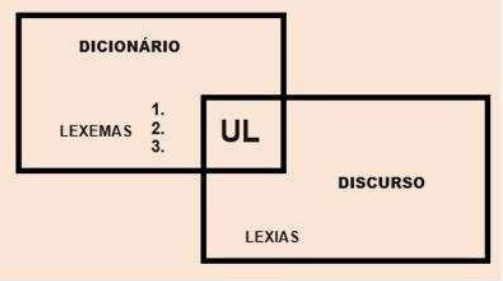
marca "brasileirismo" em dois dicionários do Brasil (Houaiss & Villar, 2009; Ferreira, 2010) e no dicionário lusitano Priberam. Buscamos responder a duas questões de pesquisa: i) Como a marca Brasileirismo está representada nesses dicionários?; ii) Pode-se afirmar que as marcas nos dicionários refletem o uso e são suficientes para o consulente fazer uso adequado das unidades lexicais informais (ULI)?

Este trabalho parte de conceitos teóricos básico das Ciências do Léxico a fim de discutir a necessidade de interpretar o que exatamente a marca "brasileirismo" indica, com definições de dicionário e de artigos acadêmicos, trazendo como resultado a interpretação de seu registro com relação a quatorze vocábulos triviais, da classe dos substantivos, adjetivos e verbos, com uma análise comparativa dos verbetes nos três dicionários, procurando identificar as marcas adicionais que deveriam acompanhar, como "informal", "pejorativo", por exemplo. Essas informações são muito úteis para auxílio de estudantes da língua portuguesa, enquanto materna ou estrangeira. Além disso, verificamos o uso frequente dessas unidades na web.

Léxico, Dicionário e (Meta)Lexicografia

O léxico é a face da linguagem que concentra as unidades de sentido, que é regido por regras de formação e de usos e que incorpora todas as informações ideológicas, sociais e culturais de uma língua. Biderman (2001:14) enfatiza seu aspecto dinâmico, considerando-o como "tesouro cultural abstrato" e como "o patrimônio vocabular de uma dada comunidade linguística" que se constitui ao longo de sua história. Enquanto patrimônio imaterial, o léxico deve ser registrado e armazenado em obras como os dicionários. Compõe-se de unidades lexicais (UL) que podem ser teoricamente subdivididas em lexema (unidade de base do léxico, descrita no dicionário em sua plenitude, com diferentes sentidos virtuais) e lexia (unidade de base do léxico, presente no discurso, geralmente atualizada em um sentido único). A Figura 1 busca representar essa definição:

Figura 1: Representação da definição de UL – lexema e lexia.



Fonte: elaboração própria

O dicionário, portanto, é um tipo de obra lexicográfica que armazena e descreve o léxico. De acordo com Welker (2006), tanto nos estudos da Lexicografia (mais voltada para a prática) quanto da Metalexicografia (mais voltada para os aspectos teóricos), é essencial fazer a definição de dicionário, considerando suas características e suas funções, pois são obras que:

registram e sistematizam o léxico de uma ou mais línguas;

são elaboradas em diferentes formatos (quantidades variadas de verbetes; em papel, eletrônico, online etc.);

contribuem para o processo de ensino-aprendizagem de uma língua, desde o nível básico até o superior;

auxiliam na tradução;

trazem informações variadas sobre a UL – dados semânticos (significados e sentidos), fonológicos (pronúncia e ortografia) e gramaticais (classes a que pertence a UL, frases-exemplo para indicar como inserir na sentença), por vezes acrescenta informações da pragmática, útil principalmente para estudantes de línguas estrangeiras.

Com essas características é fácil entender, como Krieger (2006:144) defendeu, que o dicionário "é uma obra que nasce para atender a necessidades específicas das coletividades linguísticas". Além disso, a mesma autora pondera que "o registro sistematizado do léxico confere ao dicionário o estatuto de instância de legitimação das palavras de uma língua", conferindo-lhe autoridade, nesse sentido, "o dicionário monolíngue, a mais prototípica das obras lexicográficas, é considerado o paradigma linguístico basilar dos usos e sentidos das palavras e expressões de um idioma." (Krieger, 2012:391).

Todo projeto lexicográfico, se for consistente e responsável, tem em sua base estudos teóricos sobre o próprio fazer prático e conta com a criação de protocolos a serem seguidos pelo lexicógrafo e sua equipe. Faz parte também de sua preparação a realização de estudos metalexicográficos de obras já existentes e a leitura de trabalhos acadêmicos sobre o tema. Welker (2006), cita Hausmann, quando diz que há quatro tipos de publicações em que se pode encontrar reflexões metalexicográficas: 1) nos próprios prefácios dos dicionários, 2) em resenhas críticas sobre dicionários, 3) na leitura dos verbetes "dicionário" ou "lexicografia" em dicionários e enciclopédias gerais ou especializados, finalmente 4) em trabalhos acadêmicos sobre o assunto (Hausmann, 1989 apud Welker, 2006). Neste estudo, utilizamos todos esses recursos. No próximo tópico

vamos nos aprofundar nas questões sobre as marcas de uso e seu registro no dicionário, inclusive trazendo a própria definição de "brasileirismo" em dicionários gerais.

Marcas de uso e "brasileirismo"

Entre as informações que um dicionário pode fornecer sobre o léxico estão aquelas relacionadas ao uso, que estão no nível linguístico da pragmática, aquele que considera o usuário da língua, suas atitudes e o contexto de uso de suas produções linguísticas (Souza & Pagani, 2022). É evidente que o dicionário não consegue dar conta de todas as interpretações possíveis de uma UL em uma frase, mas pode auxiliar fornecendo informações já consagradas no seio da comunidade linguística. Assim, assumimos que as acepções nos dicionários necessitam das marcas de uso, que podem ser consideradas como informações especiais que podem denotar, por exemplo:

A origem e a formação da UL (informações etimológicas, v.g.) – no caso do reconhecimento de unidades brasileiras, a etimologia do Tupi é uma marca predominante que evidencia o léxico pertencente ao PB e, em menor escala, encontram-se as palavras das línguas africanas, trazidas pelos escravizados (Krieger, 2012).

A informações do uso adequado de uma UL – a marca pode indicar se cada acepção do vocábulo é pertencente a uma região específica, se é antigo ou neológico; se é pejorativo; se se é formal/informal etc.

Bertonha (2022) fez uma análise demonstrando a problemática da inclusão das marcas de uso em dicionários, na qual confirmou a ausência de padronização metodológica em relação ao registro das marcas de uso na microestrutura de dicionários escolares. Como contribuição, sugere que quase sempre é necessária uma marcação dupla, ou seja, nem sempre uma marca única é suficiente para assinalar o uso adequado de algumas lexias.

As marcas de uso descrevem aspectos da variação linguística, dentro de um diassistema. Nesse sistema, podem ser percebidas variações em diferentes aspectos, que podem se dar em determinado tempo ou lugar, no modo de expressão, no grupo de falantes, na linguagem comum ou especializada, por exemplo, como tratado por Welker (2004), ao retomar os trabalhos de Hausmann, autor citado em seu capítulo de livro sobre marcas de uso. Bertonha e Zavaglia (2022) também se apoiaram nessa sistematização (Hausmann, 1977 apud Welker, 2004) para tratar desses aspectos da variação linguística, que tentamos resumir no Quadro 1, com indicações do nome técnico da variação, incluindo as diferenças de usos que podem apontar, às vezes da mesma maneira que podem ser registradas nos dicionários:

Quadro 1: Tipos de variações linguísticas

Diacrônica	antigo, neologismo
Diaevaluativa	tabu, vulgar, pejorativo, eufemismo
Diafásica	formal, informal
Diafrequente	raro, muito raro

Diageracional	obsoleto, em desuso
Diaintegrativa	estrangeirismo
Diamésica	oral, escrito
Dianormativa	aponta erro em relação à norma padrão
Diastrática	popular, coloquial, chulo, elevado
Diatécnica	tecnoletos – Medicina, Direito, Informática
Diatextual	literário, jornalístico
Diatópica	regional – estado/país

Fonte: elaboração própria.

Este trabalho põe em foco a marca "brasileirismo" que também é geralmente representada por Brasil, Bras.. A princípio, essa marca seria considerada como meramente de origem geográfica, contudo, defendemos aqui que a marca "brasileirismo" é muito mais importante do que parece ser e não é apenas diatópica, aproximando-se também do diafásico, demarcando o léxico pertencente ao PB enquanto léxico rico em expressividade, moldado na variante brasileira. Resumindo a literatura, advindas sobretudo da tradição das investigações etimológicas e da prática lexicográfica em delimitar as diferenças do PB e do PE, a marca "brasileirismo" permite várias interpretações:

enquanto expressão da brasilidade (fauna e flora típicas, aproximando-se da terminologia), da qual há exemplos abundantes, mas que não nos interessam aqui;

expressão da brasilidade enquanto constituição do léxico no Brasil – palavras ou acepções criadas no país (brasileirismos natos – geralmente com étimo tupi);

seja como formas do PB mais próximas da linguagem oral, muitas vezes de uso geral antigo na variedade lusitana do português (brasileirismos naturalizados Ferreira, 1980);

seja, como qualquer forma ou expressão, divergente ou dissonante da variedade lusitana – formas da norma padrão do PB falado ou informal, com frequência de uso e sentidos diferentes do PE.

Essas interpretações foram estudadas por vários autores, como Pires de Oliveira (1998, 2001), Faulstich (2004), Cardoso (2014), Moreira (2016), Magalhães & Souza (2018), Silva & Vitoriano (2020). Citamos um trecho do estudo de Faulstich (2004) que sintetiza algumas dessas ideias:

"[...] as definições correntes de brasileirismo relacionam essas unidades lexicais a fontes etimológicas difusas – indígenas, linguagem portuguesa vernácula e a falada geralmente no Brasil, vocábulos ou locuções da língua portuguesa falada pelos brasileiros, palavras portuguesas que adquiriram novo ou novos significados no Brasil, palavras de uso exclusivamente regional, brasileirismos de origem ameríndia, termos e expressões que habitualmente só empregamos no linguajar descuidado, entre outros pontos de vista [...]". Faulstich (2004:2-5)

Destacamos, nessa citação a questão das "fontes etimológicas difusas", dado que os dicionários nem sempre apresentam uma fonte etimológica criteriosa para incluir as informações, muitas vezes apenas copiando a informação imprecisa de um dicionário

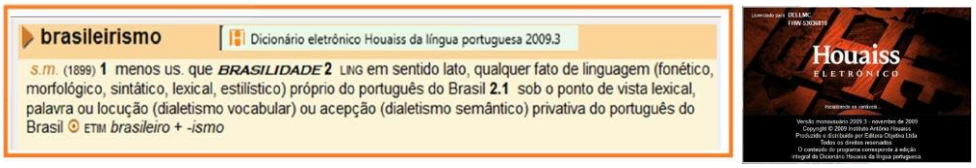
mais antigo. São reiteradas as questões de a UL ser falada no Brasil, pelos brasileiros, que também podem ser responsáveis pela criação de novos significados (neste caso, o brasileirismo também pode ser um neologismo), fato comum dado o encontro de várias culturas no Brasil, durante sua formação linguística, com aporte primeiro dos indígenas, depois das línguas de vertente africana e depois das europeias, principalmente o italiano e o espanhol, seguida pelas orientais, de origem árabe ou asiáticas. Essa indicação de linguagem "descuidada", pode ter várias interpretações, como por exemplo ser parte dos diassistemas diafásico, diamésico e sobretudo diastrático.

Moreira (2016), por sua vez, na busca de definição da marca de brasileirismo, ressalta a irrelevância do critério etimológico e a importância da especificidade das características da variante brasileira, assim, a pesquisadora aponta em seu trabalho:

"que não há nada mais tipicamente brasileiro do que esse caráter difuso. Assim, a questão das fontes etimológicas variadas nada mais seria do que uma propriedade fundamental, característica e definidora de brasileirismo. Fica claro que a questão da etimologia não é central, mas, sim, a questão do uso de uma expressão (i.e., se determinada expressão é usada no Brasil, e não em Portugal) [...] brasileirismos corresponderiam a "toda casta de divergências notadas entre a linguagem portuguesa vernácula e a falada geralmente no Brasil", independentemente de sua origem. Assim, é possível considerar não só as línguas em contato no período colonial, mas, também, de uma perspectiva sincrônica, as línguas que exercem influência no PB." (Moreira, 2016:434).

Fazendo uma consulta metalexicográfica, buscamos identificar como os próprios dicionários utilizados para este estudo consideram a definição de "brasileirismo", enquanto UL. O primeiro que analisamos é o Houaiss & Villar (2009), como se pode observar na Figura 2:

Figura 2 – Verbete "brasileirismo" em Houaiss & Villar, 2009



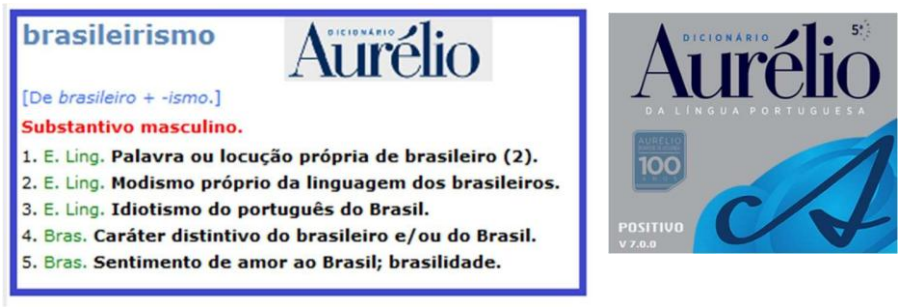
Fonte: Prints de tela

Na primeira acepção, informa a concorrência da UL com "brasilidade", que era utilizada para representar essa noção de pertencimento ao Brasil. Na segunda acepção traz o contexto da Linguística, com a marca de uso diatécnica, especificando que nessa área de estudo, seria qualquer fato de linguagem que indique algo próprio do Brasil, transitando pelo vários níveis linguísticos, desde o fonético até o estilístico, passando pelo lexical que é retomado para definir como "palavra ou locução" ou acepção "privativa do português do Brasil". Destacamos aqui o "próprio" e o "privativo do Brasil".

A segunda obra, Figura 3, é o conhecido dicionário Aurélio (Ferreira, 2010), que, ao invés de duas acepções, como na obra anterior, traz cinco, sendo as três primeiras técnicas,

com marca da área de Estudos Linguísticos, e as duas últimas, com a inserção da própria marca de "brasileirismo", mostrando que o termo que denomina a marca de uso, já é por si só um termo criado no Brasil. As acepções técnicas se referem também a palavras e locuções próprias de brasileiro, com pouca diferença para a segunda, que considera um "modismo" próprio da linguagem dos brasileiros e na terceira acepção, em lugar de dialetismo, utilizado no Houaiss & Villar, utiliza idiotismo do PB. As duas últimas acepções enfatizam o caráter diferencial do Brasil e de seu povo, bem como o sentimento que une esse povo, desse modo, a última acepção em Ferreira, corresponde à primeira em Houaiss & Villar.

Figura 3 – Verbete "brasileirismo" em Ferreira, 2010



Fonte: Prints de tela

O terceiro dicionário, Figura 4, é o lusitano Priberam, que traz três acepções, sem marca diatécnica, distinguindo, na primeira acepção, a questão da peculiaridade e da singularidade de palavras ou locuções do PB, já nas segunda e terceiras acepções, aproxima-se mais do conceito de brasilidade, enquanto característica típica dos brasileiros e do Brasil e do sentimento de afeição pelo Brasil.

Figura 4 – Verbete "brasileirismo" em Priberam (online)



Fonte: Prints de tela

Embora possamos concordar com Krieger (2012:394) quando afirma que há a "existência de uma grande heterogeneidade conceitual" no que diz respeito à definição de "brasileirismo", podemos dizer que os dicionários, apesar das diferenças de disposição das acepções, consideram duas grandes linhas de noção – a brasilidade, ou seja, sentimento de afeição, de pertencimento à nação brasileira; a de expressão (seja fonema, palavra, locução, construção, sentido) própria, peculiar, exclusiva, privativa, típica do/no Brasil. Sob essa ótica, é natural que tomemos como critério de seleção de vocábulos triviais do PB a marca "brasileirismo", que manifesta toda essa heterogeneidade típica de nossa cultura.

Procedimentos metodológicos

Este estudo decorre de uma inquietação que surgiu em uma pesquisa que vem sendo realizada para a elaboração de um dicionário de vocábulos triviais do português do Brasil. No momento da coleta, inicialmente de lexias com a marca "informal" em dicionários monolíngues do Brasil, percebemos que muitas lexias indicadas por informantes tinham as marcas Bras./Brasil/Brasileirismo. Isso nos levou a novas leituras (artigos, teses, capítulos de livro) que demonstraram que, apesar de parecer incoerente a marca de brasileirismo em um dicionário do Brasil, na verdade a marca caracterizava essa noção de pertencimento, de um uso típico do/no Brasil e que, muitas vezes, refletia essa informalidade própria de nossa cultura. Assim, apresentamos este estudo bibliográfico, documental e comparativo da marca "brasileirismo" em dicionários, sendo dois brasileiros e um lusitano, de uma listagem de quatorze (14) lexias tiradas da nomenclatura do dicionário de vocábulos triviais que está em elaboração, que conta com as classes nominal (substantivo e adjetivo) e verbal: "abacaxi", "aprumar-se", "arrasta-pé", "babado", "bagulho", "baita", "baitolo", "escambau", "estrepolia", "fuxiqueiro", "gororoba", "pereba", "sapear", "trambiqueiro".

Para a verificação e comparação das marcas, consideramos os seguintes dicionários:

Houaiss e Villar, 2009 – Brasil/eletrônico

Ferreira, 2010 – Brasil/ eletrônico

Priberam – Portugal/ online https://dicionario.priberam.org/

A inclusão do dicionário lusitano se deu quando observamos que ele trazia muitas informações que corroboravam a marca de informalidade dos dicionários brasileiros e, por outro lado, porque parecia muito coerente que um dicionário lusitano utilizasse a marca para especificar a brasilidade da acepção. Convém destacar o que Magalhães & Souza (2018:62-63) afirmaram: "o limiar entre o que é propriamente brasileiro em contraponto ao que é português esbarra em questões linguísticas, sim, mas igualmente sociais, políticas e culturais." Nesse sentido, é importante ter um contraponto entre casas editoriais diferentes.

Para organizar as ULI, procedemos à compilação e análise das acepções que são marcadas em tabelas, nas quais anotamos se 1. a unidade é registrada ou não como "brasileirismo", 2. se há outras marcas, 3. se há a marca da origem tupi (essa classificação da origem não interessa para nosso projeto), 4. se o vocábulo apresenta um único sentido ou a anotação de quantas acepções são incluídas, seguida da indicação em letras maiúsculas e entre colchetes do que chamamos de "contexto semântico", ou seja o sentido comum que se sobressai nos três dicionários, como se pode ver no Quadro 2:

Quadro 2: Modelo de análise das ULI

	D1 PB Houaiss & Villar,	D2 PB Ferreira, 2010	D3 PE Priberam

	2009		
ULI	1. Registro da marca Brasil ou Ø. 2. Indicação	1. Registro da marca Brasil ou Ø. 2. Indicação	1. Registro da marca Brasil ou Ø. 2.
	de outras marcas. 3. Origem tupi/flora ou fauna do Brasil. 4. Vocábulo monossêmico – sentido único. / X acepções + [CONTEXTO SEMÂNTICO] = sentido comum dos três dicionários.	de outras marcas. 3. Origem tupi/flora ou fauna do Brasil. 4. Vocábulo monossêmico – sentido único. / X acepções + [CONTEXTO SEMÂNTICO] = sentido comum dos três dicionários.	Indicação de outras marcas. 3. Origem tupi/flora ou fauna do Brasil. 4. Vocábulo monossêmico – sentido único. / X acepções + [CONTEXTO SEMÂNTICO] = sentido comum dos três dicionários.

Fonte: Elaboração própria

Com a análise dessas 14 ULI, buscamos interpretar o que a marca "brasileirismo" revela nessas obras, pois,

se estamos considerando as unidades expressivas da língua, que são escolha do falante, então esta marca também contribui para a variação diafásica;

a presença de marcas adicionais pode auxiliar o estudante da língua portuguesa, enquanto materna ou estrangeira e se não estiverem registradas, podemos sugerir marcas adicionais, uma vez que a ULI pode apresentar várias acepções;

a busca do contexto semântico auxilia na tradução das ULI para outras línguas, dado que dificilmente estarão contempladas nos dicionários bilíngues.

Análise da marca "brasileirismo"

Como já afirmamos, ao concordar com vários autores que trataram de analisar a marca "brasileirismo", ela não é considerada meramente como uma marca de origem geográfica, mas apresenta ambiguidade conceitual, permitindo várias interpretações, seja enquanto expressão da brasilidade (fauna e flora típicas, aproximando-se da terminologia), seja como forma dissonante da variedade lusitana, seja como formas não-padrão próprias do português do Brasil (PB). Na esteira de Faulstich (2004), entendemos que a marca traz elementos de etimologia combinada com a criação, a formação e a significação da palavra em causa.

Para esta análise, tomamos de nosso corpus uma lista de 14 ULI, das quais inicialmente elaboramos dois quadros: o Quadro 3 demonstra um exemplo de compilação dos verbetes de "gororoba"[478] nos três dicionários mencionados:

Quadro 3: Exemplo da compilação com a ULI "gororoba"

	gororoba
Houaiss & Villar, 2009	n substantivo feminino 1 Regionalismo: Brasil. Uso: informal. refeição, comida
	Regionalismo: Brasil. Uso: informal. comida malfeita e/ou de má qualidade; bucha, grude Regionalismo: Brasil. Uso: informal. aguardente de cana; cachaça Regionalismo: Brasil. Uso: informal. ébrio, bêbado Regionalismo: Brasil. Uso: informal. confusão, desordem Regionalismo: Pará. Uso: informal. indivíduo lerdo, molengão ou covarde
Ferreira, 2010	Substantivo feminino. Bras. Bot. V. araribá. Bras. Gír. Comida, boia[1]. Bras. Gír. Comida malfeita, ou de má qualidade; massamorda. Bras. Pop. V. cachaça (1). Bras. Mistura, confusão, desordem. Bras. Pop. V. ébrio (8). Bras. PA Pop. Indivíduo lento, molengão, ou covarde-.
Priberam	substantivo feminino [Brasil, Informal] Qualquer refeição ou comida. = BOIA [Brasil, Informal] Refeição ou comida de má qualidade. 3. [Brasil, Informal] Aguardente de cana. = GORÓ [Brasil, Informal] Pessoa embriagada. [Brasil, Informal] Grande confusão.

Fonte: Elaboração própria

o Quadro 4 traz as informações, segundo o modelo de análise apresentado no Quadro 2, das 14 unidades selecionadas: "abacaxi", "aprumar-se", "arrasta-pé", "babado",

[478] Optamos por não inserir a compilação de todos os verbetes, porque essa informação pode ser facilmente obtida pelos consulentes interessados nos dicionários indicados.

“bagulho”, “baita”, “baitolo”, “escambau”, “estrepolia”, “fuxiqueiro”, “gororoba”, “pereba”, “sapear”, “trambiqueiro”:

Quadro 4 – Análise da marca de brasileirismo em três dicionários:

	Houaiss & Villar, 2009	Ferreira, 2010	Priberam
1 ABACAXI	Brasil. Origem Tupi. Flora típica. 2 acepções – sentidos: coisa ou pessoa [COMPLICAÇÃO].	Bras. Bot. Gír. Flora típica (1; 2). 4 acepções – sentidos [COMPLICAÇÃO, CHATEAÇÃO]; [PESSOA CHATA]; [GALEGO]; [MAU DANÇARINO].	Brasil. Botânica. Figurado. Flora típica (1; 2). 2 acepções – sentidos [COMPLICAÇÃO, PROBLEMA]; [MAU DANÇARINO].
2 APRUMAR-SE	Brasil. Sentido [MELHORAR DE ALGO].	Bras. 2 acepções – sentidos [MELHORAR DE ALGO]; [VESTIR-SE BEM].	Ø. Ø. Vestir-se bem.
3 ARRASTA-PÉ	Brasil. Informal. Dança. Música. 2 acepções – sentidos [BAILE POPULAR]; [REUNIÃO PARA DANÇAR].	Bras. Pop. 2 acepções – sentidos [BAILE POPULAR]; [FESTA FAMILIAR COM DANÇA].	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos [BAILE POPULAR]; [FESTA INFORMAL COM DANÇA].
4 BABADO	Brasil. Informal. 3 acepções – sentidos [ENFEITE EM ROUPA]; [INTRIGA]; [PROPOSTA].	Bras. Cost. Gír. 2 acepções – sentidos [ENFEITE EM ROUPA]; [INTRIGA].	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos [ENFEITE EM ROUPA]; [INTRIGA].
5 BAGULHO	Brasil. Linguagem de delinquentes. Informal. Linguagem	Bras. Gír. 3 acepções – sentidos [OBJETO SEM VALOR]; [OBJETO	Brasil. Informal. 3 acepções – sentidos [OBJETO SEM

	de drogados. 4 acepções – sentidos [OBJETO ROUBADO]; [PESSOA FEIA]; [MACONHA]; [BASEADO].	ROUBADO]; [MACONHA].	VALOR]; [MACONHA]; [BASEADO].
6 BAITA	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos [ENORME]; [CRESCIDO].	Bras. Pouco usado. 2 acepções – sentidos [ENORME]; [CRESCIDO].	Brasil. Informal. 5 acepções – sentidos [ENORME]; [CRESCIDO]; [EXCELENTE]; [CORAJOSO]; [FAMOSO].
7 BAITOLO variante: BAITOLA	Brasil. Tabuísmo. Sentido único [HOMOSSEXUAL PASSIVO].	Bras. Nordeste. Pej. Sentido único [HOMOSSEXUAL MASCULINO].	Brasil. Tabuísmo. Sentido único [HOMEM HOMOSSEXUAL].
8 ESCAMBAU	Brasil. Informal. Sentido único [E OUTRAS COISAS].	Bras. Gír. 2 acepções – sentidos (registra locuções) [E OUTRAS COISAS]; [NADA DISSO].	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos (registra locuções) [E OUTRAS COISAS]; [NADA DISSO / NÃO SER VERDADE].
9 ESTREPOLIA	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos [TRAVESSURA]; [CONFUSÃO].	Verbete não encontrado.	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos [TROPELIA – tumulto? Travessura?]; [ESTRONDO].
10 FUXIQUEIRO	Brasil. Informal. Sentido único [QUE FAZ INTRIGAS].	Bras. Sentido único [QUE FAZ INTRIGAS].	Ø. Sentido único [QUE FAZ INTRIGAS].

11 GOROROBA	Brasil. Informal. Pará. 6 acepções – sentidos [COMIDA]; [COMIDA RUIM]; [CACHAÇA]; [BÊBADO]; [CONFUSÃO]; PA[LERDO/COVARDE].	Bras. Bot. Gír. Pop. PA. Origem Tupi. Flora típica. 7 acepções – sentidos [COMIDA/BOIA]; [COMIDA RUIM]; [CACHAÇA]; [CONFUSÃO]; [BÊBADO]; PA [LERDO/COVARDE].	Brasil. Informal. 5 acepções – sentidos [COMIDA/BOIA]; [COMIDA RUIM]; [CACHAÇA/GORÓ]; [BÊBADO]; [CONFUSÃO].
12 PEREBA	Brasil. Sentido único [LESÃO NA PELE].	Bras. 4 acepções – sentidos [LESÃO NA PELE]; [SARNA]; [PEQUENA FERIDA]; [FERIDA FEIA].	Brasil. Informal. Depreciativo. 5 acepções – sentidos [PEQUENA FERIDA]; [FERIDA GRANDE]; [LESÃO NA PELE]; [SARNA]; Deprec. [PROFISSIONAL MEDÍOCRE].
13 SAPEAR	Brasil. Informal. 2 acepções – sentidos	Bras. Pop. 2 acepções – sentidos [ESPIAR];	Brasil. Informal. Sentido único [OBSERVAR SEM
	[ESPIAR]; [OBSERVAR SEM PARTICIPAR].	[OBSERVAR SEM PARTICIPAR].	SER VISTO OU SEM PARTICIPAR].
14 TRAMBIQUEIRO	Brasil. Informal. Sentido único [VIGARISTA].	Bras. Gír. Sentido único [VIGARISTA].	Ø. Informal. Sentido único [VIGARISTA].

Fonte: Elaboração própria

Analisamos as quatro instâncias previstas, que podemos observar no Quadro 4. Quanto à primeira, o registro da marca “brasileirismo” (Brasil/Bras.) ou a ausência dessa marca, indicada pelo símbolo vazio (Ø), da teoria de conjuntos, obtivemos como resultado que, na maioria dos casos dessas 14 ULI, há a marca de “brasileirismo” nos dicionários:

Houaiss & Villar – 14/14

Ferreira – 13/14 [-“estrepolia”]

Priberam – 11/14 [-“aprumar-se”, -“fuxiqueiro”, -“trambiqueiro”]

Convém lembrar que é natural que no Houaiss & Villar tenhamos a totalidade, dado que foi a fonte principal de coleta do conjunto das ULI que serão tratadas no futuro dicionário de vocábulos triviais. Quanto ao Ferreira, observamos que há pequenas divergências com relação à primeira obra, já o Priberam, não considera três UL como próprias do Brasil, a primeira porque não menciona a acepção trazida no dicionário brasileiro, as outras duas porque apresentam as mesmas acepções nas duas variantes do português.

Com relação ao segundo quesito verificado, a inclusão de outras marcas, observamos que há marcas para acrescentar informação ao consulente, mas não são suficientes. As marcas – depreciativo, pejorativo e tabuísmo – que podemos classificar como diaevaluativas e/ou diastráticas, são de extrema importância – faltou inserir depreciativo ou pejorativo em “bagulho”, na acepção de 'pessoa feia'. Por outro lado, como já percebido em outros trabalhos, é preciso analisar melhor a distinção entre as marcas informal / pop. / gír, principalmente porque as obras costumam usar as mesmas marcas de obras anteriores, não considerando, por exemplo, que uma gíria que permaneceu por muitas décadas em uma língua, deixa de ser uma gíria e passa ser uma lexia informal ou popular. Registram-se, assim, para as 14 ULI nos três dicionários:

vinte vezes a marca Informal – variação diafásica,

seis vezes a marca Gír. (gíria) – variação diastrática,

três vezes a marca diatécnica – Botânica, Bot.,

três marcas diatécnicas – Dança, Música, Cost. (costura),

três vezes a marca Pop. (popular) – variação diastrática,

duas marcas diatópicas – Nordeste, Pará,

duas vezes a marca Tabuísmo – variação diaevaluativa / diastrática,

duas marcas Depreciativo/Deprec. – variação diaevaluativa,

uma marca de Pouco usado – variação diafrequente,

uma marca diatextual – Figurado

uma vez Linguagem de delinquentes / drogados – variação diastrática / diaevaluativa.

No que tange a terceira instância de análise, sobre a indicação origem tupi/flora ou fauna Brasil, os resultados apontaram que há 2 ULI que são típicas da flora do Brasil além de comporem o léxico informal: “abacaxi” e “gororoba”.

A quarta instância demonstrou as diferenças dos dicionários, quanto ao registro dos sentidos das ULI, relacionando os vocábulos monossêmicos (sentido único) e outros com discrepância de acepções. A inclusão do [CONTEXTO SEMÂNTICO], ou seja, do sentido comum dos três dicionários é uma estratégia utilizada para conseguirmos fazer uma tradução intralinguística, buscando uma forma padrão de cada acepção, para servir, posteriormente a uma tradução interlinguística, quando, em outras etapas da pesquisa, buscamos a tradução informal em outras línguas estrangeiras, inicialmente do francês.

Os resultados desta quarta parte da análise, nos permitiram elaborar o Quadro 5, no qual discriminamos a Quantidade discrepante de acepções – que ocorreu em quatro das quatorze ULI e a Quantidade homogênea de acepções – que ocorreu também em quatro das quatorze ULI analisadas. A nosso ver, esse resultado demonstra as diferenças dos dicionários, que podem descrever de uma forma diferente o léxico, mas também evidencia que a interpretação lexicográfica não pode ser criativa, tem que se basear nos usos frequentes. Distinguimos em cores os casos especiais, em rosa de discrepância, e de homogeneidade em azul, como podemos verificar no Quadro 5:

Quadro 5 - Quantidade discrepante de acepções [4] / Quantidade homogênea de acepções [4]

	Houaiss & Villar, 2009	Ferreira, 2010	Priberam
1 abacaxi	2 acepções	6 acepções	4 acepções
2 aprumar-se	1 acepção	2 acepções	1 acep. s/ marca.
3 arrasta-pé	2 acepções	2 acepções	2 acepções
4 babado	3 acepções	2 acepções	2 acepções
5 bagulho	4 acepções	3 acepções	3 acepções
6 baita	2 acepções	2 acepções	5 acepções
7 baitolo	1 acepção	1 acepção	1 acepção
8 escambau	1 acepção	2 acepções	2 acepções
9 estrepolia	2 acepções	Verbete ausente.	2 acepções
10 fuxiqueiro	1 acepção	1 acepção	1 acep. s/ marca.
11 gororoba	6 acepções	7 acepções	5 acepções
12 pereba	1 acepção	4 acepções	5 acepções
13 sapear	2 acepções	2 acepções	1 acepção
14 trambiqueiro	1 acepção	1 acepção	1 acep. s/ marca.

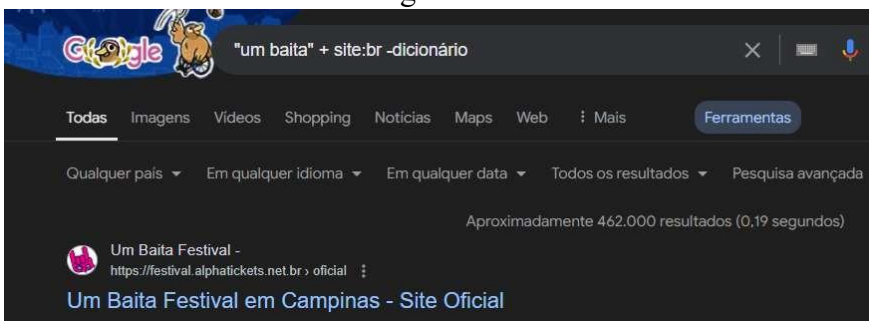
Fonte: Elaboração própria

Em “baita” e “pereba”, no Priberam, houve registro de mais acepções que nos dicionários do Brasil – em uma revisão da obra, é preciso conferir se a inserção dessas acepções se faz mesmo necessária, ao passo que “baita”, segundo Ferreira, é pouco usado, o que não comprovamos quando utilizamos uma simples pesquisa na web, considerada como corpus. Sobre essa lexia, “baita”, nos chamou a atenção uma acepção do Priberam,

pouco conhecida na região sudeste, mas que foi verificada na região sul do Brasil – baita enquanto [EXCELENTE], [CORAJOSO], [FAMOSO].

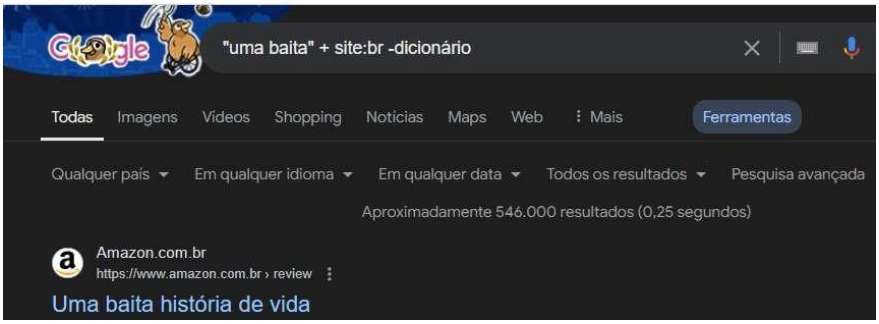
Na pesquisa que normalmente realizamos na Web, a fim de comprovar o uso atual das lexias que analisamos, usamos como critério a utilização do buscador Google.com.br. Na barra de consulta, inserimos a lexia com alguma facilitação sintática – verbos conjugados, inclusão de artigos, por exemplo; especificamos que queremos resultados apenas de página brasileira – site:br; fazemos a exclusão de algumas palavras que podem contaminar os resultados, sobretudo eliminando dicionários, que sempre são os primeiros resultados, evitando assim as fontes secundárias, com uso metalinguístico (-dicionário) e outras especificidades, como por exemplo, nomes de comércios, de programas de televisão etc. Nas Figuras 5 e 6, podemos observar o resultado de uma busca, realizada no mês de agosto de 2024, na qual temos como resultado, mais de 400 mil ocorrências para "um baita" e mais de 500 mil para "uma baita", sendo que a primeira poderia ter como contexto semântico tanto a grandiosidade quanto a excelência do festival e a segunda, talvez como uma história de vida corajosa, invejável. Observemos as figuras:

Figura 5: Consulta na web da expressão "um baita" por meio do buscador da Google



Fonte: Print de tela

Figura 6: Consulta na web da expressão "uma baita" por meio do buscador da Google

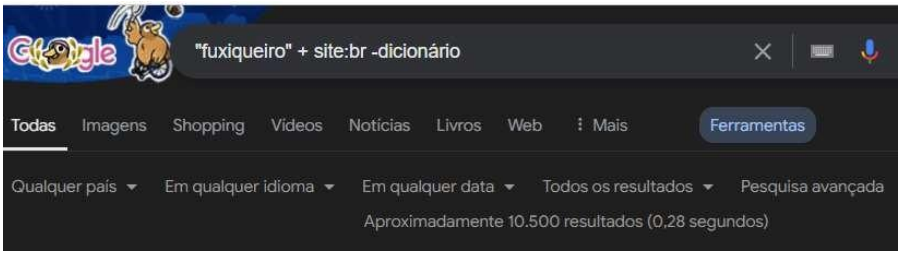


Fonte: Print de tela

Por outro lado, comparamos a ULI "fuxiqueiro" nas páginas brasileiras e lusitanas, dado que no dicionário Priberam não está registrada a marca "Brasil". Seria mesmo preciso inserir? Nossos resultados apontaram uma diferença bem grande de frequência, sendo que nas páginas brasileiras (Figura 7) há mais de 10 mil resultados, enquanto nas páginas lusitanas (site:pt), o resultado do uso dessa lexia não chega a 100 (Figura 8). Nesse

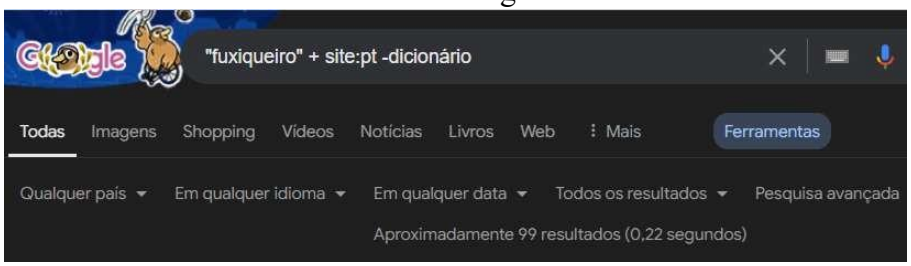
sentido, pelo critério de frequência, apoiamos a inclusão dessa marca como uma UL mais típica do Brasil.

Figura 7: Consulta na web de “fuxiqueiro” em páginas site:br por meio do buscador da Google



Fonte: Print de tela

Figura 8: Consulta na web de “fuxiqueiro” em páginas site:pt por meio do buscador da Google



Fonte: Print de tela

Essas pesquisas são uma ferramenta muito útil para verificarmos e confrontarmos as informações encontradas nas obras lexicográficas, nem sempre atualizadas, evidentemente, observando os critérios de busca. Essa estratégia é utilizada também para a coleta de excertos das ULI para comporem exemplos a serem inseridos no dicionário que estamos elaborando.

Considerações finais

O objetivo deste estudo foi analisar a marca de uso “brasileirismo” em dois dicionários do português do Brasil, comparando com um dicionário do português Europeu, por meio da análise de quatorze unidades lexicais informais. Para tanto, foi essencial fazer uma revisitação a textos teóricos, conhecer novos trabalhos e verificar a presença das ULI na macroestrutura dos dicionários e a forma de sua apresentação na microestrutura dessas obras.

A pequena amostra tomada aqui corrobora a necessidade de se estudar mais sobre as marcas de uso nos dicionários, começando pelas marcas de informalidade, como parece representar a marca brasileirismo. A presença da marca no dicionário europeu é um

critério muito útil para determinação se a ULI é marcada/dissonante com relação a essa variedade.

Observamos a necessidade de mais especificações com relação aos usos, sobretudo de unidades que têm acepções também tabuísticas, depreciativas ou pejorativas, para alertar o consulente do dicionário para esses usos mais sensíveis. Na amostragem, percebemos que há um equilíbrio da quantidade de acepções e também dos conteúdos semânticos, com poucas discrepâncias e estas devem ser analisadas de modo mais aprofundado, para a revisão das obras atuais e principalmente para a elaboração de uma obra especial sobre esse tipo de UL, que estão comprovadamente em uso, demarcando a expressividade do falante da variante brasileira do português, uso esse que vem sendo cada vez mais disseminado em terras europeias.

Referências

Bertonha, Fábio Henrique de Carvalho. 2022. *Marcas de uso e sua importância em dicionários escolares: Proposta de etiquetagem em marcação dupla*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

Bertonha, Fábio Henrique de Carvalho & Claudia Zavaglia. 2022. A contribuição das marcas diatécnicas para tradutores técnicos: Usuários das línguas de especialidade. *Trabalhos em Linguística Aplicada* 61(1). 71–85. https://www.scielo.br/j/tla/a/3MQwDRxCgK34zFHpkyKDZFb/?lang=pt (15 ago. 2024).

Biderman, Maria Tereza de Camargo. 2001. *Teoria linguística: Teoria lexical e linguística computacional*. 2nd edn. São Paulo: Martins Fontes.

Cardoso, Nilza Aparecida Alves. 2014. Uma abordagem de estudo da marca de uso "brasileirismo/regionalismo" nas obras lexicográficas. *Linguagem: Estudos e Pesquisas* 8(1). https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/lep/article/view/32551 (29 ago. 2024). DOI: 10.5216/lep.v8i1.11913.

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. 2008–2021. https://dicionario.priberam.org

Faulstich, Enilde. 2004. Duas questões em discussão: O que são brasileirismos nos dicionários de língua portuguesa? Existem brasileirismos terminológicos. *Jornada sobre variación geolectal i terminologia*, Barcelona. 1–19. https://www.unilat.org/Library/Handlers/File.ashx?id=e270ad11-5601-4124-80c1470af930f598 (15 ago. 2024).

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 1980. *Pequeno dicionário brasileiro da língua portuguesa*. 13th edn. Rio de Janeiro & São Paulo: Civilização Brasileira.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. 2010. *Novo Dicionário Eletrônico Aurélio*. Versão 7.0. 1 CD. Curitiba: Positivo.

Houaiss, Antônio & Mauro de Salles Villar. 2009. *Dicionário eletrônico Houaiss*. 1 CD. Rio de Janeiro: Objetiva.

Krieger, Maria da Graça. 2006. Tipologias de dicionários: Registro de léxico, princípios e tecnologias. *Calidoscópio (UNISINOS)* 4. 141–147.

Krieger, Maria da Graça. 2012. O léxico do português do Brasil em dicionários. In Tânia Lobo, Zenaide Carneiro, Juliana Soledade, Ariadne Almeida & Silvana Ribeiro (eds.), *Rosae: Linguística histórica, história das línguas e outras histórias*, 391–400. Salvador: EDUFBA.

Magalhães, Anderson Salvaterra & Janderson Lemos de Souza. 2018. Quando o léxico dá bandeira: Aspetos cognitivo-discursivos da mudança semântica na construção de brasileirismos em registros lexicográficos luso-brasileiros. *Diacrítica* 32(3). 61–85. https://revistas.uminho.pt/index.php/diacritica/article/view/5156 (15 ago. 2024).

Moreira, Bruna Elisa da Costa. 2016. Redescobrindo os brasileirismos. *Filologia e Linguística Portuguesa* 18(2). 421–442. https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/113610 (15 ago. 2024).

Parreira, Maria Cristina & Rosimar de Fátima Schinelo. 2017. Vocábulos triviais do português brasileiro: Da oralidade ao dicionário. In *De volta ao futuro da língua portuguesa: Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, 1013–1026. http://sibaese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17844 (8 ago. 2024).

Pires de Oliveira, Ana Maria Pinto. 1998. Brasileirismos e regionalismos. *Alfa* 42 (esp.). 109–120.

Pires de Oliveira, Ana Maria Pinto. 2001. Regionalismos e brasileirismos: Esboço de uma tipologia. *Estudos Linguísticos* 30. Art. 132. http://www.gel.hospedagemdesites.ws/estudos-linguisticos/edicoes.php (15 ago. 2024).

Silva, Manoel Messias Alves da & Luana Vitoriano. 2020. Questões diacrônicas das ciências do léxico: A dicionarização de brasileirismos no campo semântico da fauna e flora. *LaborHistórico* 6(3). 117–139. https://www.academia.edu/download/65522195/Questoes_diacronicas_das_Ciencias_do_Lexico_a_dicionarizacao_de_brasileirismos.pdf (18 ago. 2024).

Souza, Luisandro Mendes de & Luiz Arthur Pagani (eds.). 2022. *Para conhecer a pragmática*. São Paulo: Contexto.

Welker, Herbert Andreas. 2004. Marcas de uso. In Herbert Andreas Welker, *Dicionários: Uma pequena introdução à lexicografia*. 2nd edn. 130–149. Brasília: Thesaurus.

Welker, Herbert Andreas. 2006. Breve histórico da metalexicografia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros. *Matraga* 19 (jul.–dez.). 69–84. http://www.pgletras.uerj.br/matraga/numeros_escaneados.html#m19 (18 ago. 2024).

REDAÇÃO E IMPACTO SOCIAL: UMA ANÁLISE SOBRE OS TEMAS DE REDAÇÃO ENEM 2018-2022

ESSAY WRITING AND SOCIAL IMPACT: AN ANALYSIS OF ENEM ESSAY TOPICS (2018–2022)

Marcyellen Pereira de Souza
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Imperatriz, Imperatriz, Brasil
soupmarcy16@gmail.com

Neliane Raquel Macedo Aquino
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Imperatriz, Imperatriz, Brasil
nelianemacedo@ifma.edu.br
ORCID: 0000-0003-2139-4283

André da Silva Santos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) - Campus Imperatriz, Imperatriz, Brasil
andre.santos@ifma.edu.br
ORCID: 0000-0003-4963-5034

Resumo

O presente trabalho visa analisar os temas da redação ENEM com foco nos últimos 5 anos e seus impactos sociais para a discussão e movimentação da sociedade brasileira. Essa pesquisa se justifica pelo papel que o referido exame tem hoje dentro da sociedade brasileira e sua importância. A partir disso, surgem questões sobre como a prova, em seus diversos aspectos, vem moldando ações e pensamentos na sociedade. Em vista disso, faz-se necessário analisar o papel da prova e sua relação com os atores sociais. Nesse contexto, assume-se o recorte dos temas de redação e a discussão que se envolta sobre eles para análise qualitativa e exploratória. Para tanto, foram utilizados os pressupostos teóricos da análise do discurso bakhtiniana e da análise sociológica e também da análise filosófica, que auxiliarão na compreensão de como os temas de redação se constituem discursivamente e dialogicamente, além de refletir sobre os impactos sociais na mídia digital dos últimos 5 anos (5 temas). Essa análise contribui para a reflexão do papel do ENEM na sociedade brasileira e suas influências, haja vista a importância que a prova ganhou para o país, além de auxiliar os estudantes em fase de preparação para a prova a compreender a criticidade e argumentação que a envolve.

Palavras-chave: Redação; ENEM; Impactos sociais.

Abstract

The present study aims to analyze the ENEM essay focusing on the past five years and their social impact on discussions and movements within Brazilian society. This research is justified by the role that the exam currently plays in Brazilian society and its significance. From this perspective, questions arise regarding how the exam, in its various aspects, has been shaping actions and thoughts in society. In light of this, it is necessary to examine the role of the exam and its

relationship with social actors. In this context, the study adopts a specific focus on essay topics and the debates surrounding them for a qualitative and exploratory analysis. To achieve this, the theoretical frameworks of Bakhtinian discourse analysis, sociological analysis, and philosophical analysis were employed to aid in understanding how the essay topics are discursively and dialogically constructed. Additionally, the study reflects on the social impact of these topics in digital media over the past five years (five topics). This analysis contributes to a broader reflection on the role of ENEM in Brazilian society and its influences, given the growing importance of the exam in the country. Moreover, it serves as a valuable resource for students preparing for the exam, helping them understand the critical thinking and argumentation involved.

Keywords: *Essay Writing; ENEM; Social Impacts.*

1. Introdução

Historicamente, a prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – ganhou força e se tornou ponto de relevância social à medida que foi implementada como "vestibular" para programas de acesso ao ensino superior, dentre eles o SISU, PROUNI e FIES, além de uso da nota possível em diversos outros programas nacionais e internacionais. Nesse contexto, é necessário observar que a prova de redação do ENEM se tornou um ponto de discussão social geral, ou seja, tornou-se relevante não só para quem faz a prova, mas para toda a sociedade que passou a discutir por meio da mídia os assuntos que demarcam o tema de redação a cada ano.

A partir disso, podemos observar que o ENEM, como política pública, cumpre hoje um papel social que vai além do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, o presente projeto visa analisar os temas da redação ENEM em seus aspectos sociais e históricos, com foco especial nos últimos 5 anos e seus impactos para a discussão e movimentação da sociedade brasileira.

O Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM - é uma prova que tomou grandes e diversas proporções sociais após sua constituição. O exame, atualmente, exerce várias funções: política de avaliação do ensino médio, política de acesso ao ensino superior público (SISU) e privado (PROUNI e FIES). Tendo em vista que a prova tornou-se uma construção social relevante, a mídia passou a incorporá-la em reportagens, discussões, etc. Nesse contexto, o tema da redação ganhou foco e se tornou algo esperado não só pelos estudantes que fazem a prova, mas pela sociedade de maneira geral, a qual discute esse tema e vê reportagens sendo veiculadas a partir dele.

Sendo, portanto, um campo vasto de possibilidades de análises, o presente projeto tem como recorte o olhar sobre os temas de redação do ENEM e, levando em consideração sua força social, a análise de como esses temas construídos ao longo da história permitem impactos linguísticos, históricos e sociais. A redação do ENEM, atualmente, permite um olhar interdisciplinar sobre diversos conhecimentos, os quais devem ser utilizados pelos alunos. Dessa maneira, o tema da redação se instaura a partir de um problema que, por vezes, é social, faz parte da sociedade brasileira, e tem como parte fundamental a

demonstração de conhecimento sobre o problema, capacidade argumentativa para defender um ponto de vista e apresentar um possível caminho de intervenção.

Nesse contexto, o tema da redação agora é palco social, em que não só alunos, mas toda a sociedade passou a esperar a apresentação e a discussão. A mídia de comunicação passou a apresentar reportagens, textos, áudios, vídeos e discussões a partir do que é tema da redação e, com isso, o ENEM tomou um novo papel social: o de causar impacto para a discussão de problemas do Brasil.

É nesse sentido que recolhemos os temas do ENEM desde sua criação em 1998 para analisar: como a construção linguística dos temas de redação do ENEM foi sendo implementada para apresentar o tema ao longo dos anos? Como foi constituída a história dos temas de redação do ENEM em sua discursividade? Houve impacto na sociedade a partir dos temas de redação do ENEM dos últimos 5 anos? Essas reflexões serão conduzidas por meio da pesquisa qualitativa e exploratória, tendo por base a perspectiva bakhtiniana, sociológica e filosófica, com vistas a promover as análises propostas.

2. Materiais e métodos

Esse projeto foi realizado por meio de uma análise exploratória e qualitativa dos temas dos últimos 5 anos na discussão social que ocorreu por meio de veículos de comunicação. Para tanto, foram utilizados como fundamento os preceitos da análise do discurso em Bakhtin, os quais permitiram observar a inter-relação entre os temas de redação do ENEM e as influências sociais promovidas a partir desses temas.

Ademais, no campo sociológico, realizou-se uma análise sobre o impacto dos últimos 5 temas de redação do ENEM na sociedade, tendo por base a teoria sociológica funcionalista e avaliando-se a partir da produção midiática, como notícias, blogs, jornais eletrônicos e revistas, etc, que tomaram a temática como ponto de discussão e produção textual. A perspectiva sociológica que baliza esta pesquisa é de, que por meio da proposta de produção textual, as instituições públicas de educação brasileira, especialmente por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), incentivam os candidatos e a comunidade como um todo a discutir a difusão dos direitos humanos por meio do ENEM.

Considerando os temas de redação dos anos 2018 a 2022, as categorias de análise foram extraídas de fontes tanto secundárias quanto primárias. Constituiu-se como fonte de dados secundários a coletânea de textos nas provas de redação nos anos supracitados. Após proceder à análise a partir da teoria do discurso bakhtiniana, buscou-se evidenciar quais sujeitos, papéis sociais e instituições correlatas à gama de direitos humanos (econômicos, sociais, culturais e ambientais) poderiam estar explícitos ou implícitos nos discursos de temas de redação entre os anos de 2018 a 2022.

Por sua vez, o banco de dados primários foi constituído a partir do levantamento de textos on-line (notícias, blogs, jornais eletrônicos e revistas) em língua portuguesa no Brasil publicados em até 60 dias após a aplicação da prova de redação nos 5 anos do recorte temporal desta pesquisa. De forma compatível à análise bakhtiniana, a interpretação destes textos coletados teve como meta a identificação dos sujeitos, papéis sociais e instituições que tenham citados na prova de redação do respectivo ano de publicação do texto. De forma

complementar, a interpretação permitiu identificar textos com temas afins às 5 temáticas da redação cuja escrita que tenha sido suscitada na opinião pública nos dois meses seguintes.

Resultados e discussão

3.1. Análise sobre a perspectiva de bakhtiniana

Os temas analisados possuem relevância a nível nacional, um reflexo disso é que, após a realização do exame, os canais de mídia ficam saturados de notícias sobre eles. Portanto, compreender a proposta de cada um é crucial para o desenvolvimento de um texto coerente e proporciona ao vestibulando boas notas nos critérios de avaliação.

2018: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

A evolução da internet certamente proporcionou muitas facilidades aos seus usuários, por exemplo a interação de pessoas em locais diferentes, divulgação de notícias, publicidade e etc. Contudo, agregado aos seus benefícios, as pessoas que fazem o uso da tecnologia também passaram a ter expostas informações de caráter privado, devido aos algoritmos de seleção de conteúdos em suas preferências. O tema proposto aborda, então, sobre como essa manipulação de dados impacta a sociedade e o indivíduo, que fica insatisfeito com o vazamento dessas informações.

A repercussão da temática ganhou destaque devido a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), Lei n° 13.709/2018, promulgada com a finalidade de proteção de direito fundamentais, como liberdade e privacidade do indivíduo, que influencia na formação de sua identidade e opinião sobre os mais diversos assuntos. Nesta edição, o texto motivador IV, inicia com o seguinte trecho:

> Mudanças sutis nas informações às quais somos expostos podem transformar nosso comportamento. As redes têm selecionado as notícias sob títulos chamativos como "trending topics" ou critérios como "relevância". Mas nós praticamente não sabemos como tudo isso é filtrado. Quanto mais informações relevantes tivermos nas pontas dos dedos, melhor equipados estamos para tomar decisões. [...] (Chatfield, 2016, adaptado).

Assim, de acordo com o conceito de alteridade proposto por Bakhtin, à medida que o indivíduo se constitui (na filtragem de suas preferências), ele também está sujeito a alterações constantes que é provocada por meio de interações, palavras e signos. Dessa forma, sua construção segue em acabamento, sendo transformada toda vez que encontra um outro posicionamento.

Na proposta de redação, o estudante deveria argumentar sobre como os aspectos negativos "manipulação" influenciavam no comportamento dos seus usuários. Em sua maioria, essas informações de interesses aconteciam de forma invasiva, o que gerava insatisfação e, portanto, a relação dialógica com outros discursos nesta perspectiva revela-se harmoniosa, pois o posicionamento acontece em favor dos direitos assegurados por Lei.

Tais discursos encontram-se presentes em livros (“1984” de George Orwell e Admirável mundo novo de Aldous Huxley, por exemplo) e séries (pode-se mencionar Black Mirror da Netflix), que interagem como forma de contribuir para a formação discursiva do tema, uma vez que retratam os impactos da manipulação e controle de dados na sociedade.

2019: Democratização do acesso ao cinema no Brasil

A democratização do cinema acontece a partir do momento em que todos possuem acesso por igual, sem quaisquer restrições de tal recurso, que pode proporcionar entretenimento, educação e até desenvolver ideias sobre assuntos que repercutem na sociedade. Ao se deparar com novos enunciados, é permitido ao indivíduo a possibilidade contínua de constituição do ser. Diante disso, a proposta necessita que o estudante seja capaz de pensar coletivamente, para além de si e de sua realidade, visando explorar como a sociedade deve posicionar-se para assegurar tal direito de acessibilidade a todos os indivíduos.

Quando se é falado em acesso ao cinema observa-se que é predominante o público de maneira centralizada, que deixa toda a população marginalizada de fora desse percentual. Contudo, a atribuição de sentidos em resposta a um enunciado só é possível quando a informação é transmitida ao indivíduo. Essa atribuição só é possível quando há acesso, afinal a resposta deve partir de algo já experimentado pelo sujeito. Como formar opinião sobre algo inacessível? Podemos observar o texto motivador II da proposta:

> Edgar Morin define o cinema como uma máquina que registra a existência e a restitui como tal, porém levando em consideração o indivíduo, ou seja, o cinema seria um meio de transpor para a tela o universo pessoal, solicitando a participação do espectador. (Gutfreind, 2006, adaptado).

A democratização permite, então, que aconteça esse tipo de interação e que seja possível o levantamento de posição dele sobre o enunciado. Portanto, entende-se que a sua necessidade é indispensável para a formação de respostas dos interlocutores, que agem de forma refratária ao que é recebido.

2020: O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira

Nesta edição o país refletia sobre as transformações provocadas pela pandemia do COVID-19 e falar sobre saúde fazia-se relevante para a época. Logo, a proposta era avaliar a percepção do estudante quanto aos desafios do mundo ao seu redor e instigá-lo sobre os cuidados da saúde mental. Em reforço a isso, um dos textos motivadores apresentava os índices de depressão, uma das doenças incapacitantes que mais afetam a população no Brasil.

A palavra “estigma” reforça o problema quanto ao preconceito dos grupos afetados por doenças mentais em procurar ajuda para o tratamento, que surge graças ao tabu social, pois a falta de compreensão e o próprio estigma geram no indivíduo afetado um sentimento de negação da doença e, assim, resulta na falta de procura por tratamento. A relação dialógica do tema é, então, tratada como polêmica e gera grandes discussões, além de divisão de opiniões a respeito.

A temática diz respeito à forma como as pessoas associam a opinião das outras a respeito de si e como estas podem afetar no seu autoconhecimento e na procura por atendimento. Em uma das edições do jornal da USP no ar, a professora Vanessa Favaro ressalta: “Eu acho que buscar essa informação e conversar vai permitir que você entenda o ponto em que está, e se precisa de ajuda”. Tal fator pode resultar em impactos de proporções cada vez maiores quando não tratados, conforme revela Charlene Sunkel, fundadora e CEO da Global Mental Health Peer Network:

> A pandemia da Covid-19 resultou em um número maior de pessoas com problemas de saúde mental e ações urgentes são necessárias para garantir que esses indivíduos também não experimentem as consequências potencialmente graves do estigma e da discriminação. Devemos capacitar e apoiar as pessoas com experiência em condições de saúde mental para desempenhar papéis ativos nos esforços de redução do estigma. (Rocha, 2022).

Diante disso, a abordagem do tema reforça para a necessidade de uma quebra das ideias estabelecidas de forma errônea sobre a definição das doenças mentais e como estas impactam a sociedade, além da maneira correta de como lidar com elas a fim de que haja reconhecimento e procura por ajuda, rompendo assim os estigmas ainda presentes.

2021: Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania do Brasil

Logo ao nascer é imprescindível ao sujeito possuir um registro civil, a fim de que seus direitos sejam assegurados de forma eficaz no exercício da cidadania. Todavia, observa-se que a realidade do território nacional apresenta desafios no que tange o tema, pois ainda existe um número razoável de pessoas sem o registro de nascimento e, assim, tornam-se invisíveis na sociedade. Tal ponto discursivo dialoga com os direitos da cidadania, que atuam em defesa do indivíduo, ressaltando a importância em possuí-lo:

> De forma indireta, o ato de registrar a criança ao nascer faz com que ela se torne um sujeito de direitos, tendo capacidade para os atos da vida em sociedade. Através desse registro de nascimento que a pessoa receberá um nome, sobrenome, nacionalidade, uma história familiar e, acima de tudo, terá a possibilidade de exercer seus direitos políticos, sociais e individuais. (Silva, 2019).

Bakhtin conceitua sobre o nascimento sociológico, que é considerado indissociável do nascimento biológico e que se concretiza na inserção de uma classe social. Ou seja, o sujeito só nasce verdadeiramente quando inserido em sociedade. Assim, a ausência desse nascimento reflete na invisibilidade do sujeito e no seu papel de exercer cidadania.

Aqui, cabe ao estudante discutir sobre como a falta de registro ao nascer perpetua impactos ao longo da vida do indivíduo, que pode impedir deste existir para o Estado e para a sociedade. Além do fato legal, como a dificuldade deste em emitir documentos de identidade. Tais argumentos estão presentes no texto motivador III, vinculado no Jornal do Senado:

> A certidão de nascimento é o primeiro e o mais importante documento do cidadão. Com ele, a pessoa existe oficialmente para o Estado e a sociedade. Só de posse da certidão é possível retirar outros documentos civis, como a carteira de trabalho, a carteira de identidade, o título de eleitor e

o Cadastro de Pessoa Física (CPF). Além disso, para matricular uma criança na escola e ter acesso a benefícios sociais, a apresentação do documento é obrigatória.

2022: Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil

O último dos temas aqui analisados também é resultado de uma repercussão social, e apresenta como problemática o reconhecimento de grupos sociais, considerados tradicionais na cultura brasileira. A proposta coube ao concorrente argumentar sobre os desafios enfrentados por essas comunidades quanto a busca por se fazerem reconhecidos dentro da sociedade, uma vez que a história é marcada por violência, marginalização e muito preconceito no que diz respeito a esses povos.

Além disso, o signo, um outro conceito de Bakhtin, permite ao interlocutor de qualquer enunciado a criação de novos sentidos de forma a refletir e refratar, a depender de como o tema é explorado. Nesse sentido, mais uma vez a proposta é despertar a argumentação de um pensamento além de sua realidade e, assim, colocar-se na posição do outro de forma a compreender os obstáculos enfrentados para se fazerem reconhecidos.

No fragmento do texto motivador IV, "Carta da Amazônia 2021", revela-se a importância dessas interações em contribuir com a realidade histórica e produtividade cultural, que nos permite fazer valorizada comunidades com contribuições no decorrer da história nacional.

> [...] Propomos o que temos de melhor: a experiência das nossas sociedades e culturas históricas, construídas com base em nossos saberes tradicionais e ancestrais, além de nosso profundo conhecimento da natureza. Inovação, para nós, não pode resultar em processos que venham a ameaçar nossos territórios, nossas formas tradicionais e harmônicas de viver e produzir.

3.2. Análise sobre a perspectiva sociológica funcionalista

Considerar o potencial transformador das interações entre os nomeados sistemas psíquicos e sistemas sociais é de fundamental importância para entender como se dá o impacto de informações disseminadas pós eventos coletivos das proporções do ENEM. A interpretação sociológica funcionalista de Luhmann pressupõe complexas premissas sobre a relação entre sujeitos e objetos, o que torna desafiadora uma explicação pontual separando a agência individual, das estruturas e instituições como empresas de mídias e centros de ensino.

Assim, a análise sobre o impacto social retornando à análise a força motriz: os meios de comunicação, contribui para a difusão de temas importantes dentro da sociedade. Nesta visão, pertencente à chamada teoria dos sistemas sociais, os meios não só registram a realidade como produzem-na a partir da capacidade dos agentes mobilizarem seus sistemas psíquicos voltados para os objetivos funcionais dos sistemas sociais nos quais se encontram. Ao fazerem a seleção binária do que vem a ser importante ou não-importante para acessarem tais sistemas, as pessoas se orientam em torno da produção de informações que alimentam seus repertórios cognitivos e se dão, simultaneamente e muitas vezes inconscientemente, como elementos para a construção da realidade por meios das

comunicações. Refere-se, portanto, aqui, que a "Realidade dos Meios de Comunicação" (Luhmann, 2005).

Este é um processo de formação da opinião pública na perspectiva funcionalista sistêmica e pode permitir o melhor conhecimento de como as características das notícias e reportagens reforçam a formação da representação social dos cinco temas levantados na presente pesquisa.

2018: Manipulação do comportamento do usuário pelo controle de dados na internet

O tema envolvendo internet gerou bastante discussão devido a sua importância e a teoria de Luhmann sobre a realidade mediada pelos meios de comunicação conecta-se diretamente com ele. Apesar de complexo, fazia-se necessário de ser trabalhado, testando a argumentação do vestibulando e a forma como ele avaliava a manipulação do controle de dados na internet. Tal discussão, acabou resultando numa redução dessa complexidade e os indivíduos foram capazes de fazer uma autoavaliação quanto à temática e, inclusive, quanto à produção do seu texto. O pensamento a seguir do sociólogo Michel Lallement reforça esse ponto.

> A informação veiculada pelos meios de comunicação de massa é um meio de reduzir essa complexidade. Ela mostra, com efeito, as escolhas de articulação e os modos de regulação que irão se mostrar como os mais eficazes para a organização do sistema." (Lallement, 2004: 148).

Assim, a problemática social, do ponto funcionalista, traz uma tentativa de assegurar um equilíbrio entre indivíduos e os veículos de comunicação do conteúdo noticiado, e o seu sistema de transmissão. Luhmann argumenta que a mídia seleciona e organiza a realidade das percepções do público, e a manipulação do comportamento dos usuários na internet funciona de maneira semelhante, pois algoritmos e plataformas online filtram as informações que chegam ao usuário, criando uma realidade personalizada, na qual o comportamento e as preferências do indivíduo podem ser moldados. A "segunda realidade" criada pela mídia tradicional se reflete no ambiente digital, onde os dados pessoais dos usuários são usados para influenciar decisões, seja no consumo, na opinião pública ou na política.

2019: Democratização do acesso ao cinema no Brasil

A temática de 2019 veio com uma proposta de discussão sobre acessibilidade ao cinema nacional e o principal ponto a ser debatido seria: como garantir tal direito? Assim, para conseguir trabalhar com o tema, o estudante deveria em primeiro lugar apresentar argumentos que reforçassem a importância que é para a sociedade em conjunto ter esse direito assegurado. A filtragem de preferências também pode ser discutida aqui.

O cinema é uma forma de mídia que contribui para a criação de uma realidade social compartilhada. Nas notícias avaliadas neste projeto, o tema era visto como inesperado, mas que não apresentava dificuldade, já que estava bem definido. A questão, então, envolvia repertório sociocultural e todo o conteúdo de comunicação disponível teria que ser analisado de forma que não gerasse complicações de interpretação ou com uma difusão de

sentidos, “Para essa postura, a massa é vista, como no século XVIII, de forma indeterminada, embora ingênua, assim como as mensagens são analisadas como estratégia de mídia e não como difusão de sentidos e significados.” (Costa, 2005: 286)

Dessa forma, cabe o pensamento voltado para além de uma opinião particular, pois trata-se de uma difusão de informações que podem afetar toda a sociedade com exposição de diferentes realidades, narrativas e visões de mundo. E, caso não haja uma análise dessa informação, ela pode ser disfuncional, provocando a interpretação errônea de seus significados.

2020: O estigma associado às doenças mentais na sociedade brasileira

A edição da pandemia contou com o tema de estigma às doenças mentais. Este também foi um assunto bastante importante e discutido entre a sociedade, uma vez que se fazia necessário uma quebra de preconceitos relacionado às doenças, a fim de que houvesse reconhecimento de quem sofria algum tipo de transtorno e buscasse ajuda para tratamento. Nesse sentido, a comunicação é um processo complexo, onde emissor e receptor nem sempre compartilham as mesmas interpretações.

A maneira como a mídia retrata as doenças mentais influencia diretamente a percepção social sobre elas. Essa divulgação nos meios de comunicação contribuiu não somente para uma quebra, como também para o entendimento do que elas são e como lidar com esse assunto no meio da sociedade. Quem sofre os transtornos consegue ter uma percepção de como alcançar produtividade e participação, sem estigma, nem o peso de estorvo ou inviabilidade.

Portanto, o acesso livre às informações veiculadas na mídia, como forma de sistema social que geram comunicação, deve contribuir para despertar nos estudantes e na sociedade como um todo, um posicionamento sobre esse tema e torná-lo capaz de discutir sua opinião, atribuir juízo de valor e desmistificar tal estigma.

2021: Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania do Brasil

Novamente uma temática envolvendo acessibilidade e possíveis consequências de não ter o seu direito assegurado. A garantia da cidadania está vinculada a visibilidade e o registro nacional. Sua discussão foi bastante relevante, e após o exame repercutiu nos canais de mídia todos os direitos que uma pessoa não registrada estava restrita e invisível aos olhos do Estado e da sociedade.

A proposta é interessante, pois integra ambas as partes: quem escreve e de quem se escreve. A invisibilidade faz com que o indivíduo não tenha acesso livre às informações e, assim, seja incapaz de argumentar ou até mesmo formar opiniões sobre determinados assuntos da sociedade, tal como indicado a seguir.

> Bryce: Só existe opinião pública quando os indivíduos de uma sociedade têm acesso livre e total às informações da atualidade e, em consequência, podem formular opiniões autoconscientes. [...] Diante dessas informações, que cada indivíduo recebeu (ou pode receber) livremente, em igualdade de condições com os demais, afigura-se a etapa de tomada de posição: pessoal, grupal, coletiva [através da livre discussão]. (Lakatos, 2011: 115 e 116).

Ademais, chama atenção também o fato que a invisibilidade do ponto de vista da teoria de Luhmann, pode ser vista como um resultado da ausência de representação midiática. Ou seja, a mídia tem o poder de decidir quem aparece ou não na esfera pública, criando, assim, uma realidade na qual certos grupos podem ser excluídos ou negligenciados.

2022: Desafios para a valorização de comunidades e povos tradicionais no Brasil

Outro assunto muito importante e necessário para discussão na sociedade brasileira foi a valorização dos povos tradicionais. Um tema também complexo, que envolvia territorialidade, sustentabilidade e direitos humanos e despertava o estudante a pensar para além das comunidades indígenas ou povos ribeirinhos.

Para discutir sobre o assunto era indispensável o acesso às informações em canais de mídia e que houvesse essa divulgação falando a respeito. Conforme as notícias analisadas, esta foi uma pauta recorrente nos canais de comunicação e que serviu para esclarecimento de dúvidas, além de enriquecer o repertório sociocultural. Ao moldar a "realidade" que é transmitida ao público, a mídia influencia o reconhecimento e a valorização de determinadas culturas.

As comunidades tradicionais muitas vezes não têm controle sobre como são retratadas, e essa falta de autonomia na construção de sua própria imagem social é um grande desafio para sua valorização. Assim, a visão de Luhmann ajuda a explicar como a falta de visibilidade midiática contribui para a desvalorização dessas comunidades.

O impacto que os meios de comunicação têm na sociedade aproxima-se muito do que foi o surgimento da sociologia e uma série de fatores que influenciou para o desenvolvimento desta, pois “foi o advento dos meios de comunicação de massa que, diferentes da tecnologia voltada para a produção material de bens, transformaram radicalmente a maneira pela qual as pessoas passaram a se relacionar umas com as outras e com o mundo que as cerca.” (Costa, 2005: 280).

Portanto, as relações que são construídas possibilitam a difusão de pensamentos entre indivíduos, que se interagem em sociedade e também contribuem com outros pontos e formas de ver o mundo já existentes.

3.3. Análise relacionada às mídias sociais

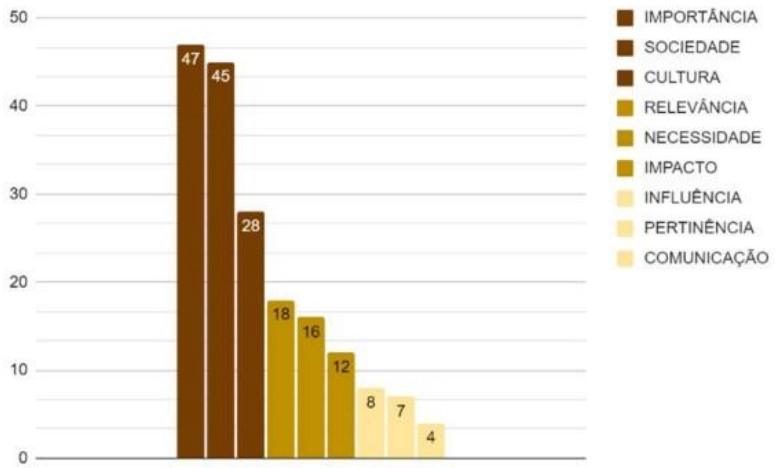
As edições da redação do Enem discutidas neste projeto contaram com temáticas bem repercutidas nos canais de comunicação, que passaram a ter interesse do público, surgindo o que é denominado noticiabilidade.

> Podemos definir o conceito de noticiabilidade como o conjunto de critérios e operações que fornecem a aptidão de merecer um tratamento jornalístico, isto é, possuir valor como notícia. Assim, os critérios de noticiabilidade são o conjunto de valores-notícia que determinam se um acontecimento, ou assunto, é susceptível de se tornar notícia, isto é, de ser julgado como merecedor de ser transformado em matéria noticiável e, por isso, possuindo ‘valor-notícia. (Traquina, 2005: 63).

Sendo assim, foram analisadas 84 notícias em sites de jornais, revistas, blogs, vídeos etc., publicados em até 60 dias após a aplicação da prova, sendo possível separar a frequência de termos axiológicos, correspondentes a valores, que reforçam tais impactos causados na sociedade brasileira e a importância que a discussão de tais temas possuem dentro do contexto educacional.

As palavras axiológicas trabalhadas foram: Impacto, Importância, Relevância, Comunicação, Influência, Cultura, Sociedade, Pertinência e Necessidade. O Gráfico 1 a seguir, mostra a frequência com que esses termos foram sendo encontrados ao longo das notícias pesquisadas. Dentre os canais analisados, destacam-se: Portal de notícias G1, Jornal Gazeta do Povo, Universo online (Uol) e Revista VEJA.

Gráfico 1. Palavras axiológicas dos temas de redação ENEM 2018-2022



Fonte: Autor, 2024.

De acordo com o gráfico, as expressões que aparecem em uma tonalidade mais escura demonstram aquelas que são mais frequentes, enquanto que as mais claras são as de menor frequência. Elas foram trabalhadas por professores, vestibulandos e demais profissionais das áreas relacionadas que analisaram os temas nos sites pesquisados. Observe que as temáticas apresentadas possuem uma grande influência na sociedade e esses termos presentes nas notícias contribuem para tal desenvolvimento, que se volta a uma necessidade de discussão ainda maior sobre elas.

A maior parte das notícias estão registradas após a divulgação do tema, gerando engajamento, pois esta é uma das etapas mais aguardadas do exame. Além do material escrito nos sites ou redes sociais, o conteúdo envolveu vídeos com análises da proposta, avaliando sobre a expectativa do tema, quais seriam os melhores argumentos e repertórios a serem utilizados e proposta de intervenção. Luhmann argumenta que a mídia tem um papel central na forma como as pessoas entendem o mundo, pois a maior parte das informações sobre a realidade não vem da experiência direta, mas da mediação dos meios de comunicação.

Dessa forma, o público atingido está voltado para os estudantes que realizaram a prova ou que estão em preparação para realizá-la. E, considerando esse processo de estudos, essas análises devem ser levantadas baseadas no que a sociedade discute de

maneira predominante sobre o tema e, portanto, não deve ser algo particular do indivíduo. Por fim, os meios de comunicação atuam como um filtro de seleção, que amplia ou obscurece determinadas realidades sociais, moldando a forma como o público percebe e interage com esses temas.

4. Conclusões

Nesta pesquisa, buscou-se analisar o impacto dos temas de Redação ENEM entre as edições 2018 e 2022. A análise revelou que as propostas desempenham cada vez mais influência na sociedade, uma vez que estas são relacionadas diretamente ao que é discutido, principalmente nos meios de comunicação. Assim, confirma-se que a principal chave de acesso do estudante ao ensino superior é, atualmente, palco para discussões de temas complexos e de impacto social. Os resultados apresentados contribuem para reforçar a importância da propagação das notícias e também para a necessidade dos discursos relacionados a elas.

Tais questões abrem caminhos para estudos futuros, especialmente no que se refere às propostas das próximas edições do Exame, que podem despertar no indivíduo o aprofundamento das discussões de assuntos relevantes na sociedade. Por fim, espera-se que este trabalho contribua para o entendimento dessas temáticas, oferecendo uma nova perspectiva e incentivando novas investigações de aprofundamento.

Referências

Costa, Maria. 2005. *Sociologia: introdução à ciência da sociedade.* 3.ª ed. rev. e ampl. São Paulo: Moderna.

Chatfield, Tom. "Como a Internet influencia secretamente nossas escolhas." https://www.bbc.com/portuguese/vert-fut-36410030. (2 março, 2024).

Favaro, Vanessa. "Número de brasileiros com transtornos mentais preocupa especialistas." https://jornal.usp.br/atualidades/numero-de-brasileiros-com-transtornos-mentais-preocupa-especialistas/. (3 março, 2024).

Gutfreind, Cristiane Freitas. 2006. "O filme e a representação do real." *E-Compós* 6(11).

Jornal do Senado. "Certidão de nascimento é o mais importante documento do cidadão." https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70224/040816_41.pdf?sequence=4&isAllowed=y. (4 março, 2024).

Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade. 2011. *Sociologia Geral.* 7.ª ed. rev. e ampl., 11.ª reimp. São Paulo: Atlas.

Lallement, Michel. 2004. *História das ideias sociológicas: de Parsons aos contemporâneos.* Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Luhmann, Niklas. 2005. *A realidade dos meios de comunicação.* Trad. Ciro Marcondes Filho. São Paulo: Paulus.

Rocha, Lucas. "Saúde mental: especialistas pedem ação para acabar com estigma e discriminação." https://www.cnnbrasil.com.br/saude/saude-mental-especialistas-pedem-acao-para-acabar-com-estigma-e-discriminacao/. (3 março, 2024).

Silva, Roberta Moreira Vieira da. 2019. *O direito fundamental ao registro civil e o seu papel como pressuposto básico à inclusão social.* João Pessoa. https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/16534/1/RMVS04102019.pdf. (4 março, 2024).

Traquina, Nelson. 2005. *Teorias do jornalismo. A tribo jornalística – uma comunidade interpretativa transnacional.* 2.ª ed. Florianópolis: Insular.

REFLEXÃO EM TORNO DA "ESCUTA": CONSTRUÇÃO DE UM INSTRUMENTO DE ANÁLISE DE *PODCAST*

REFLECTION ON "LISTENING": DEVELOPING A TOOL FOR PODCAST ANALYSIS

Meire Celedonio da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Ceará, Brasil
meire.celedonio@ifce.edu.br

Gabriela Oliveira Modos
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Ceará, Brasil
gabriela.modos08@aluno.ifce.du.br

Resumo

A escola tem um papel importantíssimo na formação de "ouvintes" críticos, sobretudo na atualidade, pois os estudantes estão imersos em um continente de informações veiculadas em diferentes materialidades textuais. Diante desse cenário, precisamos formar alunos para serem receptores e produtores críticos de textos, sejam orais, sejam escritos, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nossa investigação está ancorada, teoricamente, no Interacionismo Sociodiscursivo, ao vislumbrar a linguagem com um papel central nas atividades e no desenvolvimento humano (Bronckart 2012), e na relação entre esses dois aspectos (Bota & Bronckart 2014). Contamos ainda com as contribuições da Engenharia Didática no que concerne ao modelo didático de gênero (De Pietro & Schneuwly 2003) e a aula interacionista de leitura (Leurquin 2013; Leurquin, Silva & Silva 2024). Como perspectiva metodológica, partimos de uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois tem o objetivo de descrever um fenômeno (Flick 2007), no nosso caso, os textos do eixo da oralidade. Para isso, partimos da análise dos textos no que diz respeito aos parâmetros do contexto de produção e à dimensão linguística (Coutinho 2007), sobretudo, em relação aos mecanismos enunciativos. Em seguida, pensamos em um modelo didático (De Pietro & Schneuwly 2003) para a escuta. Para a geração da proposta, foram selecionados dois *podcasts*; em seguida, foi feito o mapeamento de marcas linguísticas de inserção de vozes e prosódicas inerentes a essa modalidade, bem como a análise dos papéis sociais desempenhados por essas vozes. Como resultado, esperamos contribuir para a reflexão em torno de instrumentos de análise de gêneros do eixo da oralidade para uso no contexto da sala de aula. Por fim, um trabalho de análise para a recepção de textos orais pode auxiliar os professores com o trabalho de ampliação do letramento crítico dos estudantes nos atuais contextos de ampla divulgação de desinformação.

Palavras-chave: oralidade; escuta; mecanismos enunciativos.

Abstract

The school plays a crucial role in shaping critical "listeners," especially in contemporary times, as students are immersed in a vast array of information disseminated through various textual materialities. In this context, it is essential to educate students to become critical receivers and producers of texts, both oral and written, as advocated by the Common National Curriculum Base (BNCC). Our research is theoretically anchored in Sociodiscursive Interactionism, which views language as central to human activities and development (Bronckart, 2012), and explores the relationship between these two aspects (Bota & Bronckart, 2014). Additionally, we draw on the contributions of Didactic Engineering concerning the didactic model of genre (De Pietro &

Schneuwly, 2003) and the interactionist reading lesson (Leurquin, 2013; Leurquin, Silva & Silva, 2024). From a methodological perspective, we adopt a qualitative research approach aimed at describing a phenomenon (Flick, 2007), in our case, texts within the domain of orality. To this end, we analyze texts in terms of the parameters of the production context and the linguistic dimension (Coutinho, 2007), with particular attention to enunciative mechanisms. Subsequently, we propose a didactic model (De Pietro & Schneuwly, 2003) for listening. For the development of this proposal, two podcasts were selected. These were analyzed for linguistic markers of voice integration and prosodic features inherent to this modality, as well as the social roles performed by these voices. As a result, we aim to contribute to the reflection on analytical tools for genres within the oral domain for classroom use. Ultimately, analyzing oral text reception can support teachers in enhancing students' critical literacy in today's contexts of widespread misinformation dissemination.
Keywords: orality; listening; enunciative mechanisms.

Introdução

A escola tem um papel importantíssimo na formação de "ouvintes" críticos, sobretudo na atualidade, pois os estudantes estão imersos em um continente de informações veiculadas em diferentes materialidades textuais. Diante desse cenário, precisamos formar alunos para serem receptores e produtores críticos de textos, sejam orais, sejam escritos, como preconiza a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No contexto da Educação Profissional, os estudantes estão em contato com diferentes gêneros tanto da oralidade quanto da escrita – em decorrência não só do tripé ensino, pesquisa e extensão, mas também do contato com várias especialidades – sendo esta mais prestigiada, e aquela, provavelmente, menos valorizada. Dessa forma, é necessário um trabalho voltado para gêneros de textos do eixo da oralidade, tendo em vista que são também instrumentos de veiculação de conhecimento. Este estudo objetiva refletir sobre um instrumento de análise de textos orais que circulam em *podcast*, especialmente notícias, visando sobretudo à formação dos estudantes para uma recepção[479] crítica no contexto escolar.

Os desafios em torno da oralidade na escola estão relacionados à falta de um espaço sistemático para discutir o ensino dos gêneros orais durante a prática docente, sendo crucial para a formação de professores mais reflexivos e preparados (Mattos & Magalhães 2023). Além disso, a ausência de formação continuada que focalize os aspectos da oralidade acaba também contribuindo para a lacuna no ensino e aprendizagem dos gêneros de texto da oralidade. Gomes, Leurquin e Tavares (2024), ao pesquisar os dispositivos de ensino da oralidade em dissertações e artigos, também se depararam com uma grande defasagem de foco do ensino da oralidade na escola, mesmo com a implantação do mestrado profissional em Letras e com o grande volume de pesquisas em quase todos os estados do Brasil.

As pesquisas acima elencadas trazem como foco a formação de professores, ação importantíssima para reverter o quadro que se apresenta. Elas também estão bastante voltadas para o ensino da produção oral, com poucas que focalizem a escuta desse gênero. Considerando esse contexto, este trabalho se debruça sobre um dispositivo que auxilie os

[479] Recepção no sentido de ouvir, mas não podemos esquecer, como defende Volochinov (2019: 267), que há dessa forma um diálogo ininterrupto, pois ele pode aderir, concordar, questionar, aceitar as ideias veiculadas, o que se torna uma "gota no fluxo da comunicação discursiva".

estudantes a ampliar sua criticidade em relação ao consumo de textos orais, sobretudo os veiculados na mídia *podcast*.

No contexto educacional, é fundamental refletir sobre os impactos da escuta de *podcasts* sem a devida mediação, considerando seu potencial como veículos de desinformação (Leurquin; Leurquin, 2021). Assim, o acesso a bens culturais e ao conhecimento, por meio da linguagem, enfrenta o desafio da produção e interpretação de textos. Esse desafio se intensifica no ambiente escolar brasileiro, especialmente diante da diversidade da formação dos estudantes, que frequentemente apresentam lacunas acumuladas ao longo de suas trajetórias educacionais. Essas lacunas influenciam diretamente as maneiras de consumir mídias, textos e informações. Nesse sentido, torna-se essencial repensar o ensino e a aprendizagem da leitura e da escuta, alinhando-as a uma educação que favoreça o pleno desenvolvimento da pessoa, conforme estabelecido pelo artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente. Essa prática de linguagem, inclusive, é uma das prioridades definidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante dessa realidade, precisamos refletir sobre essa mídia e sobre um instrumento de análise de notícias que circulam em *podcast*, visando sobretudo à recepção desses textos no contexto escolar. Tal problemática nos levou a escolher os textos veiculados nessa mídia para análise com auxílio de um modelo didático para verificação do tratamento dado à informação disseminada por meio dela.

Para isso, primeiro apresentamos reflexões em torno dos desafios do ensino da oralidade no contexto brasileiro. Segundo, convocamos a base teórico-metodológica que orientou a proposta, seguida das discussões sobre dispositivos didáticos, como a aula interacionista de leitura e o Modelo Didático do Gênero.

Os desafios do ensino da oralidade

Uma das barreiras ainda muito presentes na educação básica, sobretudo, no contexto da Educação do Brasil, é em relação ao ensino da oralidade. Essa prática de linguagem ganhou espaço na publicação dos PCN em 1997 e depois, com maior protagonismo, na

BNCC. Nesse espaço de tempo, a publicação da obra *Gêneros orais e escritos na escola*, de Dolz, Schneuwly & Noverraz (2004), também alavancou uma perspectiva de ensino da oralidade. Mesmo assim, ainda são muitos os desafios em torno do ensino da oralidade, haja vista que, na maioria das vezes, não é abordado de maneira sistematizada no contexto escolar.

Algumas pesquisas têm apontado para essa lacuna na educação brasileira já em destaque desde a formação inicial. Magalhães, Storto, Costa-Maciel e Bueno (2023) destacam, no contexto dessa formação, que a grande maioria das propostas didáticas e de formação é voltada para o ensino da escrita, apresentando uma lacuna nessa prática de linguagem. As autoras defendem a promoção de ações formativas que integrem a oralidade de maneira mais efetiva no currículo, contribuindo para um ensino mais consciente e crítico.

No que diz respeito à BNCC (2018), esta apresenta uma tabela de análise sobre o eixo oralidade em que em um dos aspectos a serem abordados em sala de aula é a "Produção de textos orais", que consiste na ideia de produzir textos pertencentes a gêneros orais diversos, considerando-se aspectos relativos ao planejamento, à produção, ao *redesign* e à

avaliação das práticas realizadas em situações de interação social específicas, e a "Compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos", que consiste na ideia de identificar e analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas de volume, timbre, intensidade, pausas, ritmo, efeitos sonoros, sincronização, expressividade, gestualidade etc. e produzir textos levando em conta efeitos possíveis de interpretação.

Na esteira dessas propostas, o nosso objeto de proposta para o ensino da escuta é a mídia *podcast*, que é apontado pela BNCC (2018) como um dos instrumentos a serem utilizados para desenvolver a linguagem oral nas escolas e o aprendizado de forma mais clara e consolidada, focalizando o campo jornalístico-midiático como eixo norteador do ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Seguem-se a metodologia e as discussões e resultados para chegar à proposta de um dispositivo, nesse caso, um modelo didático que ajude os estudantes a realizar uma escuta crítica e profunda.

Aporte teórico

Teoricamente nos apoiamos nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) como um aparato para a análise de textos, como propõe Bronckart (2012), na esteira da análise descendente, com base em Volóchinov (2018), com foco nos elementos do contexto de produção, sobretudo, do papel social da voz que se manifesta nos textos. Os mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (2012) que concorrem para as formas que a instância de produção mobiliza têm ganhado destaque nas análises de texto a partir de um ângulo enunciativo-linguístico para marcar as instâncias de enunciação e os posicionamentos. Bronckart (2012) destaca o papel das unidades linguísticas nas formas de textualizar o engajamento do produtor do texto e do gerenciamento das vozes. Neste trabalho, o foco são as marcas enunciativas e as vozes convocadas e os efeitos de sentido que trazem implicações para quem escuta/"lê".

Para além disso, estabelecemos também uma relação entre os parâmetros do contexto de produção, papeis sociais principalmente, e as vozes convocadas no contextos dos episódios analisados. Na esteira da perspectiva de análise do ISD, discutimos adiante como o *podcast* pode ser considerado uma mídia, ou seja, o suporte que veicula diferentes gêneros de texto.

O *podcast* como uma mídia

O *podcast* pode ser considerado como mídia por ser um meio de comunicação de massa devido ao seu amplo consumo por pessoas de diferentes idades. Conforme o dicionário *on-line* Houaiss, o termo "mídia" refere-se aos "meios de comunicação social de massas que não são diretamente interpessoais". Com base nisso, o *podcast* pode ser entendido como uma forma de mídia, em vez de ser classificado como um gênero textual. Essa perspectiva também é amplamente aceita na literatura acadêmica, especialmente no campo do Jornalismo, como evidenciado por Viana e Vaz Chagas (2024) e Kischinhevsky

(2018), além de ser reconhecida nos estudos linguísticos, como apontam Lenharo e Cristóvão (2016).

O gênero de texto notícia

No campo da Linguística, o estudo dos gêneros, sob diferentes perspectivas, tem ocupado um papel relevante, seja na descrição e busca por uma estabilização de modelos de gêneros, seja no contexto do ensino e aprendizagem de línguas, com este último sendo uma atividade derivada da primeira. Além disso, assim como a noção de texto, o conceito de gênero tem adquirido diversas interpretações, conforme a área em que é aplicado. Uma das abordagens mais frequentes está relacionada às teorias sociodiscursivas, às quais o presente trabalho se vincula.

Inicialmente, é possível acessar essas correntes teóricas que trabalham com a noção moderna de gênero a partir de Volóchinov (Bronckart 2017: 43), cuja proposta de gênero no ISD dá continuidade a esse conceito. A clássica noção de gênero também tem origem nos estudos de Volóchinov e foi consolidada por Bakhtin em *Gêneros do Discurso* (2000), em que são definidos como "tipos relativamente estáveis de enunciados".

Dessa forma, o conceito de gênero textual é entendido como um objeto sócio-histórico vinculado a uma atividade específica. Nesse sentido, conforme Coutinho (2006: 4):

> […] 'formas comunicativas' elaboradas pela atividade de gerações precedentes e sincronicamente disponíveis, em termos de arquitexto, como instrumentos ou modelos que, no dizer de Bronckart, se apresentam aos utentes da língua sob a forma de nebulosa (onde coexistem géneros estabilizados e conjuntos de textos sem fronteiras fixas ou nítidas).

Dessa forma, o ISD tem desenvolvido um aparato teórico-metodológico de análise de textos e ampliado, como propõe Coutinho (2007), bases para a análise de gêneros. Para isso, é necessário perspectivar duas dimensões das quais são compostas os textos, a dimensão social e a dimensão linguística. Quanto à dimensão social, os elementos que devem ser considerados dizem respeito ao contexto de produção, que considera o contexto sócio-histórico mais amplo em que o texto é produzido, onde circula e é usado (Bronckart & Machado 2009):

o suporte em que o texto é veiculado;

o contexto linguageiro imediato, isto é, o(s) texto(s) que acompanha(m), em um determinado suporte, o texto a ser analisado;

o intertexto, isto é, os textos com os quais o texto mantém relações facilmente identificáveis antes mesmo das análises.

Quanto à dimensão linguística, o texto apresenta camadas da composição, como descritas por Bronckart (2012), que são: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Essa divisão se explica pela complexidade da qual é composta um texto (Coutinho 2007), sendo, assim, uma necessidade metodológica no domínio do ISD, para analisar a organização hierárquica e interativa dos textos. Além disso, de acordo com a proposta do ISD, em cada uma dessas camadas, há a mobilização de diferentes elementos linguísticos.

É nessa perspectiva que concordamos em pensar que a notícia é um gênero já bastante estudado e usado em sala de aula nos processos de ensino e aprendizagem, seja para leitura, seja para escrita.

A notícia é um dos formatos (ou gêneros textuais, sob uma perspectiva linguística) difundidos por meio da mídia *podcast*, como apontam Kischinhevsky (2016, 2018) e Viana e Vaz Chagas (2024) e como defende Bufarah (2020). Embora o gênero notícia apresente variações conforme a modalidade – seja oral ou escrita –, ele é geralmente descrito como um gênero imparcial ou neutro, buscando isentar de responsabilidade sobre o discurso a instância de enunciação, seja o jornalista ou o veículo de comunicação (Rossi & Ramires 2013). Contudo, no contexto do *podcast*, observa-se o posicionamento explícito da instância de produção, representada pelo apresentador, que frequentemente atua como porta-voz do veículo jornalístico.

O Modelo Didático do Gênero no contexto do ensino e aprendizagem

O modelo didático foi elaborado inicialmente para a produção, como defendem os autores. No caso deste trabalho, queremos pontuar a importância do modelo didático também voltado para a leitura e análise de textos orais e que permita de algum modo a organização de um instrumento que viabilize as marcas de posicionamento e a importância desse aspecto para uma escuta de qualidade e crítica. Alinhado a isso, como tratamos de textos na perspectiva interacionista, convocamos também a proposta de uma aula interativa de leitura como proposta por Leurquin (2013) e as ampliações como propostas por Leurquin, Silva e Silva (2024).

Neste trabalho, adotamos a concepção de gênero, conforme proposta por Schneuwly e Dolz (2004), como um megainstrumento que se configura tanto como objeto de ensino quanto como ferramenta para o ensino. Essa abordagem é central para a perspectiva de ensino de línguas promovida pela Escola de Genebra, que introduz a noção de Modelo Didático do Gênero (MDG), inicialmente desenvolvida por De Pietro e Schneuwly (2003).

Segundo os autores, o MDG é um recurso pedagógico que possibilita a compreensão dos elementos linguísticos mobilizados nos gêneros textuais. A construção de um MDG envolve considerar as abordagens trabalhadas no contexto da sala de aula e as práticas dos professores que o implementam. O gênero, nesse sentido, é entendido como um instrumento que organiza o ensino e, simultaneamente, como conteúdo a ser ensinado. O MDG, sendo uma criação do professor, exige um conhecimento profundo sobre os gêneros, como defendem Dolz e Abouzaid (2015). A partir desse conhecimento, o professor pode selecionar os elementos a serem ensinados, tanto no que se refere à língua quanto ao gênero, em uma relação dialética. Essa interação pressupõe que o ensino de um aspecto – linguístico ou textual – inevitavelmente dialoga com o outro, promovendo também o aprendizado do estudante.

> A construção de um MDG a partir de textos autênticos evidencia as singularidades e as regularidades de um determinado gênero. Essas evidências podem contribuir para a apropriação pelos estudantes de formas de textualização e, consequentemente, dos recursos linguísticos. Tais questões colocam em interface que a maestria da língua pode também ser

mobilizada nas atividades de linguagem, tornando o ensino e a aprendizagem da língua significativos (Silva & Leurquin 2022).

Ao considerar esses aspectos, queremos colocar em interface as duas dimensões que envolvem os contextos de análise de textos/gêneros, assim como destacar alguns aspectos relevantes que são pensados em interação para constituir uma análise importante para a construção do modelo didático a partir das entradas no texto, a saber: o contexto de produção e os mecanismos enunciativos, em especial o gerenciamento das vozes e como elas entram na constituição dos textos de forma a constituir o fluxo da comunicação discursiva de forma ininterrupta (Volochinov 2019).

Proposta de uma aula de leitura

Leurquin (2014) desenvolve reflexões em torno de um dispositivo didático para o ensino da leitura de textos de diferentes atividades de linguagem e pertencentes a vários gêneros de texto com base nos pressupostos de Cicurel (1991) sobre as etapas de uma aula de leitura, a saber: i) Orientação e Ativação dos conhecimentos; ii) Observação e Antecipação; iii) Leitura com um Objetivo; iv) Reação e reflexão sobre as compreensões. Além dessa perspectiva, a autora traz as contribuições do ISD sobre os níveis de análise de texto que se configuram em entradas no texto e conta ainda com as contribuições da didática das línguas no que diz respeito às capacidades de linguagem a partir de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993).

Diante desse aparato teórico, Leurquin (2014: 178-181) propõe contribuições para entradas no texto, tanto oral quanto escrito, referindo-se a diferentes abordagens para analisar e compreender um texto durante uma aula de leitura, a saber:

Entrada pelo Contexto de Produção: Examina as circunstâncias em que o texto foi produzido, considerando os interlocutores, o propósito comunicacional e o contexto temporal e espacial.

Entrada pelo Nível Organizacional do Texto: Foca na estrutura do texto e nos mecanismos de textualização, analisando como os elementos linguísticos funcionam para organizar a comunicação e a coerência temática.

Entrada pelo Nível Enunciativo: Observa as vozes e os posicionamentos do autor no texto, explorando as intenções comunicativas e as relações de poder expressas.

Entrada pelo Nível Semântico: Analisa os tipos de discurso e as figuras de ação presentes no texto, destacando como essas categorias refletem a agentividade e as operações psicológicas envolvidas na comunicação.

Partindo dessas contribuições teóricas, neste trabalho, propomos um instrumento para a escuta do *podcast*, focalizando apenas duas entradas, o que dialoga com o que defende Leurquin: que o professor pode optar por qual entrada no texto ele pretende. No entanto, refletimos que a entrada pelo contexto de produção é importante, pois vai ao encontro de uma perspectiva descendente dos textos (Volochinov 2018). Destacamos ainda que esse dispositivo, embora muito utilizado em pesquisas sobre leitura com textos escritos, já contemplou textos orais, como a proposta de formação de professores elaborada por Leurquin, Silva & Silva (2024).

Nesse ponto, a proposta também dialoga com a MDG, pois, como vimos mais acima, os aspectos linguísticos a serem ensinados vão moldar a proposta de um modelo didático. Diante disso, optamos por elaborar um dispositivo que focalize as vozes presentes no gênero notícia, que, como destacou o estudo realizado por Modos, Cavalcante e Silva (2024), apresentam nuances de levar o ouvinte a aderir a um determinado posicionamento. Uma construção de um dispositivo que evidencie essas questões é relevante no contexto da educação para a formação de ouvintes críticos no contexto da sala de aula.

Metodologia

A pesquisa apresentada neste artigo situa-se no campo da Linguística Aplicada (LA), considerando sua natureza interdisciplinar e multifacetada, conforme argumento de Celani (1992). Devido a essa característica plural e flexível da LA, alinhada à análise de textos e gêneros sob uma abordagem interacionista da linguagem proposta pelo ISD, partimos do princípio de que a linguagem desempenha um papel fundamental nas atividades humanas. Essa posição, em conformidade com nossa base teórica – o ISD –, ressalta a relação entre a linguagem e o desenvolvimento humano.

A pesquisa que se delineia aqui é de abordagem qualitativa, pois tem o objetivo de descrever um fenômeno (Flick 2007), no nosso caso, os textos do eixo da oralidade. Para compor nosso *corpus*, iniciamos com uma análise de *podcasts* que abrangem diversos campos de atuação, como jornalístico-midiático, vida pública, práticas de estudo e pesquisa, vida pessoal e artístico-literária, conforme descrito pela BNCC (2018). Durante esse processo, optamos pelo campo jornalístico-midiático, pois ele nos proporcionou uma reflexão sobre o tipo, a qualidade e os impactos das informações divulgadas nas diferentes mídias que consumimos. Essa escolha se justifica, especialmente, pelo que Leurquin e Leurquin (2021) destacam sobre as mudanças rápidas na produção, distribuição e consumo de informações, impulsionadas pelo fácil acesso a dispositivos móveis conectados à internet. Para este trabalho, foram escolhidos dois *podcasts* de notícia do campo jornalístico-midiático de diferentes veículos de informação, sendo uma mais tradicional (o *podcast* “15 minutos”, da *Gazeta do Povo*) e outra mais independente (o *podcast* “Durma com essa”, produzido pelo jornal *Nexo*).

Para a análise dos textos (Coutinho 2007), objetivamos analisar no que diz respeito aos parâmetros do contexto de produção e à dimensão linguística, especificamente os mecanismos enunciativos. Assim, procuramos fazer um mapeamento de marcas linguísticas, multimodais e prosódicas inerentes a essa modalidade. Fizemos a proposta de um modelo didático (De Pietro & Schneuwly 2003) para a “escuta”. Essa análise é necessária, como defendem Dolz e Abouzaid (2015), para o professor se apropriar dos saberes sobre o objeto de ensino e aprendizagem, nesse caso a notícia veiculada em *podcast*, observando os mecanismos de gerenciamento das vozes e os efeitos de sentido provocados por eles. Depois da análise, apresentamos uma grade (o MDG) para orientar o estudante na escuta do *podcast* e como forma de perceber as nuances do jogo de vozes.

Resultados e Discussão

Para este trabalho, foram analisados dois episódios: i) " O arroz internacional do governo Lula", veiculado em cinco de junho de 2024; e ii) "Como as ações policiais interrompem o cotidiano da vida escolar", veiculado em dezoito de abril de 2024.

Selecionamos as várias vozes convocadas e descrevemos o papel que elas exercem na constituição de posicionamentos a partir da análise das instâncias que assumem a responsabilidade pelo dito textual (Bronckart 2012). Realizamos a análise dessas vozes, perspectivando que a presença de diferentes vozes, alinhadas a outros elementos, é uma estratégia que contribui para evidenciar o posicionamento do jornal enquanto instância de produção dos textos.

Figura 1 – Síntese das instâncias de enunciação presentes no *podcast* sobre "Importação do arroz"



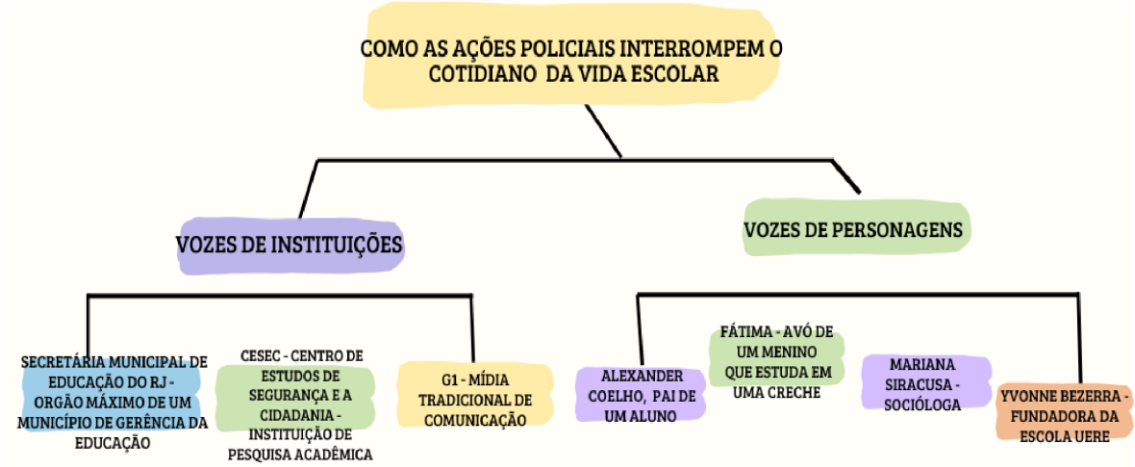
Fonte: Modos, Cavalcante e Silva (2024).

Nesse episódio, as instâncias de enunciação assumem papéis sociais variados, mas com especialidades pouco engajadas com a problemática social envolvida no debate por não envolver estudiosos nem pessoas como os consumidores ou representantes destes, que deveriam ter voz no *podcast*. O apresentador coloca em cena duas vozes que, por sua vez, apresentam/convocam outras. As vozes de veículos de imprensa são de recortes de reportagens com a presença de outras instâncias de enunciação por meio de discursos reportados; e a enunciação de Marcos Tosi, editor de agronegócio da Gazeta do Povo, cita outras fontes enunciativas também por meio de discursos reportados assim como por meio de discurso direto, na pesquisa do estudo da COGO que Marcos Tosi traz.

Nessa categoria, podemos perceber que a maioria das vozes convocadas pelo *podcast* são contra a importação do arroz, e existe a questão de a crítica aos recortes dos jornais ser feita de maneira tendenciosa quando tirados de seu contexto mais amplo. Essa presença pressupõe que há uma tomada de posicionamento por parte do apresentador e, consequentemente, do jornal de não ser, pelo menos parcialmente, neutro. A presença dessas vozes contribui para marcar uma tomada de posicionamento que é reforçada ao apresentar o convidado do episódio, o editor de agronegócio da *Gazeta do Povo* – Marcos

Tosi. Ele gerencia sua enunciação baseado em diferentes fontes enunciativas, como um estudo da COGO Inteligência em Agronegócios, para contrapor a fala do ministro da Agricultura. Traz ainda comentários reportados de analistas ouvidos pela *Gazeta do Povo* e de deputados gaúchos do NOVO e do PSDB que representam grandes produtores para reforçar o ponto de vista defendido na primeira parte do *podcast* da inviabilidade da importação do arroz. Essas constatações levam a perceber que a inserção das vozes de diferentes fontes responsáveis pelo dito cria um simulacro de neutralidade. No entanto, no caso desse *podcast*, servem para marcar o posicionamento do veículo de comunicação por trazer mais vozes que são contra a importação do arroz e raras a favor, assim como a ausência de vozes de representantes dos consumidores brasileiros, mais especificamente dos do Rio Grande do Sul, para tratar do assunto de maneira menos tendenciosa em defesa de um ponto de vista.

Figura 2 – Síntese das instâncias de enunciação presentes no *podcast* sobre "as consequências das ações policiais no cotidiano da vida escolar"



Fonte: Elaborada pelas autoras.

Na Figura 2, estão representadas sete vozes presentes no episódio 2. Elas foram divididas em duas subcategorias: as vozes de instituições e as vozes de personagens (Bronckart 2012). Na primeira, estão presentes a voz da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, instância máxima de gestão da Educação no âmbito municipal, a voz do CESEC, instituição de pesquisa acadêmica sobre segurança e cidadania no contexto brasileiro, e do G1, *site* de notícias, representando um veículo tradicional de comunicação com alcance nacional. Na segunda, estão presentes a voz de Alexander Coelho, pai de um aluno, bem como de Fátima, avó de um menino que estuda em uma creche, Mariana Siracusa, socióloga, e Yvonne Bezerra, fundadora da Escola e Projeto UERÊ.

Com a descrição dos argumentos acima, é necessário afirmar que as vozes que são convocadas desempenham funções na construção de posicionamento. A inserção da voz da CESEC representando uma instituição renomada nessa área se destaca por ser o orquestrador base do posicionamento ao trazer dados e interpretá-los desde o início, como o argumento de que:

> Entre as conclusões apontadas pela pesquisa estão que 74% das escolas da rede municipal, foram afetadas por pelo menos um tiroteio com a presença de agentes de segurança, o estudo

> também mostrou que escolas com entorno violento, ou seja, que tiveram seis ou mais operações policiais próximas mostra que grande parte do que deveria ter sido estudado pelas crianças, foi perdido em meio a violência. (Trecho da notícia do episódio 02)

O argumento trazido pelo grupo das vozes de personagens sociais, como o pai de um aluno da rede municipal das escolas das regiões do RJ que são afetadas por essa triste realidade, também demonstra ser essencial por desencadear a discussão de como isso ocorre pelo uso de diferentes vozes e papéis sociais após sua fala, para mostrar a tamanha dimensão atingida e os efeitos sentidos. Isso mostra que o jornal não é totalmente "imparcial" pelas vozes de instituições e de personagens sociais trazidas, deixando claro que as apresentadoras defendem o posicionamento, mesmo que indiretamente, de que as ações policiais interferem negativamente na vida dos estudantes.

No entanto, ao observar o mosaico de diferentes vozes presentes no texto, uma análise sistematizada revela o posicionamento delas convergindo para uma mesma direção: as ações da polícia afetam o cotidiano escolar. Dessa forma, a análise indica que a instância de enunciação que organiza essas vozes também parece assumir um posicionamento a favor das vozes das personagens.

Os organogramas organizados acima mostram que as notícias estão constituídas por várias vozes. Em um primeiro momento, podemos pensar sobre a multiplicidade de visões, que também é verdade, mas a análise de onde partem essas vozes é um fator importante para pensar nos posicionamentos marcados ao longo da notícia.

Outro fator que chama atenção no caso dos *podcasts* são as formas de delimitar os trechos das vozes convocadas, tanto no início quanto no final dessas falas. A forma de colocar esses recursos sinaliza, às vezes, formas sutis de confundir o ouvinte em que essas vozes parecem integrar a do apresentador.

Abaixo descrevemos, em forma de questionamentos, um recurso didático que pode ser útil para a análise de *podcast* de maneira consciente, reflexiva e crítica. Colocado dessa forma, torna-se um recurso que pode auxiliar professores e estudantes a se posicionarem em relação ao que escutam, questionando e refletindo sobre o que os recursos midiáticos nos impõem.

Quadro 1 – Proposta de instrumento de análise de podcast – focalizando as vozes

Dimensão contextual (social)	Atividade jornalístico-midiática
	Notícia veiculada na mídia *podcast* Qual é o jornal e qual o perfil deste jornal? (É um jornal mais conservador, é uma mídia mais independente?) Quais são os possíveis leitores/ouvintes desse jornal? Quais são os possíveis objetivos da notícia do *podcast*? Papel social do apresentador: é um analista, é um jornalista …?
Dimensão linguística Nível enunciativo	As(os) apresentadoras(es) se implicam (uso de primeira pessoa) ou se distanciam (uso de terceira pessoa)? Há interação com os interlocutores e quais os efeitos de sentido? Inserção de outras vozes ao longo do texto – de quem são essas vozes? Quais papéis sociais são assumidos por essas vozes? Elas foram ditas (enunciadas) especificamente para o *podcast*? Ou foram recortadas de outros veículos de comunicação, como rádio, telejornal, entrevistas orais? Qual é o efeito de sentido quando as vozes são recortadas de outros veículos? Há a marcação da introdução dessas vozes? Como se dá a introdução delas? O que pode ser dito em relação a essas vozes e à provável defesa de um ponto de vista que é sutilmente (ou não – ou são mais marcadas ou não) assumido nas notícias?
Aspectos multimodais e prosódicos	Há ênfase em determinadas palavras? Quais são essas palavras? O tom da voz das(dos) apresentadoras(es) é tendencialmente mais neutro ou há uma maior expressividade? Em decorrência do que há essa "neutralidade"? As vozes inseridas são mais neutras ou mais marcadas? Qual é a diferença entre a neutralidade dos apresentadores e maior marcação das vozes convocadas? Quais recursos sonoros são utilizados? Como são utilizados e atrelados a que momentos da notícia? Qual é o clima (tenso, suspense, emocional...) e o gênero desses recursos? Eles estão em sintonia com as falas e o tom assumido no *podcast*?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Nesse modelo, focalizamos o contexto de produção perspectivando principalmente o veículo de comunicação que tem papel importante na configuração do dito no *podcast*, assim como o papel social que o apresentador da mídia assume, pois, algumas vezes, os papéis sociais assumidos pelo último podem se sobrepor. Dessa forma, o apresentador pode assumir mais de um papel social, além de jornalista ou repórter; por exemplo, no caso do episódio "arroz importado", o apresentador assume também o papel de editor de agronegócio da *Gazeta do Povo*, o que, como mostrou a análise realizada, vai influenciar as vozes convocadas, pois toda e qualquer produção de linguagem está inclinada para um interlocutor, o que é feito de forma intencional (Volochinov 2019) e visa a um efeito de sentido (Bronckart 2012).

A análise desse nível é necessária para compreender o que está posto ao longo da notícia, sobretudo, o que traz de ideologia, como a perspectiva da ação de linguagem mobilizada pelo interlocutor vai determinar as escolhas de quem fala no texto. Essas nuances, na maioria das vezes, não são percebidas pelos ouvintes, por isso é necessário mostrar não só o que é dito pelas vozes convocadas no texto, mas de quem são essas vozes – os papéis sociais marcados nas formas de inserção delas no texto por diversos recursos, como aspas, verbos de dizer, pausas, sons, entre outros. Dessa forma, a voz do expositor, que parece neutra, explora os vieses da polifonia por meio de recursos explícitos, criando um simulacro da diversidade de posicionamento, no entanto, como a análise mostrou, esses mecanismos conjugam um jogo de posicionamentos, muitas vezes implícitos, ao posicionamento implicitamente assumido pelas mídias. Nessa perspectiva, "nunca poderemos entender a construção de um enunciado sem considerar que ele é só um momento, uma gota no fluxo da comunicação discursiva, tão ininterrupto quanto à própria vida social e a própria história." (Volochinov 2019: 267).

Conclusões

Uma educação, para ser de qualidade, precisa também ser igualitária. No contexto brasileiro, isso é um desafio para as escolas públicas em diferentes contextos sociais, com diferentes níveis de complexidade. Por isso, é relevante, para esse contexto, trabalhos como os desenvolvidos nesta pesquisa, ao mostrar a importância de refletir sobre os textos em mídias como o *podcast*, que é consumido em grande escala, sobretudo, por adolescentes. Não podemos esquecer que uma formação humana completa precisa considerar a linguagem como central para o desenvolvimento humano.

Com essa proposta que equaciona o MDG e a proposta da aula interacionista assentados no ISD, a elaboração desse dispositivo perspectiva levar mais textos do eixo da oralidade para dentro das salas de aula para que os alunos possam se tornar receptores e produtores críticos de textos tanto orais quanto escritos. É importante lembrar que o que trazemos aqui é uma proposta que enfatiza um aspecto do texto, o que implica dizer que estão longe de se esgotar as possibilidades de trabalho com a oralidade e a necessidade de propostas de MDG em decorrência dos objetos a serem ensinados,

A análise realizada revela a necessidade de fazer um trabalho no contexto escolar com a curadoria da informação e dos veículos de comunicação. Para isso, uma perspectiva

de análise descendente dos textos, como defende Volóchinov (2018) e como propõe Bronckart (2012) ao destacar o papel do contexto de produção e dos elementos microlinguísticos, traz um grande contributo para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa.

Para além disso, a análise empreendida e a proposta de grade para orientar a escuta de *podcast* revela o jogo polifônico convocado e os efeitos de sentido provocados por ele. Na maioria das vezes, embora se trate de um gênero que se diz "neutro", como a notícia, a ausência de vozes implica a tomada de um posicionamento por parte do veículo de informação, o que também revela que essas vozes, embora emanem de diferentes instâncias, convergem para o mesmo posicionamento.

Referências

Bota, Cristian & Bronckart, Jean-Paul. 2014. Dinâmica e socialidade dos fatos de linguagem. In Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea Bronckart & Cristian Bota (eds.), *O projeto de Ferdinand de Saussure*, 232–258. Fortaleza: Parole e Vie.

Brasil. 1990. *Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Brasília: Presidência da República. Available at: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm (29 Abril 2024).

Brasil. 2018. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Available at: http://basenacionalcomum.mec.gov.br (23 Maio 2018).

Bronckart, Jean-Paul. 2012. *Atividade de linguagem, textos e discursos: Por um interacionismo sociodiscursivo*. São Paulo: EDUC.

Bufarah, Álvaro. 2020. Proposta de classificação de podcasts jornalísticos na internet brasileira. In *43º Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*. Virtual.

Celani, Maria Antonieta Alba. 1992. Afinal, o que é linguística aplicada? In Maria Suzana Z. Paschoal & Maria Antonieta Alba Celani (eds.), *Linguística aplicada: Da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC.

Coutinho, Maria Antónia Dias de Castro. 2006. O texto como objeto empírico: consequências e desafios para a linguística. *Veredas* 10(1–2). 1–13. http://www.revistaveredas.ufjf.br/volumes/veredas_portugal/artigo07.pdf (20 julho 2017).

Coutinho, Maria Antónia Dias de Castro. 2007. Descrever gêneros de textos: resistência e estratégias. In Adair Bonini, Diani Cristine Figueiredo & Flávio Rauen (eds.), *Proceedings of the 4th SIGET: International Symposium on Genre Studies*. Publication on CD.

De Pietro, Jean-François & Bernard Schneuwly. 2003. Le modèle didactique du genre: un concept de l'ingénierie didactique. *Les Cahiers Théodile* 3. 27–52.

Dolz, Joaquim & Maria Abouzaid. 2015. Pluralidade dos gêneros e singularidades do texto: tensões constitutivas da didática das línguas. *Linha D'Água* 28(2).

Dolz, Joaquim, & Bernard Schneuwly. 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Dolz, Joaquim, August Pasquier & Jean-Paul Bronckart. 1993. L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? *Études de Linguistique Appliquée* 102. 23–37. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37333 (23 maio 2018).

Durma com Essa. 2024. Como as ações policiais interrompem o cotidiano escolar. Locutoras: S. Souza & A. Pelegrini. *Nexo Jornal*, Fevereiro 2024. Podcast. Available at: https://open.spotify.com/episode/7v9cCfbbrJOsehdwd119dI?si=PXj0CRUBQcem4GS6IYgCRA (2 Março 2024).

Flick, Uwe. 2007. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

Gomes, Rosivaldo, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, & Paula Francineti de Araujo Tavares. 2024. A formação docente para o ensino de gêneros de texto orais na aula de português. *Linguagem em (Dis)curso* 24. 1–15. http://dx.doi.org/10.1590/1982-4017-24-44 (30 agosto, 2024).

Kischinhevsky, Marcelo. 2018. Rádio em episódios, via internet: aproximações entre o podcasting e o conceito de jornalismo narrativo. *Revista de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación* 5(10). 73–80. https://doi.org/10.24137/raeic.5.10.24.

Lenharo, Rayane Isadora, & Vera Lúcia Lopes Cristovão. 2016. Podcast, participação social e desenvolvimento. *Educação em Revista* 32(1). 307–335. https://doi.org/10.1590/0102-4698136859.

Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. 2014. O espaço da leitura e da escrita em situação de ensino e de aprendizagem de português língua estrangeira. *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística* 1(14), December.

Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga. & Chloé Leurquin. 2021. Fake news, desinformação e necessidade de formar leitores críticos. *Scripta* 25(54). 265–295. https://doi.org/10.5752/P.2358-3428.2021v25n54p265-295.

Leurquin, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin, Silva, Gabriela Belo da & Silva, Meire Celedônio da. 2024. Por uma aula interacionista de leitura: uma proposta de formação de professor. In Rafael Gilberto González Báez & Julio César Munguía Hernández (eds.), *Formación docente en México, Brasil y Argentina: Investigaciones y reflexiones teórica*, 216–244. Veracruz.

Guedes Magalhães, Tânia, Letícia Jovelina Storto, Débora Amorim Gomes da Costa-Maciel, & Luzia Bueno. 2023. Elaboração de materiais com gêneros orais na formação inicial: procedimentos para o trabalho com a oralidade na escola básica. *Oralidad-es* 9. e-ISSN 2539-4932. https://doi.org/10.53534/oralidad-es.v9a3.

Mattos, Pilar Silveira, & Tânia Guedes Magalhães. 2023. Formação e capacidades docentes para o trabalho com oralidade na escola. *Revista Triângulo* 12(1). 48–61. ISSN 2175-1609.

Modos, Gabriela Oliveira, Maria Clara Cavalcante & Meire Celedonio da Silva.. 2024. As vozes como recurso de construção de posicionamento em notícias veiculadas na mídia podcast. In *Anais do XIV Congresso Norte Nordeste de Pesquisa e Inovação (CONNEPI)*. Belém: IFPA. https://www.even3.com.br/anais/connepi-belem-2024/833974-AS-VOZES-COMO-RECURSO-DE-CONSTRUCAO-DE-POSICIONAMENTO-EM--NOTICIAS-VEICULADAS-NA-MIDIA-PODCAST (13 Janeiro 2025).

Rossi, Michelle & Mário Marques Ramires. 2013. A imparcialidade como conceito de qualidade jornalística. *Comunicação & Mercado* 1(4). 77–83. http://www.unigran.br/mercado/paginas/arquivos/edicoes/4/7.pdf (20 Abril 2024).

Silva, Meire Celedonio & Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. 2024. O modelo didático do gênero de texto biodata: contribuições para o ensino de PLA. In P. F. Tavares & J. R. Carvalho (eds.), *Práticas linguageiras no contexto de formação e ensino*, 154–176. São Luís: IFMA.

Viana, Luana, & Luan José Vaz Chagas. 2024.. 2024. Categorização de podcasts no Brasil: uma proposta baseada em eixos estruturais. *Observatorio (OBS)* 18(1). https://doi.org/10.15847/obsOBS18120242369.

Volóchinov, Valentin. (Círculo de Bakhtin). 2018. *Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Transl., notes and glossary S. Grillo & E. V. Américo. São Paulo: Editora 34.

Volochinov, Valentin. 2019. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. Org., transl., introd. essay and notes S. Grillo & E. V. Américo. São Paulo: Editora 34.

REFLEXÕES CRÍTICAS SOBRE PERFORMANCES DOCENTES NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

CRITICAL REFLECTIONS ON TEACHER' PERFORMANCES IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Hélvio Frank
Universidade Estadual de Goiás, Itapuranga, Goiás, Brasil
helvio.oliveira@ueg.br
ORCID: 0000-0002-0553-8075

Resumo
Considerando que performances docentes em/sobre linguagem e em/sobre o ensino de linguagem constituem dizeres escolares que se fazem sociais (Austin 1962: 111), neste texto apresento e problematizo algumas performances promovidas no ensino de língua portuguesa atreladas à prescrição gramatical. Metodologicamente, o estudo, de base qualitativa e autoetnográfica, parte de minhas vivências e reflexões enquanto professor de estágio docente na licenciatura em Letras e coordenador de subprojeto de Pibid Língua Portuguesa no ensino médio da educação básica. Os resultados apontam para a urgência de uma educação linguística crítica de língua portuguesa na universidade e na escola, envolvendo reflexão sobre pedagogias docentes verticalizadas, com didáticas transfrásticas e exclusivistas em direção à norma culta. A preocupação reside no fato de tais performances docentes podem produzir significados de reprodução, conservação e preservação de aspectos linguísticos e sociais, limitando possibilidades de diálogo e de existência de diferenças concorrentes.

Palavras-chave: Educação linguística, performatividade, performance docente.

Abstract
Considering that teaching performances in/about language and in/about language teaching constitute school speech acts that become social (Austin 1962: 111), in this paper I present and discuss some performances promoted in Portuguese language teaching linked to grammatical prescription. Methodologically, the study, with a qualitative and autoethnographic perspective, is based on my experiences and reflections as Professor at Letras Course and coordinator of PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Portuguese Language, in elementary and secondary schools. The results point to the urgency of critical language education in Portuguese language at universities and schools, involving reflection on verticalized teaching pedagogies, with transphrastic and exclusivist didactics towards the standard language. The concern is that such teaching performances can produce meanings of reproduction, conservation and preservation of language and social aspects, limiting possibilities for dialogue and existence of competing differences.

Keywords: Language education, performativity, teachers' performance.

1. Introdução

Há décadas nós, professores/as de língua portuguesa no Brasil, temos encarado, em sala de aula, a urgência de lidarmos com aspectos primordiais de educação linguística em

Linguística Aplicada (Cavalcanti 2013: 214), que façam sentido para nós mesmos/as e para nossos/as alunos/as. Linguagem representa vida social em movimento; por isso, simplesmente significa. Na situação social de aula, a ocorrência epistemológica entre os conhecimentos docente e discente que dali emergem, ainda que essas pessoas se constituam complexas e com culturas diversas, deve ser leal, primando por relações justas, cidadãs e emancipatórias.

Assim sendo, para o que chamamos de 'educação linguística' (Frank 2024: 2), faz-se necessária criticidade aos "atos de fala" (Austin 1962: 21) docente ao ensinar língua portuguesa em sala de aula. Essa inteligibilidade sobre o fazer linguístico docente em relação à língua portuguesa, observando que as práticas pedagógicas mediadoras são constitutivas, ao mesmo tempo, pelo objeto de ensino e pelo instrumento de ação social, a língua, a forma como isso se apresenta torna-se bastante relevante.

Sob tal preocupação, neste texto apresento e problematizo algumas performances promovidas no ensino de língua portuguesa atreladas à prescrição gramatical. Ao apostar na autorreflexão docente leitora, a criticidade está em discutir ranços de abordagens de ensino gramatical e tradicional perseguidos há décadas e, com isso, vislumbrar caminhos mais libertários, em perspectiva latente de sentidos, para o que profissionalmente fazemos. Assim, nas próximas seções caracterizo o conceito de educação linguística crítica em Linguística Aplicada direcionada ao trabalho com a língua portuguesa, em seguida apresento e discuto algumas performances docentes ao ensinar determinada língua em contexto brasileiro.

2. Educação linguística crítica de língua portuguesa

"Educar é um ato político", já dizia Freire (2008: 52). Por consequência da prática, também se constitui como ato de linguagem, uma vez que se estabelece exclusivamente pela correlação social desses objetos (Austin 1962). Com isso, a ação social de ensinar língua portuguesa em sala de aula é posta em debate, levando-se em conta as performances docentes na propagação e no efeito perlocucionário de sentidos sociais a serem produzidos.

A educação linguística em Linguística Aplicada, que contempla justamente a reflexão crítica sobre os efeitos potenciais da linguagem no mundo pedagógico, se faz por intermédio da problematização diária pautada no questionamento que sustenta aquilo que se julga como verdade única sobre o que fazemos. Envolve, primeiramente, o perceber e depois leva em conta o princípio de ensinar (conteúdo) diluído à totalidade do educar (vida), segundo Freire (2008). Resulta-se do exercício linguístico da mediação dos conflitos existentes, os quais aparecem por conta das diferentes visões de mundo que os/as alunos/as possuem. A finalidade se reserva justamente em ampliar a capacidade de ler e interpretar realidades possíveis, com vistas à emancipação e autonomia.

Os efeitos de sentido provenientes de nossas performatividades ao ensinar língua portuguesa em sala de aula são muito dinâmicos, porque nossas ações e negociações pedagógicas estarão sempre balizadas por relações de poder, definindo outros sentidos e incorporando-se a modos de vida social. Nessa arena, uma série de aspectos de linguagem pode ganhar força e se converter em regras, justamente pela hierarquia existente nas

relações entre alunos/as e alunos/as e entre professores/as e alunos/as. Nela, igualmente, comportamentos sociais passam a ser mobilizados, levando-se em conta a farta manobra de elementos linguísticos, incluindo as condições de ser, saber e poder (Quijano 2005) movimentadas por aqueles/as que ali formalmente estudam língua portuguesa. De modo que qualquer ato comunicativo nesse espaço repercute em efeitos de sentido que vão mover conhecimentos socioculturais, a partir do que é disseminado por intermédio da própria linguagem (Frank 2024).

As principais empreitadas parecem surgir da reflexão sobre as práticas sociais instaladas em sala de aula e sobre a própria linguagem construída no processo, as quais vão repercutir na dinâmica de sentidos produzidos e atribuídos socialmente e por entre os conteúdos/textos aplicados. Isso acontece porque educação e linguagem se imbricam no processo. Não há linguagem, assim como não há pedagogia, sem o aspecto social. Desse ponto de partida, podemos conceber a linguagem como elemento complexo se constituindo – e fundamentalmente agindo – em meio às relações pedagógicas.

3. Performances docentes ao ensinar língua portuguesa

A partir de estudos desenvolvidos (Frank 2024) somados às diversas experiências profissionais enquanto formador de professores/as, apresento e discuto algumas performances docentes no ensino de português, com vistas à criticidade pautada por dois domínios inseparáveis – pedagógico e linguístico.

3.1. Performances pautadas em colonialidades de linguagem

Sobre língua portuguesa, poderíamos questionar por que não estudamos língua brasileira? Língua portuguesa (de Portugal) seria a mesma língua estudada no Brasil? Ambas seriam supostamente iguais, tendo em vista o circuito da cultura que lhes é imanente? Em pesquisas aplicadas, a condição colonizadora da língua do conquistador é atravessada por domínios geopolítico e/ou sociolinguístico em diversos contextos. Nelas, prevalecem discussões em torno da eleição da língua hegemônica em detrimento de outras variedades linguística (Guimarães 2005) ou mesmo a perspectiva da invenção do monolinguismo brasileiro (Espírito Santo & Santos 2018). Por essas e outras razões, precisamos suspeitar de didáticas romantizadas e neutras e nos precaver do entrelaçamento colonial-moderno existente no processo.

Muito mais do que avistar a identidade brasileira às práticas do fazer aula de português, é decolonialmente começar por desmistificar a Europa como berço da cultura ocidentalizada e letrada. Por que uma literatura regional não importa? A linguagem ali presente não se constitui como arte? Por quê? Há um fascínio docente imenso em desenterrar os trovadores no início do bimestre e uma dificuldade recorrente de se chegar ao fim do período letivo com a apreciação das crônicas pós-modernistas, mais atuais. Não faria parte da contaminação pela leitura a opção por textos, cujo sentido esteja enunciativamente mais próximo de nós? Não é preciso ser neurocientista ou psicólogo para

compreender que arcaísmos e mesóclises geralmente causam desinteresse em leitura pelo cansaço cognitivo do processamento textual; sobretudo, produzem crenças de português como língua difícil. Todavia, estão ali porque 'o português mandou'.

3.2. Performances centralizadas no ensino e na figura docente

As habilidades linguísticas de falar e ouvir são também atos de fala exercidos nas relações em sala de aula. Muito mais do que (in)consciente, um enunciado muito legitimado nos corredores educacionais, 'o/a professor/a deve dar voz ao/à aluno/a', concebe fios de problematização de sentido condutores de como efetivamente se articula na prática. Em termos paradigmáticos, 'dar voz' significa que existe alguém com a posse da palavra, a qual só pode ser outorgada quando a autoridade se dispuser da competência. É como se, no âmbito institucional, a fala fosse direito docente e o ouvir, dever discente. Essa ordem discursiva engrena a pedagogia centrista, constituída a partir da noção de que o exercício do poder – de transmitir conhecimentos – é exclusivo do/a professor/a.

Ao invés de dizer que concede voz ao/à estudante, o/a professor/a deveria investir semanticamente na alteração do termo para o uso politicamente correto – "dar ouvidos" ou "promover vozes" –, considerando que o efeito social só se realiza mediante o fazer em linguagem. Pode ser que, em um primeiro momento, a mudança de nominação nem transforme a prática, mas futuramente e com o reforço, passa a fazer sentido real em ambas.

Ouvir, aliás, é uma questão linguística muito séria, especialmente no contexto de sala de aula em que prevalece o domínio de turno docente atravessado por relações de poder. Como afirma Alves (1999: 26), sempre ouvimos falar sobre diversos cursos de oratória, mas pouco se fala em "escutatória". Enquanto professores/as, precisaríamos nos educar para ouvir e para lermos, ações que, a princípio, corresponderiam a empenhos mais passivos de atividade, se comparados às de falar e escrever. A questão é que ler e ouvir humaniza. As narrativas estão por aí e são dotadas de significados, mas é um prejuízo que apenas as hegemônicas estejam sendo lidas e contadas.

Promover vozes em aulas de língua portuguesa é dar vazão a narrativas descentralizadoras, uma vez que os significados textuais postos podem operar na percepção do que é diferente, dos aspectos que evidenciam a diversidade existente e, consequentemente, podem orientar docentes em relação à tomada de atitudes pedagógicas. Diante da hegemonia do falar, o incentivo a ouvir pode nos oferecer sensibilidade e empatia ao compreender os/as outros/as por intermédio das histórias que têm a nos contar. Pode nos favorecer à ruptura do paradigma pedagógico instalado na centralização de respostas e opiniões nos/as professores/as durante o ensino/aprendizagem. Aula de português também serve para trazer à existência os diferentes mundos, especialmente aqueles invisibilizados, independentemente dos motivos. Para tal, as experiências precisam ser compartilhadas.

Conversas paralelas em plena aula se tornariam sinônimo de que algo está sendo falado e precisaríamos também o ouvir. Na formalidade do ensino, conversar nem sempre é sinônimo de ter voz. A conversa paralela geralmente pode até ser traduzida como ruídos que atrapalham o desenvolvimento da aula, mas algumas vezes os/as estudantes conversam entre si, porque turnos de fala não lhes são promovidos.

3.3. Performances verticalizadas afirmadoras e não questionadoras

A noção docente centrista e a educação bancária e verborrágica (Freire 2008: 48) fizeram rechaçar as chances de discentes questionarem e discutirem. Embora a mediação repercuta numa ação docente desencadeada por uma teoria famosa no contexto educacional (Vygotsky 1998), ela é derrocada pelas constantes práticas sociais do transmitir, ditar e expor o conteúdo. A metodologia de aula expositiva continua a vigorar como prática idealizada nos planejamentos e procedimentos didáticos, evidenciando uma relação verticalizada de ensino. Diante da relação hierárquica para com discentes, o contestar pode ser considerado um ato de afronta sob o senso comum, a ponto de professores/as se sentirem demasiadamente desconfortáveis com o dissenso, considerando-o como reflexo de implicância pessoal.

Vivemos, ainda hoje, sob os princípios de uma pedagogia de resposta enquanto poderíamos usufruir da pedagogia da pergunta, a fim de construirmos alunos/as mais autônomos/as. Afinal, quando se fornece a resposta, o/a aluno/a não desempenha papel a não ser o de acomodar, por certo tempo, a informação recebida, depositada. Sabemos que a informação obtida nem sempre reflete conhecimento, caso o/a estudante se torne recipiente e não exerça ação ativa no processo de busca. Diferentemente, a pedagogia da pergunta instiga-o/a a buscar resposta para aquilo que deseja, quando e onde quiser, desmistificando o sentido do aprender e dos lugares em que isso possa se realizar.

A pedagogia centrista docente não favorece, em mínima escala, a autonomia discente. Pelo contrário, ela reitera a todo tempo quem detém o poder/saber. Nessas representações de dono/a do processo, outros verbos podem continuar perpetuando em práticas, caso não rompamos, com muita disposição, com algumas nomeações e paradigmas: do ‘transmitir’ para o ‘mediar’, do ‘responder’ para o ‘perguntar’, do ‘falar’ para o ‘ouvir’. Afinal, quando é que vamos tentar subverter o senso comum de que somos professores/as pagos/as para promover interação e construir conhecimentos, e não mais para darmos a resposta, porque o Google já tem essa função?

3.4. Performances em busca de modelos e universalismos

Copiar o que o docente expõe oralmente em sala de aula ou escreve na lousa ainda é uma prática educacional vigente. Para além disso, copiar possui implicações de comportamento social dignas de reflexão devido a suas noções hegemônicas e repercussões enquanto prática. Copiar pressupõe postura passiva discente, se comparada a procedimentos de autoria e criação. Copiar infere busca por modelos, ajustes a procura de semelhanças, consensos, regularidade na forma de manutenção; amparo ao comum, prescrições e receitas a serem verticalmente seguidos.

A função docente em algumas escolas ainda é a de impor regras e modelos exclusivos para que os alunos/as a eles se adaptem. Dentro dessa lógica, copiar não abre espaço para contestação, conflito, entre outras condições culturalmente negadas ao se pensar nas

relações humanas em sala de aula. Copiar é ato mecânico, que não exige ou do qual se exige minimamente o raciocínio, e a cópia, que é o seu produto, representa tentativas de homogeneização e parametrização de processos.

Se copiar denota algo consensual, verticalizado, no contexto das relações socias de sala de aula, não se torna ação significativa, uma vez que os/as alunos/as precisam ver sentido no que fazem. Repetir o modelo e a aplicação é de longe uma ação que oportuniza novidade, criatividade, elaboração e invenção. Pelo contrário, ela subrepticiamente conforma, já que reduz a ordem ativa do empenho discente, abnegando a possibilidade de autonomia e de agenciamento na própria aprendizagem.

No mundo social, o copiar alude a conformismo e comodismo diante de prescrições. Se temos sempre a possibilidade de buscar um modelo para se seguir, acomodamos. Mantemo-nos passivos/as à espera de uma resolução, que surge por incentivo docente. Temos a convicção de que a solução para qualquer tipo de problema no mundo real existe e é preciso apenas ir em busca desse modelo, que está lá, em algum lugar. Há, sobretudo, um conforto em saber que algum/a autor/a (ativo/a) tomará conta da situação e resolverá o impasse, que um herói/heroína poderá nos defender ou que um/a governante terá a receita. O copiar, logo, acena para muitas repercussões em nossa vida social, exceto para condições de engajamento e disposição para a resolução de algum problema. Afinal, ao copiar do quadro-negro metaforicamente esperamos por alguém que já buscou e já sabe o que tem de ser passado (reproduzido) enquanto resposta.

Que professor/a de línguas avalia gêneros orais em sala de aula? Comumente, há uma desvalorização da oralidade e uma consagração ao que se apresenta de forma escrita no ensino de línguas. O registro histórico das práticas pedagógicas de língua portuguesa remonta à supervalorização da escrita em detrimento de outras modalidades de língua. Historicamente, no Brasil, o que é escrito é sagrado, serve como registro; há, inclusive, uma ‘escritura’ sagrada, e o que provém do oral se destina ao âmbito do folclórico, do inverídico, da fantasia. Basta observar que as adivinhações estão sob o nível da oralidade. Se são poucas as pessoas que podem falar, em menor número são ainda aquelas que podem escrever e terem direito à história. Conforme Garcés (2007), existe uma diglossia epistêmica entre quem fala e quem escreve. Em nossa ocidentalização, civilizados/as são aqueles/as que, alfabetizados/as, podem fazer uso da escrita como expressão da razão e como âmbito gerador de expressão discursiva.

Há um investimento geopolítico nessa ordem que se resvala no modelo autônomo de letramento escolar. No campo de estudos da linguagem, ainda que esse modelo seja insuficiente para se compreender processos mais complexos de cognição, leitura e escrita, a condição de quem grafa está hierarquicamente superior à de quem não domina geralmente o código da escrita: ‘Ele/a não escreve, não lê. Coitado/a!’ Não obstante, o modelo ideológico de letramento alavancou as reflexões sobre as possibilidades pluralizadas de conhecimento em termos de linguagem, tanto que o objetivo dos letramentos – não mais no singular – seria o de superar a noção de letramento centrado na letra, no sistema de escrita alfabética.

A esse respeito, vale lembrar que letramentos não são mais apenas as práticas restritas ao manejo do código escrito. Os letramentos, especialmente aqueles percebidos hoje, com a conjuntura das novas tecnologias a fabricar novas configurações para esse exercício

(social, discursiva e textual), são práticas sociais de linguagem que incluem múltiplas modalidades: escrita, oral e visual, e envolvem diversas semioses como significantes, tanto que, ao ser comparada com outras multimodalidades, a escrita tãosomente acaba significando pouco. Diante dos novos modos de vida influenciados pela era global e tecnológica, precisamos ampliar o olhar para os significados construídos por outras modalidades linguísticas, especialmente a visual. Mais do que isso, precisamos estar abertos/as à pluralidade das coisas.

3.5. Performances prescritivo-gramaticais

O ensino de língua portuguesa no Brasil é metamorfoseado por teorias linguísticas que denunciam o ensino de gramática isolado e, ao mesmo tempo, dissimulam a prática escolar rotineira. Nada acabou. A gramática é a história única de muitas práticas escolares e sua centralidade nunca deixou de se fazer presente. A partir disso, é possível questionar: a prática rotineira de ensino exclusivo de regra gramatical pode repercutir na obediência social?

A abordagem de ensino gramatical de língua portuguesa inter-relaciona-se com a vertente tradicional das pedagogias de ensino. Essa condição se traduz na aplicação exclusiva de regras gramaticais e nomenclaturas integrada à ação docente de validação do que seja correto. A forma como se deve ou não vigorar a língua se vincula à voz de autoridade e de vigia docente para encerrar qualquer argumento ou questionamento discente. Aqui, os limites da gramática se sincronizam com os da atuação docente.

Quando o/a professor/a faz uma correção gramatical, orientado/a por uma norma já pré-estabelecida, além de verticalizada, essa prática de ensino não confere ao/à aluno/a chances para discussão. Não se questiona o uso gramaticalmente correto de uma crase. Não surge problematização depois de se prescrever, com base na ortografia, a colocação de ‘m’ e não ‘n’ antes de ‘p’ e ‘b’. Tudo isso se culmina em uma ordem irrevogável e fixa. Nesse caso, o poder emana daquele/a que domina a estrutura inquestionável (o conteúdo), que determina e faz cumprir o mandamento (a ação). É o/a professor/a também o/a detentor/a da condição dos limites, no sentido de torná-los inflexíveis ao debate.

Para o/a docente, o enfoque exclusivamente gramatical fortalece seu território de poder por deter, além da norma culta, os limites que suas respostas porventura venham a ocupar. Ter o controle e o domínio dessa situação propicia ao/à professor/a estabelecer limites pedagógicos e também linguísticos de sua atuação prática. As relações de poder e saber existentes, desde a detenção, decisão e vigilância sobre a resposta até o próprio domínio da língua, conferem plena legitimidade à figura docente ao se integrarem à relação social já pressuposta entre quem ensina e quem aprende em dado contexto.

A condição de verdade gramatical geralmente ensinada a partir de uma frase, do ponto de vista das relações sociais, fortalece a posição centrista do conhecimento docente. A partir dela, sempre haverá limites aparáveis pelo/a professor/a, que sabe até aonde pode chegar o questionamento e até aonde se pode ir sob um princípio pedagógico. Se algum/a aluno/a indaga sobre a regência do verbo assistir, no sentido de ver, não haverá nenhum argumento que difira de uma resposta de reger a preposição ‘a’, uma vez que assim é

decretado. O que escapa ao uso linguístico não vale, o que vale é o que está preconizado e legitimado nos manuais. Logo, cumpra-se sem questionar.

Parece-nos que subjacente à condição de prescrição gramatical instaurada em contextos formais de ensino de língua portuguesa está a predisposição à subserviência e à obediência, condutas essas que se emergem a partir da relação com outros processos. Sociologicamente, se ajustar ao que se estabelece como regra é a garantia de cumprir com o dever fundamental de um princípio. Isso se constitui preceito cidadão, inclusive. Assim acontece com a obediência à gramática e ao/à professor/a e, por consequência, a qualquer discurso que se estabeleça como fonte exclusiva de verdade propagada. Dentro dessa constelação de práticas, o privilégio gramatical torna-se, então, em alusão à fala de Santos (2007: 11), "o conhecimento–regulação", o qual tem a ordem como conhecimento e a ignorância como caos.

Quando se ensina regra, seja ela social ou gramatical, se ensina o consenso para aquilo que se tem como privilégio ou opera como hegemonia. Tem-se mantida a predileção pelo discernimento homogêneo, ajustável, neutro, consensual, representativo, contribuindo, assim, para reforçar a existência de sistemas de dominação. Sob todos esses manejos, o exercício de valorizar a regra se torna condição imediata de obediência e de subordinação dentro de um sistema de controle, que também passa a se constituir social. Não se problematiza regra, apenas a decora e/ou segue. Decoreba é o retrato de obediência sem contestação, porque se pauta por um princípio de supremacia existente em algo já determinado, imbatível, implacável e inquestionável.

Infelizmente, faz parte da constituição identitária do/a professor/a de língua portuguesa, ainda hoje, o apreço pela detenção de conhecimento linguístico e pedagógico nas relações sociais travadas. Sob espécie de conforto, essa condição legitima o/a docente que consagra à gramática o papel de doutrinadora por julgá-la mais palpável, estável, lógica, rígida, livre das reações espontâneas e não contornáveis, surgidas nas negociações de sentido social. Em termos de objeto ensinado, quando nos fincamos no sistema da convenção (langue), desconsiderando aspectos linguísticos individuais e/ou de uso (parole), estamos, com a prática de ensino plasmada na gramática, a conservar aquilo que não pode variar ou mudar, e que precisa se manter, custe o que custar, como referência.

Essa lógica de ensino de língua portuguesa que incide na obediência comportamental e epistêmica também atinge os esforços sociais de se conservarem dogmas pré-existentes como referência única e central. Assim como acontece com a regra formal posta, não se contesta, mas se adere ao que é estabelecido. Com isso, aludimos ao conservadorismo existente na abordagem exclusiva de ensino gramatical, em que geralmente se mantém a figura do/a guardiã/o da língua, responsável pelo purismo vernacular, e também pelo conservadorismo social.

Notadamente, as revoluções no ensino de língua portuguesa no Brasil sofrem resistência. Se, por um lado, há um 'não' historicamente instalado no senso comum para a abordagem descritiva da língua, afirmando diariamente que o que temos e vivemos não se constitui como língua, por outro, a fixação no compêndio não consegue abarcar a vivacidade do que usamos para nos comunicar, incluindo aspectos culturais e a latência de significados estabelecidos espontaneamente nas práticas.

Conforme Rezende (2015: 70), "autodesvalia" sociolinguística gera

"linguofobia". Além de não evitarmos pessoas linguofóbicas, estaremos, com o ensino gramatical por exclusividade, colaborando com o sentimento de incapacidade gramatiqueira. Essa sensação só servirá para reiterar a autodesvalia discente sobre aprender língua portuguesa.

Um caminho promissor seria promulgar um ensino de língua portuguesa sob enfoques mais plurais, isto é, promovendo análises linguísticas relacionadas as dimensões "textuais, discursivas, sócio-pragmáticas e enunciativas", conforme documentos oficiais orientam (Brasil 2006: 21-22). Entretanto, esse fazer pode reverberar uma prática pedagógica instável, na medida em que a 'transmissão' daria espaço para a 'mediação' e, com isso, o/a docente não daria mais conta de contornar a imprevisibilidade dos fatos linguísticos e das discussões ocasionadas por gêneros. Aparar o ensino de tipologias textuais é plenamente possível, porque existem apenas seis, bem delimitadas e rígidas. No entanto, dar conta de um gênero textual/discursivo é impraticável, uma vez que não se consegue fornecer, estancar e/ou prever toda sua potencialidade de configuração. Ou seja, há uma infinitude de gêneros.

Para um/a professor/a tradicional, que preza por estabilidade, correr riscos e ter que sair da linha é inadmissível. O ideal da transmissão é sempre 'dominar' o turno, o conteúdo e a sala de aula, sem ser interpelado/a por questionamentos estudantis irrespondíveis, improvisados ou sob verdades provisórias. Do contrário, com o ensino de língua portuguesa pautado por 'novos' enfoques, o/a professor/a corre o risco de ter alunos/as sanando dúvidas entre si, de os/as estudantes lhe ensinarem determinada questão, configurando, com isso, a efetiva mediação (Vygotsky 1999).

Todavia, cabe mencionar que não se trata de abandonar a estrutura de uma língua ao ensiná-la. A relevância reside no equilíbrio entre não deixar de analisar aspectos da norma culta com o/a aluno/a, porque talvez seja na escola o único lugar de acesso a tal variedade, e, ao mesmo tempo, não deixar de legitimar aquilo que lhe pertence e lhe é imanente.

A performance docente prescritivo-gramatical ignora outros processos abundantes na educação linguística de língua portuguesa, como, por exemplo, trabalhar textos/discursos mediando sentidos em sala de aula. Nessa condição, o texto se mostra como materialização de significados proveniente de nossas vivências a ser explorado em linguagem e também socialmente. Para isso, a atividade de leitura deve se antecipar de um clima favorável à reflexão acerca das possibilidades interpretativas e, a partir disso, sobre o rastreamento de itens linguísticos que funcionam para se chegar a determinadas compreensões. A contextualização da gramática envolve isto: perceber, perante a integralidade do texto, os mecanismos de linguagem que, combinados e selecionados, o fazem significar.

Considerando as experiências de mundo com a palavra (Bakhtin 1992), os textos terão perspectivas e mobilização de interpretação diferentes, dispersas e divergentes, já que se mantém em voga a complexidade constitutiva das pessoas que compõem a sala de aula. Há que se lembrar, também, uma localização de sentidos vigorada pela relação leitor/a – autor/a – texto –, condição que torna situado, posicional e subjetivo o plano de interpretação. O texto escrito da forma como foi escrito e a forma de se lê-lo contribuem para a leitura como produção de dissenso. Com isso, os conflitos aparecem e podem ser plenamente comuns e mediáveis sob problematizações.

Além disso, do ponto de vista intercultural, é no trabalho com "temas quentes" que a discórdia de interpretação surge e, ao mesmo tempo, "diferentes saberes e práticas precisam entrar em diálogo". Consequentemente, por intermédios dessas práticas o trabalho de tradução transcultural pode se realizar (Oliveira 2008: 26). Segundo Santos (1995: 102), imagens desestabilizadoras configuram-se como textos críticos colaboradores para a constatação da dominação e dos processos de reconstituição identitária que a ela se contrapõem, sendo possível ampliar a "formação de subjetividades inconformistas".

A educação linguística crítica docente reside no fato de não compreender os textos como um fim em si, mas como um meio de ampliação dos modos de compreensão do mundo, potencializando a intervenção sobre ele e capacitando a ação política e social emancipatória. Para isso, há que se destacar que o conteúdo desses textos estão para além do diálogo com as realidades discentes no exercício de leitura e interpretação. Segundo Oliveira (2008: 103), precisa se voltar à "constituição de saberes práticos inconformados com as iniquidades sociais e as opções históricas que as tornaram possíveis".

Além disso, a performance docente prescritivo-gramatical geralmente não permite viver a língua, mas ensaiá-la em sala de aula. Talvez esta seja uma das principais rupturas pedagógicas de ensino de língua portuguesa: tratar a linguagem como fenômeno sociopolítico coligado à vida de cada um/a dos/as estudantes. Nesse seguimento, aspectos de diversidade linguística e cultural poderiam se balizar por entre os conteúdos. Essa apreciação daria conta de espontaneamente transdisciplinarizar o trabalho com a língua sob procedimentos pedagógicos de transposição didática, conforme os manuais orientam, ao invés de se preservarem as caixinhas.

Quando não dissociamos língua de vida social, a metalinguagem do que se realiza em sala de aula acaba por potencializar a compreensão de conteúdos, os quais fluem em sentidos reais e concretos entre as pessoas que ali compartilham vida. Tornam-se quase palpáveis e, por isso, despertam interesse. Nessa relação, não há como o/a professor/a de língua portuguesa não ultrapassar o nível das fragmentações curriculares e das áreas de conhecimento em busca de uma aprendizagem mais integradora.

Separar língua de vida social continua sendo uma tentativa pedagógica fracassada, equivalente a particionar conteúdos de linguagem dela própria, a desmembrar corpos de mentes que se manifestam em linguagem, a separar processos educacionais de vida social. Nas palavras de Oliveira (2008: 13), "cada um de nós é uma rede de sujeitos gerada pelo enredamento das diferentes formas de inserção social que vivemos nos diferentes espaços estruturais a nos constituírem". Por isso, afirma mais adiante, precisamos valorizar "o conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou coletivos, criamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso (Oliveira 2008: 17).

Da prática comum de ensaio ocorrida em aulas de línguas, é urgente passarmos a viver em linguagem. Reproduzir um diálogo do livro didático personificando personagens serve apenas para alguns momentos de teatro na escola, mas não dá conta de nossa subjetividade acontecendo em meio às relações sociais que construímos e das demandas que tudo isso traz. Precisamos nos ver e nos reconhecer enquanto brasileiros/as goianos/as etc. em sala de aula pela língua que usamos.

É urgente, conforme apontam os estudos sobre letramento, “pegar o que está lá fora” e estudá-lo dentro da escola (Oliveira & Arriel 2018: 469). Com isso, estaríamos literalmente falando a mesma língua discente. Outros letramentos, assim como outras narrativas e histórias de vida, às bordas, marginalizadas, precisam constar como repertório de sentidos e aspectos linguísticos a serem explorados em aulas de língua portuguesa, porque se configuram como conhecimento válido para incorporar como conhecimento paradigmático do pensar e do viver.

O histórico das práticas de ensino de língua portuguesa no Brasil, entre outras circunstâncias, infelizmente nos fez desmotivados/as a confiar na língua que vivifica a identidade dos/as estudantes em sala de aula. Há uma língua do não-ser em que o privilégio gramatical, em diferentes contextos, teima em pormenorizar letramentos que extrapolam os muros institucionais e que não provêm da letra. Sob ela há uma racionalidade que atravessa procedimentos pedagógicos e linguísticos, excludentes e bastante negligentes por não legitimar o que os/as alunos/as criam e usam para dar sentido às suas experiências.

A mesma homogeneidade firmada no proceder pedagógico de tratar os/as alunos/as como se fossem todos/as iguais, sem idiossincrasias, discretamente estabelecida no aplicar da gramática como referência exclusiva de conhecimento de língua portuguesa, é a que nos acompanha em nosso cotidiano e investe em travestir e/ou rechaçar as diversidades sociais existentes. A uniformização de qualquer processo linguístico e pedagógico para com as pessoas envolvidas é a certeza de que as diferenças e desigualdades serão negadas, porque não se consideram as singularidades. Aula de língua portuguesa se faz de uma perspectiva situada. As concepções de linguagem bakhtiniana e as teorias pedagógicas vygostkyana já evoluíram no sentido de pensar a relevância do conhecimento social e interativo em sala de aula. Precisamos, então, incluir a dimensão sociopolítica do ensinar língua e da própria língua ensinada em nossas pedagogias linguísticas. Os novos modos de vida nos apresentam a urgência dessa sensibilidade para o reconhecimento de todo e qualquer tipo de diferença em nossa contemporaneidade, e essa condição passa pela transformação nas performances docentes.

4. Considerações finais

Na linguagem e no ensino de linguagem estão engendrados sentidos constitutivos das próprias práticas realizadas em sala de aula ou, no mínimo, sentidos consubstanciados no modo como interpretamos determinadas ações. Refletir criticamente sobre o exercício sociopolítico da linguagem e desse ensino pode nos conduzir à transformação de processos e de pessoas que estudam língua portuguesa, na medida em que questionamos sentidos para as relações sociais vividas.

As performances docentes aqui reconhecidas resvalam-se em paradigmas linguísticos e/ou pedagógicos, uma vez que estamos confrontando ‘mediação’ com ‘transmissão’ de conhecimentos, ‘língua’ com ‘gramática’ etc., ao problematizar performances de linguagem/língua e de ensino de língua em sala de aula. Além disso, elas não estão dispersas na dinâmica pedagógica de ensino de língua portuguesa. Pelo contrário,

imbricam-se o tempo todo e parecem formar um movimento cíclico de causa e efeito, à medida que outras performances ali aparecem, se enredam e vão provocando consequências.

Por isso, cabe ao/à docente uma compreensão mais apurada sobre o conceito de linguagem que permeia suas práticas. Essa visão sobre a língua será primordial para a inteligibilidade do "por que faço do jeito que faço", permitindo-lhe o rastreamento do impacto de suas ações no mundo das coisas. Ter inteligibilidade sobre a concepção linguística adotada ao ensinar consiste na intencionalidade que o/a professor/a reserva ao objeto que põe em funcionamento em sala de aula. Se a compreensão é rígida e restrita, a repercussão na performance também se dá incisivamente pelo mesmo caminho.

Referências

Alves, Rubem. 1999. *O amor que acende a lua*. Campinas: Papirus.

Austin, John Langshaw. 1962. *How to do things with words*. New York: Oxford University Press.

Bakhtin, Mikhail. 1992. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6th edn. São Paulo: Hucitec.

Brasil, Ministério da Educação. 2006. *Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica.

Cavalcanti, Marilda. 2013. Educação linguística na formação de professores de línguas: Intercompreensão e práticas translíngues. In Luiz Paulo da Moita Lopes (ed.), *Linguística aplicada na modernidade recente: Festschrift para Antonieta Celani*, 211–226. São Paulo: Parábola.

Espírito Santo, Diogo Oliveira do & Kelly Barros Santos. 2018. A invenção do monolinguismo no Brasil: Por uma orientação translíngue em aulas de línguas. *Calidoscópio* 16(1). 152–162.

Frank, Hélvio. 2024. Educação linguística como prática da liberdade. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 24(4). 1–25. https://doi.org/10.1590/1984-6398202434027

Freire, Paulo. 2008. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Garcés, Fernando. 2007. Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica. In Santiago Castro-Gómez & Ramón Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 217–242. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Guimarães, Eduardo. 2005. *Multilinguismo, divisões da língua e ensino no Brasil*. Campinas: CEFIEL/Unicamp.

Mignolo, Walter. 2005. A colonialidade de cabo a rabo: O hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In Edgardo Lander (ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*, 33–49. Buenos Aires: CLACSO.

Oliveira, Hélvio Frank de & Tatiane Dutra de Godoi Arriel. 2018. Ensino/aprendizagem de língua portuguesa na escola: Explorando letramentos. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada* 18(1). 451–477. https://doi.org/10.1590/1984-6398201812701

Oliveira, Inês Barbosa de. 2008. *Boaventura & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica.

Quijano, Aníbal. 2005. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In Edgardo Lander (ed.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e ciências sociais*, 118–142. Buenos Aires: CLACSO.

Rezende, Tânia Ferreira. 2015. Políticas de apagamento linguístico em contexto brasileiro. In Déborah Magalhães de Barros, Kléber Aparecido da Silva & Vânia Cristina Casseb-Galvão (eds.), *O ensino em quatro atos: Interculturalidade, tecnologia de informação, leitura e gramática*, 63–77. Campinas: Pontes Editores.

Santos, Boaventura de Sousa. 1995. *Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Vygotsky, Lev Semyonovich. 1998. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, Lev Semyonovich. 1999. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

RESISTÊNCIA E ALTERIDADE COMO TEMA NO REGIONALISMO DOS DIAS DE HOJE NO BRASIL

RESISTANCE AND ALTERITY AS A THEME IN PRESENT-DAY REGIONALISM IN BRAZIL

Danglei de Castro Pereira
Departamento de Teoria Literária e Literaturas, Instituto de Letras, Universidade de Brasília/FINATEC, Brasília/DF, Brasil
danglei@unb.br
ORCID: 0000-0003-1010-1238

Resumo

O artigo pensa a complexidade de identidades periféricas e silenciadas no percurso histórico via procedimentos estéticos como a apresentação da "cor local" e identidades se conflito como mecanismos de expressão de resistência à figura do invasor europeu na abordagem de questões da identidade nacional brasileira nos últimos anos. Comentaremos no estudo personagens do filme Bacurau (2019), dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dorneles e da narrativa O som do rugido da onça, de Micheliny Verunschi. Nossa premissa é a presença de um tom reflexivo que apresenta a complexidade de identidades em contato na tradição literária no Brasil. Selecionamos como principais fontes teóricas as contribuições de Andrade (1922); Bernd (2003), Hall (2003), Bhabha (1998); Candido (1976) e Holanda (1995), para as discussões sobre conceitos como identidade e cultura, bem como Ávila (1975), Cascudo (2006) e Chiampi (1980). Nossa discussão pensa a complexidade do literário na representação identitária do Brasil no século XXI.

Palavras-chave: identidade nacional, resistência, Literatura brasileira

Abstract

The article considers the complexity of peripheral and silenced identities in history through aesthetic procedures such as the presentation of "local color" and conflict identities as mechanisms of expression of resistance to the figure of the European invader in addressing issues of Brazilian national identity in recent years. In this study, we will comment on characters from the film Bacurau (2019), directed by Kleber Mendonça Filho and Juliano Dorneles, and the narrative O som do roido da onça, by Micheliny Verunschi. Our premise is the presence of a reflective tone that presents the complexity of identities in contact in Brazil's literary tradition. We selected as our main theoretical sources the contributions of Andrade (1922); Bernd (2003), Hall (2003), Bhabha (1998); Candido (1976) and Holanda (1995), for discussions on concepts such as identity and culture, as well as Ávila (1975), Cascudo (2006) and Chiampi (1980). Our discussion considers the complexity of literature in the representation of Brazilian identity in the 21st century. Our discussion considers the complexity of the literary in the representation of Brazil's identity in the 21st century.

Keywords: national identity, resistance, Brazilian literature

1. Introdução

Investigamos, neste texto, os limites estéticos do conceito de regionalismo nos dias de hoje na literatura brasileira com a preocupação de verificar traços de resistência social no delineamento da identidade nacional brasileira. Nosso *corpus* é formado por personagens do filme *Bacurau* (2019), dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dorneles e a trajetória da personagem Iñe-e, em *O som do rugido da onça*, de Micheliny Verunschi.

Pensamos nosso *corpus* como um espaço reflexivo que problematiza a complexidade de identidades em contato na tradição literária no Brasil por meio de traços de marcação de resistência do sujeito ligado ao território brasileiro em diálogo crítico com a visão de mundo do invasor europeu desde o processo de ocupação das Américas no século XVI até os dias de hoje.

Discutiremos elementos que constituem a diversidade literária em nosso *corpus* em uma linha reflexiva que possibilita a abordagem da identidade nacional e traços de resistência social. Antes de abordarmos nosso *corpus* focalizaremos algumas questões conceituais que entendemos como importantes na discussão apresentada neste artigo.

2. Materiais e métodos

Antonio Candido (1995), em "O significado de *Raízes do Brasil*", introdução de *Raízes do Brasil*, de Sergio Buarque de Holanda (1995), compreende uma contradição fundamental na apresentação do cenário e da cultura brasileira em diálogo com a cultura do outro, o invasor europeu, na base da formação cultural brasileira e, portanto, da identidade nacional.

Acreditamos que a valorização do local é marca identitária, mesmo que de forma sutil, por exemplo, na descrição e detalhamento, via símile ao elemento europeu no cenário brasileiro em obras da chamada literatura de informação, o que compreende, por exemplo, *A carta de Pero Vaz de Caminha à el rei D. Manuel sobre o achamento do Brasil*, de Pero Vaz de Caminha (1500); *Carta do Mestre João Faras* (1500) e, para citar mais um exemplo, *Tratado da terra de Santa Cruz a que vulgarmente chamamos Brasil,* de Pero Magalhães Gandavo (156?).

Nestes textos, além do traço histórico imanente à literatura produzida, principalmente, por invasores europeus no século XV e XVI, existe a manipulação estética da fauna e flora da América em um espaço de ficção que parece ultrapassar a descrição dos elementos puramente dicotômicos como apontados pela linha isotópica de textos como Raízes do Brasil, de Buarque (1995), por exemplo.

A relação que Candido chama de "civilização da barbárie", ou seja, a contraposição binária entre o conhecido e o desconhecido, gera um incomodo no leitor nos dias de hoje, pois a literatura amplia os questionamentos sociais e, por isso, polemiza as identidades em contato para além do "civilizado" nos dias de hoje.

Teríamos no regionalismo de hoje a descrição de formações culturais não hegemônicas que, por isso, ampliam os limites fixos do processo histórico ao polemizar o silenciamento cultural nas formações identitárias no Brasil. É pela ironia que a literatura regionalista, por vezes, de forma sutil, intensifica nas obras que compõe nosso *corpus*, já

no século XXI, um caminho para pensar o regionalismo como um agente de tensões socias no Brasil.

A importância do regionalismo está, em nossa linha de investigação, na rearticulação do cenário visto sob a ótica do outro e na exposição de um conceito mais amplo da nacionalidade brasileira que, em alguns momentos, como em *Torto Arado*, de Itamar Vieria Júnior (2019) e *Água de Barrela*, de Eliana Alvez Cruz (2015), para citarmos dois exemplos, retoma a face contraditória da presença do outro, nessas obras o negro, no processo de construção da identidade nacional no Brasil. O regionalismo seria, então, uma expressão polêmica dos aspectos formativos da cultura brasileira e do consequente silenciamento de diferentes vozes e identidades na cultura. Os conflitos e as dificuldades diante do espaço físico surgem como elementos decisivos para a caracterização deste sujeito em confronto com o meio em que habita e, muitas vezes, precisa resistir para sobreviver; recuperando, neste momento, as colocações de Euclides da Cunha em *Os sertões* (1902).

A consequência imediata da apresentação polêmica de formações culturais não hegemônicas no regionalismo é a fragmentação da visão uniforme e ideal apresentada pelo regionalismo romântico em direção à expressão da diversidade temática ligada ao tom local e individual. Pensamos, aqui, em uma sublevação do regionalismo nos dias de hoje para além da descrição passiva de costumes, cenários e culturas, o que possibilita pensar em uma atualização estética do gênero ao longo dos processos históricos de sua consolidação.

Autores como Kleber Mendonça Filho e Micheline Vernuschk são importantes para a exemplificação do que pensamos como atualização histórica do discurso regionalista; o que focalizaremos na sequência deste estudo.

3. Resultados e discussão

Ao entrarmos em contato com o filme *Bacurau* (2019), dirigido por Kleber Mendonça Filho e Juliano Dorneles; nos chama a atenção o enredo. No filme o cenário agreste de um pequeno vilarejo no interior nordestino, que desaparece do mapa no início do filme para ser objeto de uma espécie de tentativa de chacina, promovida por agentes estrangeiros que falam inglês.

O enredo tem início com a morte de uma anciã, D. Carmelita aos 94 anos de idade, o que faz com que a comunidade se reúna para seu enterro. O retorno de sua neta Teresa e a mobilização dos moradores em trono da morte da figura ilustre dão contornos da situação inicial ao filme. A presença de índices de morte, caminhão de caixões que quebra na vila e a visita do prefeito, recebido de forma hostil, indicam certo desamparo legal direcionado ao pequeno vilarejo. O nó diegético é introduzido pela chegada do casal de forasteiros, João e Maria e, posteriormente, pela vigilância de um drone facilmente reconhecido pelos moradores, mas "disfarçado em disco voador"; o que denuncia a presença dos "forasteiros" na pequena vila nordestina.

Os invasores são violentos e portam grande poder bélico, além de recursos tecnológicos em uma espécie de caçada que lembra um safari. Nomeados de forma estereotipada "falam Inglês" e não fazem parte do cenário brasileiro. Representam, metonimicamente, em nossa linha de leitura, uma reificação da ocupação do território brasileiro em uma espécie de genocídio aos moldes de um reality show dos dias de hoje. A resistência dos moradores do pequeno vilarejo, propensos alvos em um esporte tosco, resulta na inversão de forças que levará no filme ao tom de resistência cultural que perpassa o enredo e envolve o revide violento dos moradores que ao final, para sobreviver, exterminam os invasores.

A eleição do pássaro bacurau, espécie de curiango de habito noturno com canto característico, muitas vezes, associado ao mau agouro, assume no filme uma linha simbólica que será importante para a delimitação do traço de resistência associado, metonimicamente, aos moradores locais e, metaforicamente, à valoração da identidade nacional brasileira no filme.

O traço regional no enredo do filme é construído em um primeiro momento pela presença do espaço local, ou seja, ambientação a uma pequena cidade localizada no sertão nordestino: as filmagens aconteceram no povoado de Barra, município de Acari, no sertão do Seridó, Rio Grande do Norte-Brasil. A ideia de resistência individual dos moradores de Bacurau é intensificada por uma crítica à falência dos instrumentos de proteção dos cidadãos do pequeno vilarejo e, também, por um traço eufêmico que antecipa os acontecimentos em uma sugestão de que, em outro momento, outros vilarejos similares a Bacurau "desapareceram" do mapa, o que indica certa conivência das autoridades com as ações que se sucedem na narrativa.

Essa ideia é comprovada no início das cenas do filme, pois João e Maria, forasteiro 1 e forasteiro 2, são, na verdade, agentes do poder judiciário brasileiro cooptados pelos invasores. Estes, entretanto, morrem na primeira cena de violência explicita do filme ao serem alvejados por tiros no esconderijo dos invasores estrangeiros. A cena, aparentemente desprovida de significação, indica que a aleatoriedade da violência dos invasores e revela a desproporção histórica do invasor que chega para matar e, por vezes, destruir sem uma contestação histórica ou punição específica para suas ações.

Entendemos que esse percurso, mesmo no século XXI, recupera, metonimicamente, a postura dos primeiros invasores europeus à América, o que faz de *Bacurau* (2019) um símbolo da resistência na cultura brasileira. A morte do forasteiro 1 e forasteira 2 associadas à figura do prefeito falastrão que visita o povoado apenas nos momentos de eleição para, simbolicamente, levar os votos e "comer a puta", indica, também, o descaso dos sistemas de proteção do povo. A saída é organizar a resistência com as próprias forças de forma a expulsar e conter a invasão e o premente extermínio.

Nesse processo, entretanto, é preciso unificar as vozes dissidentes como a de Domingas (Sônia Braga), Teresa (Bárbara Colen), Lunga (Silverio Pereira) e seu bando; além de Pacote/Acácio (Thomás Aquino) que se reúnem para defender o vilarejo dos invasores. Esta união improvável, para nós, é metáfora de uma identidade nacional que precisa dirimir a distância social, o descaso e conivência das autoridades – prefeito, forasteiro 1 (Karine Teles) e forasteiro 2 (Antônio Saboia) - como forma de ampliar a participação popular e dar voz aos menos favorecidos e silenciados; algo conseguido apenas pela violência em um percurso histórico de dominação estrangeira, descaso, conivência ou corrupção dos governantes e autoridades locais, o que leva a subjugar os invasores capitaneados por Michael (Udo Kier).

Trata-se de uma resistência identitária que retoma a ideia de identidade nacional como forma a dar voz a uma grande massa de homens e mulheres silenciados na tradição literária brasileira. Este silêncio entra em consonância temática por meio da alusão a propensa unidade e resistência dos personagens de *Bacurau* (2019). No filme teríamos justamente um levante, espécie de motim, que salva os personagens unificados em uma metáfora comum de resistência que filtra diferenças em uma inversão de valores em relação a sobreposição do olhar estrangeiro e seus interesses no espaço brasileiro.

A ideia de ampliação do tom de resistência cultural traria para o regionalismo uma das faces de uma valorização intrínseca da identidade nacional vista, neste estudo, como prolongamento irônico já presente em obras na virada do século XIX para o século XX como, por exemplo, *O cabeleira*, de Franklin Távora (1876), *Os sertões*, de Euclides da

Cunha (1902), bem como na obra completa de Graciliano Ramos, para recorrermos a alguns exemplos.

O som do rugido da onça, Beunschi (2021), problematiza a ideia de passividade do nativo em um momento que, assim como em *Bacurau* (2019), se sobrepõe a relação de dominação histórica em espaços diegéticos possíveis para o revide. Este revide é, então, mediado pela ficção e indica caminhos para a acomodação de identidades regionais em um conjunto amplo que configura uma ressignificação de exclusões e silenciamentos em direção a uma unidade identitária que não segrega, mas polemiza as culturas em contato ao se insurgir à dominação e aculturação histórica no Brasil.

Zila Bernd (2003), recorrendo ao conceito de "espaço intersticial" em Bhabha (1998: 29), comenta que é preciso

> (...) mostrar o perigo que constituem as identidades de diferença, hasteadas em uma lógica binária (negro/branco; autoctone/estrangeio; eu/outro), de reconduzirem o racismo cuja persistência – e quase impossibilidade de desaparecer de nossas sociedades – se deve a algo teoricamente muito simples: os discursos que surgem para combatê-lo, alicerçando-se no binarismo do revide, organizam-se como novas formas de racismo, criando uma cadeia infindável de muitas exclusões. (Bernd 2003: 28).

Compreendendo as colocações de Bernd (2003) como uma busca por unidade identitária, não pensamos, apenas, na sobreposição via violência como em *Bacurau* (2019); mas como um processo de síntese que pressupõe, em alguns momentos, a violência e em outros a denúncia em uma inversão simbólica de papeis como forma de evitar os binarismos históricos e redefinir a ideia de identidades individuais. O resultado é uma síntese ampla de culturas em contato que não se relacionam apenas pela negação, mas pela síntese que Verunschk (2021) parece recuperar em sua obra.

A ideia do regionalismo dos dias de hoje é vista, então, como síntese histórica de tensões formativas da identidade brasileira sentidas desde as primeiras obras de nossa tradição pós-cabralina e pressupõe, cada uma a seu modo, a necessidade de constante questionamento ao binarismo identitário, presente na ideia de um "espaço intersticial" em Bhabha (1998: 29), e, para nós, metaforizada na extrema violência que percorre a trajetória dos personagens de nosso *corpus*.

Verunschk (2021: 7) inicia *O som do rugido da onça* com a imagem do mundo como uma construção de "Niimúe", uma espécie de deusa do lago, entidade geracional do povo Miranha, que habita o Rio Solimões/AM, e fez o mundo "a partir de seu próprio corpo". Este mundo geracional é ameaçado por "uma enorme jiboia" que o "circunda e se fecha, engolindo a si própria". A presença da violência, "grande jiboia" que envolve o mundo e o sufoca é polemica em relação à "história da morte de Iñe-e" (Verunschk, 2021: 14), uma vez que remete ao outro que parece sufocar sua liberdade.

O enredo do livro é dividido em três partes não lineares em termos de encadeamento cronológico, mas alinhadas por um constante jogo de memória e digressões históricas e temporais. Focaliza num plano referencial a história de crianças indígenas levadas como "peças" de exposição e estudo nas primeiras embarcações que retornam do Brasil para o continente no período colonial brasileiro. Cita, em diferentes momentos, a tese do antropólogo e médico Carl Friedrich Philipp von Martius[480] que nasceu em Erlangen, na

[480] Lembramos que o antropólogo Von Martius chega ao Brasil em 1817 com a comitiva da arquiduquesa austríaca Maria Leopoldina de Áustria, primeira imperatriz do Brasil após Independência em 1822. Foi um cientista famoso em seu tempo e membro, inclusive, de diferentes espaços científicos na Europa no século XIX, sendo, também, membro do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. Sua obra focaliza a fauna e a

Alemanha, em 1794 e faleceu em Munique no ano de 1868 e, por fim, propõe o retorno da identidade de Iñe-e que conduz o foco narrativo e, de forma simbólica, questiona às atrocidades do período colonial em relação aos nativos no Brasil.

A eleição do autor alemão como paradigma histórico por Verunschk (2021) é, parta nós, antes de mais nada, um índice da ironia em relação à ocupação estrangeira nas Américas. Tratada polemicamente na narrativa a presença da violência direcionada aos nativos brasileiros questiona, por meio das memórias de Iñe-e, o lugar dado à cultura précabralina no estudo da cultura brasileira. A história de Iñe-e funciona, portanto, como crítica ao silenciamento de costumes e identidades vistos sob a égide da barbárie do outro, mas que, ainda, são sentidos fortemente na cultura brasileira em acontecimentos recentes como, por exemplo, o Massacre do Paralelo 11, ocorrido em 1963 e, recentemente, a crise de mineração ilegal no território Ianomâmi em 2021.

As personagens, que narram suas trajetórias em primeira pessoa, em Verunschk (2021) retomam, polemicamente, o costume científico da época de Von Martius, que vê em nativos "espécimes" de estudo em um absurdo antropológico aos olhos do século XXI. Ao dar voz a silenciados a narrativa de Verunschk (2021) resgata as personagens do silêncio da História e imprime o discurso de esquecidos e marginalizados ao revelar a barbárie das ações do invasor europeu. É, por isso, uma forma de, pela ficção, denunciar no silêncio na história do Brasil do genocídio[481] de etnias indígenas ao longo do processo de ocupação do continente Americano pelos invasores europeus.

Este percurso narrativo, que culminará na inversão simbólica do "assombrar" e revelar as atrocidades do período colonial mostra a recuperação irônica do passado que, agora, assolará ficcionalmente a Europa. Trata-se, em nossa linha de leitura, de uma obra simbólica que modula o tom de denúncia histórica e amplia os limites do processo de interação cultural sob a égide da ironia, um dos principais recursos estilísticos da narrativa.

Verunschk (2021) tem consciência deste percurso ao firmar no trecho inicial da narrativa que a obra

> é uma narrativa, portanto, de resistência, por isso, a voz que ecoa no livro "é a voz do morto, na língua do morto, nas letras do morto. Tudo eivado de imperfeição, é verdade, mas o que posso fazer senão contar, entre rachadura, esta história? Feito planta que rompe a dureza do tijolo, suas raízes caminhando pelo escuro, a força de suas folhas impondo nova paisagem, esta história procura o sol". (Verunschk, 2021: 15).

É pela voz de Iñe-e que a narrativa recupera fatos históricos e antropológicos em uma história que "procura o sol". Ao retratar a barbárie e o silenciamento do provo indígena como isotopia da narrativa a personagem ganha "voz" e encarna uma inversão de papeis ao ameaçar, pelo "rugido" da "onça", o invasor europeu na narrativa.

O rugir da onça, Iñe-e, descrita e caracterizada como uma "Iauaretê", será o grito de resistência que percorrerá a obra e, ao final, assombrará a Europa como a reivindicar a reparação das "maldades" cometidas e que levou ao genocídio histórico denunciado na obra. Na inquisição final do texto, a personagem retoma a voz de "onça", de "Iauartê", ao desejar sua identidade de volta.

---

flora brasileira e aborda questões antropológicas ligadas ao estudo de povos nativos no Brasil em um momento histórico que pouco valoriza a cultura encontrada pelos invasores europeus no continente americano.

[481] Ao leitor interessado recomendamos a leitura: AMAZONAS, Lourenço da Silva Araújo. *Dicionário topográfico, histórico e descritivo da Comarca do Alto Amazonas.* Recife: Tipografia Comercial de Meira Henriques, 1852. e BRASIL. *Revista brasileira de geografia*, sumário do número de abril-junho de 1942. https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/115/rbg_1942_v4_n2.pdf . Acesso em 25/02/2020.

Iñe-e, porém, tem consciência de que

> o corpo que foi meu, de Iñe-e, Miranha, Isabela, Uaara-Iñe-e. O que quero, corpo que foi meu sendo plantado na beirinha do Uapurá. Corpo meu retornando. Figuras minhas todas elas levadas de volta aos parentes. Eu sei, mercê não tem como de me dá esse obséquio. Pensa que me importo? D'está, Hora dessas eu mesma pego e tomo de mecê no uso das mais fina força. Se prepare. Interminável onça! Aniba, aniba, siriganguê! (Verunschk, 2021: 155).

Não ter o "retorno do corpo" é, para nós, símbolo na narrativa da impossibilidade de reversão da degradação histórica sofrida, pois o retorno seria simbólico, de sua consciência histórica. A advertência, "se prepare" e o grito de guerra que ecoa como "rugido", "aniba, aniba, siriganguê", remetem a um início de um percurso futuro de luta, "a interminável onça", que anseia pelo retorno da identidade; e, por isso, valoriza a identidade perdida no tempo e explicita a necessidade de manter o tom de resistência de forma a não cessar a denúncia como forma de resgate de identidade , "figurinhas minhas todas levadas de volta", pois "hora eu mesma pego e tomo de mecê no uso da mais fina força".

A sombra histórica do genocídio sofrido é metaforizado pelo "rugido" que enleva a imagem final da narrativa como resistência: a "força" antropológica que denuncia as atrocidades históricas cometidas no longo processo de ocupação da América, nesse caso, o Brasil.

4. Conclusões

Nossa preocupação foi verificar em nosso corpus como em momentos históricos distintos a arte apresenta pontos de confluência estética na construção de sentidos subjacentes às diferentes manifestações artísticas da violenta ocupação do território brasileiro. O regionalismo visto como uma das expressões de uma identidade brasileira em formação histórica, explica – o silêncio – como traço de denúncia e comprometimento de diferentes autores na ficção brasileira – resistência – ao recuperar a complexidade da identidade nacional no Brasil do século XXI.

Na epigrafe do estudo, "as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes", retirada de Hall (2006), pensamos a identidade nacional de forma polemica no regionalismo e que, por isso, dialoga com identidades em silêncio que resistem ao tempo ao polemizar o traço exótico e pitoresco e filtrar diferentes matrizes sociais em uma complexa releitura do conceito de antropofagia, conforme Andrade (1922), justificando o título do artigo: silêncio e resistência no regionalismo dos dias de hoje.

O som do rugido da onça (2021) e Bacurau (2019) são expressões da complexidade do resgate de elementos ligados à História do Brasil pela arte literária, sobretudo, no século XXI. Tratamos, aqui, de um discurso de resistência que recupera vozes silenciadas em um tom de denúncia, muitas vezes, marginalizado na sociedade brasileira dos dias de hoje. Nosso corpus, cada uma a seu modo, recupera traços nacionalistas, não pela reificação do elemento natural; idealista ou utópico; antes por sua problematização reflexiva.

Evocamos como isotopia que alinhou e justifica a seleção de nosso corpus a voz de resistência, entendida como metáfora do silêncio em expressões diegéticas que sintetizam a necessidade de ampliação reflexiva diante de traços singulares de nossa formação cultural no regionalismo, aqui revisitado. Entendemos, portanto, à guisa de conclusão, que o enfrentamento da tradição literária pela historiografia, unidade mais ampla que orienta o

estudo, prescinde da preocupação em adotar uma visão mais intrínseca à obra literária em diálogo com o tempo histórico da qual emerge.

Referências

Bernd, Zila. 2003. *Literatura e identidade nacional* (2.ª ed.). Porto Alegre: Editora UFRGS.

Candido, Antonio. 1976. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Cortez.

Candido, Antonio. 1995. O significado de Raízes do Brasil. In Sérgio Buarque de Holanda (org.), *Raízes do Brasil* (26.ª ed.), São Paulo: Companhia das Letras.

Cunha, Euclides da. 1902. *Os sertões* (12.ª ed.). São Paulo: Global.

Hall, Stuart. 2006. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro (trad.). Rio de Janeiro: DP & A Editores.

Hall, Stuart. 2006. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Adelaine La Guardia Resende et al (trad.)., Liv Sovik (org.). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Holanda, Sérgio Buarque de. 1995. *Raízes do Brasil* (26.ª ed.). São Paulo: Companhia das Letras.

Martius, Carl Friedrich Philipp von. 1982. *Como se deve escrever a História do Brasil*, publicado com *O Estado de Direito entre os autóctones do Brasil*. Belo Horizonte/São Paulo: Itatiaia/EDUSP.

Mendonça Filho, Kleber & Juliano Dorneles. 2019. *Bacurau* (filme). SBS Productions, CinemaScópio & Globo Filmes.

Verunschk, Micheliny. 2021. *O som do rugido da onça*. São Paulo: Companhia das Letras.

SER SURDO BILÍNGUE: OS DESAFIOS E SABORES DE USO E CONSTRUÇÃO DE UM SUPORTE TERMINOLÓGICO COLABORATIVO NO REDE SURDOS-CE

BEING DEAF BILINGUAL: THE CHALLENGES AND FLAVORS OF USING AND BUILDING COLLABORATIVE TERMINOLOGICAL SUPPORT IN THE DEAF-CE NETWORK

Margarida M. Pimementel-Souza
Departamento de Letras Libras e Estudos Surdos, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Ceará, Brasil, Programa Atlântica-MIR/CNPq[482]
mmps@delles.ufc.br
ORCID: 0000-0001-61507073

Maria João B. M. Marçalo
Departamento de Linguística e Literaturas, Instituto de Investigação e Formação Avançada, UÉvora, Centro de Estudos em Letras - CEL-UÉ, Portugal
mjm@uevora.pt
ORCID: 0000-0002-8326-644X

Resumo
Este trabalho objetiva partilhar experiências a respeito das contribuições dos estudos terminológicos em Língua de Sinais Brasileira-Libras como facilitador a estudantes surdos no entendimento de conteúdos em Língua Portuguesa (LP). Trata-se de um recorte de um estudo de doutorado (Pimentel-Souza 2021), com um desdobramento que enfoca a compreensão leitora e a escrita de surdos no trabalho de Vasconcelos, Oliveira & Oliveira-Filho (2022) e nas conceituações dos termos curriculares abordados à luz das reflexões de Marçalo & Nauege (2018). O material utilizado, como ponto de partida, configura-se em diferentes repertórios com sinais-termo de disciplinas curriculares do estudo de Pimentel-Souza (2021). O estudo de tese que construiu tal material buscou atender a especificidades de salas com surdos, a quesitos da legislação brasileira, e contribuir com o preenchimento de lacunas terminológicas, representadas emergencialmente por soletração manual do termo em Português. O *corpus* foi extraído de duas versões (anos 2017 e 2018) do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem, realizado no Brasil. Fundamentou-se na Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré 1993 2004); em estudos de Faulstich (1995 2012, 2017); Faria-Nascimento (2009), entre outros. Vinculou-se ao projeto desenvolvido na Universidade Federal do Ceará, intitulado "Rede Surdos-CE", tomando como norte metodológico a Pesquisaação Crítico Colaborativa (Franco & Lisita 2008), (b) as estratégias da TCT (Cabré 1999/2005), e (c) ferramentas colaborativas da abordagem *Dragon Dreaming* (Croft 2014). O material encontra-se no site https://redesurdosce.ufc.br, o qual contribui com a promoção do acesso às informações nas duas línguas (Libras e LP), em espaços educacionais e em mídias digitais, e como modelo e/ou consulta no Brasil, além dos diversos lugares, como nos países lusófonos, com nativos de distintas línguas de sinais e usuários do Português como L2.

Palavras-chave: Educação bilíngue para surdos; Terminologia; Libras; Português L2.

[482] Professora Associada do Depto. de Letras Libras e Estudos Surdos da Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação pela UFC. Pós-doutora em Linguística pela UÉvora. Bolsista do Programa Atlânticas Beatriz Nascimento Mulheres na Ciência (Chamada 36/2023-MIR-MMulheres-MPI-MCTI/CNPq, Processo nº 200599/2024-0).

Abstract
This paper aims to share experiences about the contributions of terminology studies in Brazilian Sign Language (Libras) as a facilitator for deaf students in understanding content in Portuguese (LP). It is an excerpt from a doctoral study (Pimentel-Souza 2021), with an unfolding that focuses on the reading comprehension and writing of deaf people in the work of Vasconcelos, Oliveira & Oliveira-Filho (2022) and conceptualizations of the curricular terms addressed in the light of the reflections of Marçalo and Nauege (2018). The material used, as a starting point, consists of different repertoires with sign-terms of curricular subjects from the study by Pimentel-Souza (2021). The thesis study that built this material sought to meet the specific needs of classrooms with deaf people, the requirements of Brazilian legislation, and to contribute to filling terminological gaps, which were represented by manual spelling of the term in Portuguese. The corpus was taken from two versions (2017 and 2018) of the National High School Exam - Enem, held in Brazil. It was based on the Communicative Theory of Terminology (Cabré 1993; 2004); on studies by Faulstich (1995, 2012, 2017); Faria-Nascimento (2009), among others. It was linked to the project developed at the Federal University of Ceará, entitled "Rede Surdos-CE" (Deaf-CE Network), taking as its methodological guide (a) Critical Collaborative Action Research (Franco
& Lisita 2008), (b) TCT strategies (Cabré 1999/2005), and (c) collaborative tools from the Dragon Dreaming approach (Croft 2014). The material can be found on the website https://redesurdosce.ufc.br, which contributes to promoting access to information in both languages (Libras and LP), in educational spaces and on digital media, and as a model and/or consultation in Brazil, as well as in various places, such as Portuguese-speaking countries, with native speakers of different sign languages and users of Portuguese as L2.

Keywords: Bilingual education for the deaf; Terminology; Libras; Portuguese L2.

1. Introdução

As escolas e a Academia são espaços com função social voltada ao conhecimento formal, aos processos de ensino e aprendizagem, enfim, ao desenvolvimento das potencialidades dos educandos. Sendo assim, é fundamental que se verifique, além dos materiais e metodologias, as práticas para que estas sejam desenvolvidas por meio de uma língua compartilhada entre docentes e discentes. No caso da educação de pessoas que vivem imersas em um meio social que os requerem bilíngues, como as pessoas surdas/deficientes auditivas, é condição *sine qua non* que a(s) língua(s) de sinais, própria(s) dos discentes, seja o veículo, a "chave" (Laborit 1998). Em outras palavras, aos ambientes de ensino e aprendizagem, é fundamental priorizar/privilegiar a língua de sinais, por serem espaços de promoção de conhecimentos e informações. Assim, são/serão acessíveis aos surdos se forem garantidas as condições através da língua dos referidos sujeitos.

Este trabalho objetiva partilhar experiências a respeito das contribuições dos estudos terminológicos em Língua de Sinais Brasileira (doravante Libras), como meio a facilitar a estudantes surdos no entendimento de conteúdos em Língua Portuguesa (LP). Trata-se do recorte de um estudo de Doutoramento (Pimentel-Souza 2021), com um desdobramento que enfoca a compreensão leitora e a escrita de surdos nas conceituações dos termos curriculares abordados à luz das reflexões de Marçalo e Nauege (2018).

Nesse sentido, as seções subsequentes apresentam o material didático digital produzido no estudo em foco, utilizado no Brasil, por profissionais voltados à(s) língua(s) de sinais e à educação de pessoas surdas. Ao final, traz nos depoimentos de participantes,

bem como em trechos de um trabalho de conclusão de curso, o valor (sabor), que traz a tais sujeitos a elaboração, ante os seus desafios com a participação nos processos de produção e nos resultados, assim como, tal material tem contribuído com trabalhos acadêmicos de surdos, tanto em Libras quanto no estímulo à produção textual em português.

2. Um Estudo Terminológico Colaborativo: as motivações, o desenvolvimento e desafios

Os estudos linguísticos são fundamentais para refletir e elucidar questões pertinentes às diversas línguas, bem como validar aspectos inerentes a línguas de comunidades minoritárias. Além disso, contribuem, entre outros fatores, com o entendimento e propagação de aspectos culturais relacionados aos falantes dessas línguas. Nesse sentido, temos populações em diversas partes do mundo que se constituem bilíngues em virtude de (1) características territoriais ou de (2) especificidades *sensorioculturais*. Exemplos dos primeiros são os povos falantes de dialetos de línguas orais, como os de países africanos, entre outros, e dos segundos, as pessoas surdas, cujas línguas primeira (L1) e segunda (L2) são, respectivamente, a de sinais e a língua oral de seu país, em especial, na modalidade escrita. O presente texto tratará desse último caso, os surdos.

No Brasil, o reconhecimento do *status* linguístico da Libras por meio da Lei federal nº 10.436/2002 e sua regulamentação com o Decreto nº 5.626/2005, assim como outros documentos referenciais brasileiros, fizeram com que as pessoas surdas pudessem usufruir de espaços que, como cidadãos, têm direito. Desse modo, conforme foram/vão vivenciando o seu direito de cidadãos nos diferentes espaços sociais e educacionais, a sua língua naturalmente também se expande, surgem novos sinais e/ou sinais-termo a cada momento, visto ser uma língua viva.

Nessa perspectiva, o estudo destaca que diferentes registros lexicográficos e terminológicos vão surgindo, sejam impressos e/ou digitais, alguns dos quais elaborados simplesmente para suprir as necessidades imediatas dos contextos a que foram criados/produzidos; prova disso são os vários repertórios existentes em canais do Youtube, alguns dos quais são carentes de base teórica e pragmática no âmbito da Lexicologia/Lexicografia e/ou Terminologia/Terminografia. Assim, Pimentel-Souza (2021) cita Faria-Nascimento (2009) quando esclarece que:

> Apesar da possibilidade de se reunir um acervo moderado de materiais, com registro de léxico da LSB [Libras], e de reconhecer a importância que os mesmos representam para a Comunidade Surda, são materiais, em sua maioria, sem preocupação científica. Uma diferença começa a ser percebida nos repertórios publicados por Felipe e Lira (2003 e 2005) e Capovilla (2001), pois estes apresentam um caráter mais científico[483] que os demais, considerando-se que foram elaborados a partir do consenso de pesquisadores guiados pelos estudos linguísticos encontrados nos compêndios que tratam das línguas de sinais estudadas no mundo, e, especialmente, da LSB. Guiam-se, também, pelas reflexões a respeito da elaboração de modelos lexicográficos e seguem uma metodologia de trabalho mais

[483] A autora destaca que "O caráter científico se opõe ao caráter técnico, ao caráter didático e à natureza prática". (Faria-Nascimento 2009: 4).

> sistemática para a organização do corpus a fazer parte da pesquisa. (Faria-Nascimento 2009: 4)

Foi nesse prisma teórico-prático que a tese de doutoramento de Pimentel-Souza (2021) foi desenvolvida, na qual, para os estudos e elaboração de terminologias em Libras (laboratórios terminológicos), bem como para as análises, foi tomado como *corpus* linguístico um número controlado de terminologias abordadas no Enem 2017 e 2018[484], de cinco disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Geografia e História.

Nessa perspectiva, o estudo que inspirou o presente texto tomou como foco de investigação uma problemática que envolve as áreas correlatas à Educação de Surdos, à Terminologia em Língua de Sinais Brasileira (Libras/LSB) e Língua Portuguesa (LP), relacionando-se ainda com nuances dos Estudos da Tradução, a fim de dirimir lacunas no âmbito educacional. O percurso do referido estudo de tese foi ao encontro do atendimento ao Decreto nº 5.626/2005, o qual traz diversas implicações à educação de aprendizes surdos, tais como: (a) a obrigatoriedade da inclusão da disciplina Libras no currículo dos cursos de formação de professores em níveis médio e superior, de instituições de ensino públicas e privadas, e nos cursos de fonoaudiologia; (b) destaque à formação de instrutores de Libras, tradutores e intérpretes de Libras-Português (Tilsp [485]); (c) orientações quanto aos profissionais para atuarem na educação bilíngue para surdos; (d) traz recomendações aos profissionais da área da saúde quando na relação com familiares de surdos, considerando a legitimidade da cultura surda e da Libras; (e) a disponibilização de equipamentos que possibilitem o acesso aos conhecimentos, às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de estudantes surdos ou com deficiência auditiva por parte das instituições de ensino. O referido Decreto, diferente de qualquer documento anterior, descarta o termo "deficiência", trazendo a clara perspectiva cultural e linguística dos surdos, já no início, estabelecendo que:

> Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Na perspectiva do estudo em foco, vale ainda destacar do referido Decreto, os Artigos 15 e 16, entre outros:

> Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:
> I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e
> II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

[484] Brasil 2017, 2018.
[485] Esta sigla equivale à sigla Tils encontrada em trabalhos desse âmbito de trabalho e pesquisa.

> Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Assim, como ponto de partida do estudo em tela (Pimentel-Souza 2021), o material utilizado configurou-se em diferentes repertórios com sinais-termo de disciplinas curriculares. O desenvolvimento da tese que construiu tal material, denominado GIFB Rede Surdos, buscou atender a especificidades de salas com surdos, a quesitos da legislação brasileira, e contribuir com o preenchimento de lacunas terminológicas, representadas emergencialmente por soletração manual do termo em português. O *corpus* foi extraído de duas versões (anos 2017 e 2018) do Exame Nacional do Ensino MédioEnem, realizado no Brasil, como dito anteriormente, e fundamentou-se na Teoria Comunicativa da Terminologia (Cabré 1993, 2004); em estudos de Faulstich (1995, 2012, 2017); Faria-Nascimento (2009), entre outros. A investigação integralmente vinculou-se ao projeto desenvolvido na Universidade Federal do Ceará, intitulado "Rede Surdos-CE: sinalário escolar e acadêmico", tomando como norte metodológico a Pesquisa-ação Crítico Colaborativa (Franco & Lisita 2008), (b) as estratégias da TCT (Cabré 1999/2005), e (c) ferramentas colaborativas da abordagem *Dragon Dreaming* (Croft 2014).

De início, a autora (Pimentel-Souza 2021: 39-40) conta que foi realizado o levantamento de expressões junto a professores da Educação Básica, numa busca em que se delimitou os repertórios de termos representados por empréstimos linguísticos destacados do Enem, dos anos de 2017 e 2018, conforme menção anterior. Assim, foi levantada a hipótese de que a produção de sinais-termo com a participação colaborativa de professores pesquisadores surdos e professores ouvintes atuantes em diferentes áreas do conhecimento especializado da Educação Básica, associada a uma amostra do público–alvo *in loco,* como validador e interlocutor, neste processo promove: (1) a produção de um consistente material linguístico sob as regras de construção lexicoterminológica; (2) a compreensão semântico-conceptual dos termos disponibilizados em plataforma acessível via computadores e celulares; (3) a ampliação de um vocabulário funcional por parte dos professores; (4) a aquisição terminológica pelos estudantes surdos, em diferentes áreas do conhecimento; e (5) a compreensão de questões avaliativas pelos estudantes (por exemplo, em exames do Enem) para além da mera "adivinhação" e decodificação de termos. É possível conferir a confirmação da hipótese nas seções de análise da tese, assim como na metodologia e em depoimentos dos sujeitos participantes, alguns dos quais mencionados mais adiante.

Nesse sentido, os resultados dessa tese se convertem em um produto disponibilizado, gratuitamente, em um site hospedado na ambiência virtual da Universidade Federal do Ceará, onde se desenvolve juntamente com bolsistas, profissionais da UFC e de outras instituições, o projeto "Rede Surdos", apresentado neste texto.

Do ponto de vista metodológico, como diz a autora (Pimentel-Souza 2021: 141), houve a observância do passo a passo e do estímulo a cada participante, na qual se empreendeu procedimentos a transcender a cultura baseada na competição, no "ganhaperde", a que estamos imersos, principalmente na Academia, para a caminhada consciente em cada etapa metodológica, levando ao compartilhamento de uma filosofia

comunitária/colaborativa de "*ganha-ganha*", uma perspectiva que nos foi positiva para a execução da pesquisa-ação. Segundo Koglin *et al* (2014: 16), "*Dragon Dreaming* liberta a inteligência coletiva e maximiza a criatividade".

Em linhas gerais, no passo a passo metodológico, foi traçado um caminhar colaborativo de pesquisa-ação crítico e emancipatório à luz da Abordagem *Dragon Dreaming*. Como proposta metodológica, a ideia da autora era a de que os estudos e laboratórios terminológicos pudessem seguir a vertente científica, crítica e comunicativa (interativa), sem dureza, dissolvendo barreiras e atravessando fronteiras, ao dialogar com abordagens técnicas e alternativas/integrativas, no sentido de tornar suas proposições mais aplicáveis e práticas aos sujeitos ou grupos e organizações (Pimentel-Souza 2021: 142). O referido percurso teórico-metodológico trilhou ainda as premissas da Teoria Comunicativa da Terminologia (TCT) do estudo de Cabré (1993, 2004, 2005).

Nesse sentido, houve a oferta de um curso dividido em três módulos, seguido da fase de validação. O conteúdo dos módulos, conforme se confere no estudo, foi: módulo 1 (Princípios da Metodologia Colaborativa, as Ambiências Virtuais e a Macro e Microestrutura de Dicionários e Glossários), constituído em 08 h/a e ministrado por uma equipe de sistematização com 8 (oito) membros. Nesse módulo inicial, fez-se a apresentação do site *Rede Surdos*; a macro e microestruturas prévias e em construção; a abordagem terminológica, colaborativa e funcional; bem como foi feita uma pequena oficina de *signwriting*, entre outras atividades e procedimentos. No módulo 2 (Fundamentos da Lexicologia e da Terminologia), distribuído em 14 h/a, foi abordada a fundamentação teórica da Lexicologia, Lexicografia, Terminologia e Terminografia, por parte da terminóloga Profa. Dra. Sandra Patrícia Faria-Nascimento, da Universidade de Brasília (UnB), a qual subsidiou o grupo de colaboradores, com o arcabouço teórico. O módulo 3 (Laboratórios de produção de sinais-termo por área curricular), distribuído em 12 h/a, foi constituído pelos "laboratórios terminológicos", nos quais, segundo o estudo, o grupo de participantes foi dividido em cinco equipes distintas, conforme a área curricular pretendida no ato da inscrição. Tais equipes foram compostas de modo que, em cada uma delas, ficassem dois/duas professores/as consultores/as; no mínimo, dois/duas professores/as surdos/as oriundos/as de IES (denominados *Nativos A*), e dois/duas ou três professores/as nativos/as, de Ensino Médio e/ou de cursos livres (*Nativos B*). Essa distribuição se deu a partir das fichas de inscrições, nas quais os/as colaboradores/as destacaram a sua área de formação, bem como as áreas de afinidade (habilitação/habilidade). (Pimentel-Souza 2021: 147)

Terminada a etapa de laboratórios com discussões e produção de neologismos, a equipe de sistematização passou pela fase de organização do material e, em seguida, para a etapa de validação. Nesta, contou-se com os colaboradores (professores consultores e professores sinalizantes nativos), que participaram do curso e foram fundamentais também nessa fase em que estiveram os "validadores", um grupo composto por estudantes de escolas e primeiro semestre de cursos de Instituições de Ensino Superior-IES.

No decorrer de uma pesquisa-ação em um estudo doutoral, muitos desafios surgem, requerendo a imediata resolução de problemas. Sobre isso, Pimentel-Souza (2021) cita Lustosa (2009: 65) para alertar quanto ao "esforço maior de investimento do pesquisador

na sistematização e acompanhamento rigorosos dos instrumentos teórico metodológicos e dos dados produzidos, em virtude do conjunto de fatores com os quais lida".

Vencidas todas as etapas, por fim, a tese trouxe um valoroso patrimônio linguístico funcional, pois os sinais-termo são apresentados numa modalidade bilíngue e em contextualizações de uso real da língua – as questões do Enem elencadas no que foi denominado de "provas textuais". O material, portanto, encontra-se em plataforma da Universidade Federal do Ceará, o qual contribui com a promoção do acesso às informações nas duas línguas (Libras e LP), em espaços educacionais e em mídias digitais, e como modelo e/ou consulta no Brasil, além dos diversos lugares, como nos países lusófonos, com nativos de distintas línguas de sinais e usuários do Português como L2.

Assim, a próxima seção apresenta aspectos do repositório Rede Surdos.

3. Rede Surdos – O repositório dos glossários ilustrados funcionais bilíngues

O repositório constituído para hospedar os Glossários Ilustrados Funcionais Bilíngues-Rede Surdos (doravante GIFB-Rede Surdos), resultantes do estudo da tese, encontra-se no endereço virtual https://redesurdosce.ufc.br. De acordo com um vídeo informativo no site (cf. figura 1 adiante), o conteúdo, inicialmente, era abrigado nos domínios do *wordpress,* em formato de blog, o qual teve expansão como Ação de Extensão, em 2015, com a participação de professores, discentes e tradutores e intérpretes de Libras de diversas instituições da capital e interior do estado do Ceará, Brasil. O quadro a seguir, traz imagens de dois vídeos de apresentação do site, com: (1) com o histórico; e (2) com a *Apresentação* do GIFB Rede Surdos. Além destes, há um videolibras com o *Resumo* da tese.





Figura 1- Histórico do Rede Surdos	Figura 1 - Apreentação geral do site e da pesquisa GIFB Rede Surdos

Quadro 1[486] – Imagens dos vídeos de APRESENTAÇÃO do Rede Surdos-CE
Fonte: Pimentel-Souza (2021)

O acervo consiste em repertórios de áreas especializadas e de sinais cotidianos, visto que o objetivo era e é oferecer suporte a escolas para/com surdos, assim como aos discentes da disciplina Libras da UFC. Em virtude de ser digital, on-line, o material tem abrangência no Brasil inteiro, quiçá, além de fronteiras. Conforme o histórico, as coletas de sinais no primeiro ano ocorriam de três maneiras: (1) junto aos professores surdos da UFC; (2) junto aos profissionais da Divisão de Tradutores e Intérpretes de Libras (Divitils) da UFC; (3) junto aos professores de escolas específicas de surdos, localizadas no município de Fortaleza, em seus momentos de planejamento ou observando-os na interação com discentes na sala de aula ou nos intervalos; (4) em pesquisas a dicionários

impressos, já reconhecidos, como os de Capovilla, Raphael & Maurício (2009); além de outros disponíveis na internet. Estes serviam, em especial, para contrastar as diferenças linguísticas regionais. O estudo de tese possibilitou a maturação na compreensão de termos/sinais-termo, assim como inspira a novos estudos e proposição de neologismos por professores pesquisadores surdos em dinâmicas de composição de laboratórios terminológicos, ainda tão necessários.

Nessa perspectiva, o GIFB Rede Surdos organiza-se com a disponibilização de micro e macroestrutura. Visando as nuances da Macroestrutura, adota os ensinamentos de Faulstich (1995: 10) ao esclarecer que:

> A macroestrutura inclui, além dos verbetes, os textos que explicam ao usuário a composição da obra para fins de facilitação de consulta. Serve também para organizar o macrodiscurso do repertório, por meio do qual se identifica quem o elaborou, para quem e com que intenção. Não pode faltar a Apresentação, porque nela aparece a composição da obra.

Nessa perspectiva, na primeira página do site, além dos videolibras com a "Apresentação" e o Resumo da referida tese, legendados em LP, há as abas referentes às áreas temáticas; os diferentes repertórios; bem como as instituições parceiras – principais interessadas no conteúdo disposto.

Quanto à Microestrutura, também denominada Verbete ou Ficha Terminológica/Ficha Lexicográfica, o estudo nos aponta o que consiste na parte interna de uma obra terminológica ou lexicográfica e se inspira no modelo de Faulstich (1995:10), com os seguintes campos constituintes:

Verbete *= +* ***entrada*** *+ categoria gramatical (± substantivo, ± sintagma terminológico, ± verbo) ± gênero ± sinônimo ± variantes ± fonte ± área ± subárea ± definição ± fonte + contexto + fonte ± remissivas ± equivalentes ± fontes.*

[486] Quadro nº 33 na tese.

De acordo com Pimentel-Souza (2021) o esquema supracitado compila o conjunto de informações que compõem as Fichas Terminológicas[487] . Desse modo, o produto da pesquisa se baseou em modelos de fichas terminológicas específicas para glossários sistemáticos, enfocando o arcabouço teórico que fundamentou o estudo.

Nesse contexto, vale destacar do GIFB Rede Surdos o item relacionado à definição dos termos cuja perspectiva ocorreu sob o olhar dos participantes surdos e os estudos sobre o Português como L2, a fim de que os demais utentes surdos pudessem/possam compreender os significados das unidades terminológicas também em sua segunda língua.

Quadro 2 – Imagens dos vídeos de APRESENTAÇÃO do Rede Surdos-CE



Figura 3- Imagem da apresentação do sinal-termo <LIPÍDIO> - Libras, com visualização da logomarca e a escrita de sinais – *signwriting* – à direita como aparece no site Rede Surdos

DEFINIÇÃO (em L.P.):

São substâncias orgânicas formadas por átomos constituintes dos seres vivos.

Fonte: AMABIS, José M. **Biologia.** São Paulo: Moderna, 2010.

Figura 4 – *Print* da apresentação da definição do termo <LIPIDIO>.[488]

Fonte: Pimentel-Souza (2021)

Compreende-se, assim, que o estudo de tese, em foco, por sua natureza metodológica colaborativa, contou com as várias mãos e sentidos de pessoas surdas e ouvintes (não-surdas) que se voluntariaram, como colaboradores, no total de 71 participantes.

[487] Fichas de Terminologia (Faulstich, 1995).

[488] Definição conforme o livro de Biologia, indicado pela Professora especialista, colaboradora dos laboratórios terminológicos. As definições passaram pela apreciação e avaliação dos professores colaboradores Surdos.

4. Os Desafios e *Sabores* de Construir um Patrimônio Linguístico – Os resultados na palavra de colaboradores

Os trabalhos terminológicos/lexicográficos com a natureza da tese em tela, destaca o valor de materiais colaborativos. Assim, o foco foi direcionado ao surgimento/criação de UTs e seu uso pragmático, com a apresentação de contextualizações dos sinais-termo em videolibras. Essa escolha, segundo a autora, beneficia sobremaneira os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, conhecer os significados, os sentidos, a etimologia das palavras, sua pronúncia correta, pode representar uma chave para o *gosto* pela leitura aos estudantes, uma porta para o entendimento dos contextos e de mundo, a partir do conhecimento e uso das unidades lexicais e terminológicas, como ressalta a autora Pimentel-Souza (2021). As considerações de Tacca (2006: 49) corroboram o estudo, pois ressaltam que uma aprendizagem é processada quando a compreensão de um conceito faz relações a outros conceitos e se entende que existem princípios que podem ser generalizados. Desse modo, os entendimentos geram autonomia no processo de estabelecer relações e gerar conclusões.

Assim, a execução de todo o trabalho despontou diversos sentimentos e conhecimentos extras aos participantes, que manifestaram sua alegria, suas sensações e o *"sabor"* de aprofundar os conhecimentos de sua própria língua. Essa satisfação é retratada no depoimento de uma participante, uma estudante surda, do primeiro semestre, à época, de um curso de graduação da Universidade Federal do Ceará:

> Sou surda e estudo na Universidade Federal do Ceará, no primeiro semestre. Gostei muito do Curso de Terminologia. Foi maravilhoso aprender várias coisas. Cursei o Ensino Médio em uma escola profissionalizante [...] e lá havia intérpretes. Eles(as) criavam sinais que eu não entendia nada. Depois que participei do Curso de Terminologia Rede Surdos, aprendi muitas coisas. Aprendi que precisa entender com profundidade as palavras [termos], [conceito e estrutura] isso ajuda a entender. [...] Foi aí que comecei a entender muitas coisas que antes, mesmo com intérpretes em sala de aula, não ficava muito claro o conteúdo e nem eu entendia porque os intérpretes criavam sinais. [...] Foi muito bom participar do curso e do processo de validação, junto aos colegas surdos das escolas; foi muito importante. Ali entendi que é importante entender os termos, pois isso facilita. Mas não somente os surdos, os ouvintes também. É importante surdos e ouvintes entenderem as regras de composição dos sinais. Eu tinha como referência de criação dos sinais, somente por intérpretes, e não sabia que surdos podem criar, mas não pode ser aleatório. Eu não sabia como [era esse processo] e aprendi no curso que, na verdade, o foco é o surdo, o que cria. (...) Precisa, então, ensinar em Libras, surdo precisa adquirir/aprender. É muito importante ajudar os surdos, focar, por exemplo, as disciplinas [discursivas], ensinar sobre o corpo, sobre História, Geografia etc. Como ensinar aos surdos se são disciplinas muito difíceis? Apenas os professores falando oralmente, como se tivesse tudo pronto, perfeito? Não. É importante entender as palavras/termos de cada disciplina. Na fase de validação pudemos avaliar os sinais que faziam sentido ou não, nós discutíamos e os professores [surdos], como [por exemplo] o Prof. Daniel explicava sobre o significado e aplicação dos termos, daí o grupo ajustava e criava outro sinal que, nós estudantes, como validadores, avaliávamos e, sendo claro, era aprovado. Gostei muito! A Educação precisa ver o surdo, precisa enxergar os surdos e entender que o conhecimento tem que ficar claro. Então, gostei muito. Foi maravilhoso!

Colaboradora D (Estudante Surda, aprovada no Enem 2018)

Conforme se confere na tese, um professor surdo também se expressou avaliando toda a experiência de participar do curso e dos laboratórios terminológicos, dizendo que:

> O Curso e os Laboratórios de Terminologia foram muito bons. Muito interessante entender as regras de criação de neologismos, os constituintes internos dos sinais... interagir com os professores de áreas [de especialidade] e com alunos surdos. De fato, as questões do Enem 2017 e 2018, mesmo em Libras, algumas não estão muito claras. Há muito uso de datilologia e frases que seguem a Língua Portuguesa. A expansão de estudos terminológicos vai ajudar muito os estudantes surdos das escolas e na Universidade também aos intérpretes, várias pessoas... As discussões foram ótimas! Quero que o grupo continue.[489]
>
> Colaborador C (Professor Sinalizante Nativo)

As vozes supracitadas falam por si e são plenas de sentido e de significado. Desse modo, a pesquisa-ação, aqui apresentada, evidencia os achados da autora, quanto aos processos educativos que se transformam no fluxo contínuo do *refletir-agir-refletir* dos sujeitos, professores, colaboradores. (Pimentel-Souza 2021: 282)

Para além dos sujeitos da pesquisa de doutoramento, os "sabores" trazidos pelo estudo de tese e pelo site Rede Surdos, com a disponibilização do sinalário (glossários digitais), tem-se a multiplicação de tal patrimônio linguístico por meio de trabalhos acadêmicos. Um exemplo disso, em especial produzidos por surdos, consiste no trabalho de conclusão de curso de Vasconcelos, publicado em conjunto com Oliveira e Oliveira-Filho (2022), em obra coletiva (Pimentel-Souza & Reichert 2022). Em sua pesquisa, Vasconcelos, um professor *surdo* da Unilab[490], compartilha:

> (...) os participantes deixaram claro que o site *Rede Surdos* não é apenas um repositório de sinais, mas é também um espaço *on-line* de aprendizado da língua de sinais, de equivalências lexicais e de aquisição da escrita de sinais. Outro fator refere-se ao conceito de sinalário, glossário e vocabulário os quais estão relacionados, respeitando as modalidades linguísticas de cada língua, tanto da Libras quanto da Língua Portuguesa. Por outro lado, (..) o sinalário Rede Surdos traz várias formas de registros da língua de sinais e aponta como sendo importante o registro em vídeo, pois este traz a possibilidade de ofertar ao seu usuário a visualização do corpo do sinalizante, o que favorece e atende às especificidades da própria língua de sinais. *Além disso, trazer os verbetes em língua portuguesa é uma forma de favorecer o acesso de ouvintes ao sinálario, bem como de ajudar ao surdo estabelecer relação de equivalência entre o léxico de uma língua e outra. Enfim, a proposta do site em ser bilíngue favorece aos dois públicos, surdos e ouvintes. Outro aspecto levantado tratou do uso da tradução/interpretação dos termos em português e Libras, disponíveis no site, que se faz importante porque promove a quebra das barreiras comunicativas entre surdos e ouvintes* e pode ser usado em escolas como material de pesquisa para professores que necessitam do aprendizado da Libras (...) Além disso, traz também a possibilidade (…) de difusão e popularização da escrita de sinais. (…) destacamos que é um suporte didático que nasceu no Ceará, respeitando a regionalidade linguística da localidade e também

[489] Fala de um colaborador nativo, em Libras, traduzido por Pimentel-Souza (2021).

[490] Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Campus Liberdade Redenção Ceará.

> apresentando as variações de outras localidades, pois *mostra que a Libras é uma língua viva e rica em expressões e seus aspectos culturais.*
> (Vasconcelos, Oliveira & Oliveira-Filho 2022: 139) [Grifos nossos]

Outros fatores destacados na pesquisa e publicação de Vasconcelos, Oliveira & Oliveira-Filho (2022: 139) é que

> *É importante considerar o caráter bilíngue do sinalário, pois está disponível tanto em Libras como em Português.* Quanto ao acesso e portabilidade, poderá ser utilizado por meio de computador, notebooks, celulares e tabletes. *As principais beneficiadas são as instituições educacionais de todos os níveis. A importância social do grupo/site Rede Surdos-CE está no seu poder de inclusão de forma interna e externa à Comunidade Surda.* Sua contribuição acadêmica está na possibilidade de favorecer pesquisas e buscas que dizem respeito ao significado de sinais/sinais-termo e expressões da Libras, considerando a sua aplicação em contextos pragmáticos. [Grifos nossos]

Enfim, elaborar um material terminológico na perspectiva funcional, de acordo com a autora (Pimentel-Souza 2021), requer, além do arcabouço teórico metodológico, o empreendimento de potenciais criativos, o que para ser adotado em sala de aula também requer empenho e criatividade dos professores junto aos discentes. De acordo com Gomes (2007) a criatividade consiste no

> centro na construção do saber lexical, pois o estudante, ao conhecer e reconhecer itens lexicais [terminológicos], organiza-os em sua mente de forma categorizada, mas também dá ensejo a criações neológicas tanto formais como semânticas. Esse movimento linguístico é inegável e desejável. (Gomes 2007: 66 *apud* Pimentel-Souza 2021: 278)

Nesse sentido, visando a perspectiva da Educação Bilíngue para surdos, as palavras de Marçalo & Nauege (2018) corroboram a proposta até aqui apresentada quando apontam para a importância do ensino da leitura e escrita, ante a efervescência das tecnologias e uso da internet:

> A leitura constitui-se em peça-chave para todas as aprendizagens a desenvolver fora e dentro da escola, dada a sua importância e complexidade, ela deve ser bem ensinada para ser bem aprendida, envolve conjunto de técnicas que devem ser do domínio dos professores que se propõem a transmiti-la aos seus alunos. […] com o advento das novas tecnologias, a leitura parece estar a perder o lugar cimeiro que sempre teve na aquisição de múltiplos saberes por parte dos alunos, todavia as novas tecnologias de informação e comunicação (Tic), também, estão ao serviço da leitura, pois, veja-se que o acesso a diversas informações na internet se faz por intermédio da leitura, por isso, ela precisa de ser estimulada e incentivada sob diversas formas na escola e fora dela. (Marçalo & Nauege 2018: 241-242)

Na mesma direção, as palavras de Duarte (2011) complementam as afirmações dos autores supracitados, no sentido do quão fundamental é estimular e enriquecer o vocabulário (capital lexical) dos estudantes por meio da prática da leitura, ao ressaltar o seguinte:

> para que a leitura potencie ao máximo o enriquecimento do capital lexical das crianças, convém que elas leiam tanto textos simples, que não lhes colocam problemas de compreensão, como textos, mais complexos, que constituam desafios quer do ponto de vista da complexidade estrutural quer do ponto de vista do vocabulário. (Duarte 2011: 23)

No que se refere à escrita, por outro lado, Marçalo & Naeuge (2018) ressaltam que:

> As dificuldades devem-se, sobretudo, à falta de estratégias didáticas específicas que devem ser materializadas por professores nas suas aulas e pelo facto de tais estratégias exigirem dos professores uma formação específica que muitas vezes não detêm. Tratando-se de uma questão tão complexa, o ensino da escrita não seria devotado apenas ao ensino primário como fazem crer as práticas educativas. A escrita não se consegue num ciclo de ensino só, é das habilidades mais complexas que o aluno deve treinar indefinidamente. (Marçalo & Naeuge 2018: 243)

As citações acima ilustram que a realidade dos angolanos analisada pelos autores e, como se vê, se apresenta análoga à dos surdos, sendo que estes últimos ainda enfrentam os preconceitos por sua condição sensorial, a surdez.

O suporte linguístico e didático pelo qual se constitui o site Rede Surdos encontra, portanto, a sua relevância desde a sua natureza de formação e desenvolvimento com a participação de pesquisadores surdos e ouvintes, professores, discentes, tilsp, entre outros, que colaboraram com a existência e desenvolvimento do material, assim como o estudo da tese que inspirou a construção do presente texto, move diversas áreas do conhecimento, convertendo-se em chave a práticas docentes, educativas e tradutórias nos estudos e práticas de profissionais tilsp entre outros.

5. Considerações finais

O aspecto central que movimentou a investidura do estudo até aqui mencionado foi a cientificação de um patrimônio lexicoterminológico, antes existente como um projeto de extensão, já consultado em diferentes espaços, mas que poderia tomar além da base científica da estrutura gramatical, a perspectiva funcional, primando pela semântica e pragmática da Libras, conforme ressalta a autora. O referido estudo de tese pôs em relevo a emergência de uma ***Terminologia Pedagógica*** motivada pela identificação de lacunas linguísticas encontrados, no ato da tradução de provas do Enem, em cinco disciplinas curriculares: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências/Biologia, História e Geografia.

Vale ainda ressalta que o estudo trouxe uma descoberta teórica, sob o ponto de vista teórico e prático, em especial na empiria quanto às terminologias no campo da Matemática, pois como destaca a autora, foi possível, registrar um fenômeno linguístico diferenciado, que foi denominado ***Morfema Orbital Conexo***. Tal fenômeno/conceito leva a uma categoria com potencial de fonte teórica, posto que os morfemas que a compuseram relacionam conteúdos e conceitos que subjazem em contiguidade. Assim, a tese apresenta um conjunto de sinais-termo, no fenômeno registrado, que se constitui pela formação de morfemas presos que orbitam ante um morfema-base, como um fenômeno "gravitacional", considerando as conexões conceituais internas, como partes de um todo. Essas conexões,

segundo a autora, são reconhecidas mesmo quando a base se apresenta oculta. Esse registro trouxe indicativos de contribuição em temáticas específicas como na Trigonometria através de conceitos conexos e correlatos, que tomaram, por exemplo, o *Ângulo Reto* e *Triângulo Retângulo,* como ponto de partida e "ímã".

Antes de concluir, vale ressaltar que a educação de surdos e de qualquer cidadão aprendiz só pode se concretizar, se há interações efetivas, com estratégias e recursos otimizados na perspectiva de sua cultura, na Cultura Surda. A perspectiva do trabalho ora apresentado visou, portanto, a Educação Bilíngue para surdos no Brasil (Libras-LP), aplicável em outros países, a Cultura Surda e a Inclusão, aquela com o sentimento de pertença, o "sabor" de cidadania, de ser sujeito do processo de ensino e de aprendizagem.

Destarte, o GIFB Rede Surdos encontra-se em fase de atualização e aprimoramento em estudo Pós-Doutoral da autora na Universidade de Évora, pelo Programa Atlânticas[491], o qual prima pelo estabelecimento de intercâmbio internacional, acadêmico e cultural com a comunidade surda de Lisboa-Portugal, abordando a Língua de Sinais de Portugal (mais conhecida por Língua Gestual Portuguesa-LGP). Tal modalidade concretiza a premissa de que esse estudo e produto ora apresentados, por sua natureza multicultural e linguística, pode chegar a lugares longínquos, em que haja nativos de distintas línguas de sinais, nos diferentes países lusófonos.

Referências

Brasil. 2002. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Libras, e dá outras providências*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, DF, 25 abr.

Brasil. 2005. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436/2002, e dispõe sobre a Libras*. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Poder Executivo. Brasília, DF, 23 dez.

Brasil. 2017, 2018. *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira – INEP*. Brasília: MEC. https://enem.inep.gov.br/ (28 abr. 2019).

Cabré, Maria Teresa. 1993. *La terminologia: teoría, metodologia, aplicaciones*. Barcelona: Antàrtida-Empúries.

Cabré, Maria Teresa. 1999 [2005]. *La terminologia: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Documenta Universitaria/IULA-Universitat Pompeu Fabra.

Cabré, Maria Teresa. 2004. A terminologia hoje: concepção, tendências e aplicações. In Maria da Graça Krieger & Luzia Araújo (orgs.), *A terminologia em foco*. *Caderno de Tradução* 14. Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS.

Capovilla, Fernando C., Walkiria D. Raphael, & Aline C. L. Maurício. 2009. *Novo Dêit-Libras: dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue da língua de sinais brasileira baseado em linguística e neurociências cognitivas*. São Paulo: Inep/CNPq/Edusp.

Croft, John. 2014. *Dragon Dreaming – Guia prático: uma introdução sobre como tornar seus sonhos em realidade através do amor em ação*.

[491] Programa Atlânticas Beatriz Nascimento de Mulheres na Ciência, nº 36/2023 – Governo Federal do Brasil, Ministério da Igualdade Racial-MIR, Ministério dos Povos Indígenas-MPI, Ministério das MulheresMMulheres, Ministério da Ciência Tecnologia e Inovação-MCTI. Um aprofundamento de estudo financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq.

https://pve.institutovotorantim.org.br/wpcontent/uploads/Guia-Pr%C3%A1tico-DragonDreaming-v02.pdf (23 jun. 2019).
Duarte, Inês. 2011. *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência lexical*. Com colaboração de Madalena Colaço e outras. Lisboa: Ministério da Educação.
Faria-Nascimento, Sandra P. 2009. Representações lexicais da Língua de Sinais Brasileira: uma proposta lexicográfica. Tese de doutorado em Linguística. Brasília: Instituto de Letras, UnB.
Faulstich, Enilde. 1995. *Base metodológica para pesquisa em socioterminologia: termo e variação*. Brasília: Centro Lexterm.
Faulstich, Enilde. 2012. Nota lexical. http://www.centrolexterm.com.br (1 dez. 2017).
Faulstich, Enilde. 2014. Características do que é e para que serve nas definições de terminologias científica e técnica. In Aparecida Negri Isquerdo & Giselle Olivia Mantovani Dal Corno (orgs.), *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia* VII. 377–393. Campo Grande, MS: Ed. UFMS.
Franco, Maria Amélia S., & Verbena Lisita. 2008. Pesquisa-ação: limites e possibilidades na formação docente. In Selma Garrido Pimenta & Maria Amélia Santoro Franco (orgs.), *Pesquisa em educação: possibilidades investigativas/formativas da pesquisa-ação II*. São Paulo: Loyola.
Gomes, Patrícia V. N. 2007. O processo de aquisição lexical na infância e a metalexicografia do dicionário escolar. Tese de doutorado em Linguística. Brasília: Instituto de Letras, UnB.
Laborit, Emmanuelle. 1994. *O voo da gaivota*. Rio de Janeiro: Best Seller.
Lustosa, Francisca Geny. 2009. Inclusão, o olhar que ensina: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. Tese de doutorado em Educação Brasileira. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
Marçalo, Maria João & João M. Nauege. 2018. Aquisição do léxico na aprendizagem do Português L2: o caso de Angola. *Caderno Seminal Digital* 31(31). 238–248. http://dx.doi.org/10.12957/cadsem.2018.37002
Martins, Arlon F. C., & Vicente de P. da S. Martins. 2019. *Estudos do léxico: aportes teóricos para pesquisa terminológica e fraseológica*. São Carlos: Pedro & João Editores.
Pimentel-Souza, Margarida M. 2021. Glossários ilustrados bilíngues (Libras–Português): por uma pedagogia lexicoterminológico-funcional. Tese de doutorado em Educação. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará.
Tacca, M. C. V. R. 2004. Além de professor e aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. In L. M. Simão & A. Mitjáns Martínez (orgs.), *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em psicologia*. São Paulo: Thomson.
Vasconcelos, Francisco R. H., Mardônio dos S. A. Oliveira & João B. A. de. Oliveira-Filho. 2022. Tradução/interpretação do Português para Libras: vocábulos e sinalários da Rede Surdos-CE. In Margarida Maria Pimentel-Souza & Andre Ribeiro Reichert (orgs.), *Palavras sentidas: educação de surdos, cultura, política, tradução e terminologia*. Curitiba: CRV. https://doi.org/10.24824/978652513531.1

SUBJETIVIDADE NA PRODUÇÃO ESCRITA DE ALUNOS DO 9.º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

SUBJECTIVITY IN THE WRITTEN PRODUCTION OF STUDENTS IN THE 9TH YEAR OF ELEMENTARY EDUCATION

Juraci Soares da Silva
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas- PROFLetras, UFMS/CPTL, Brasil
juracir_soares@hotmail.com
ORCID: 0009-0002-8850-3536

Silvelena Cosmo Dias
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas- PROFLetras, UFMS/CPTL, Brasil
diascosmo@yahoo.com.br
ORCID: 0000-0002-6569-992X

Resumo

Este artigo trata de um recorte de uma pesquisa de mestrado, que teve como objetivo contribuir para a melhoria da proficiência escrita por meio do gênero carta do leitor, investindo em estratégias que fomentam o processo autoral dos alunos. Para fundamentar este estudo, recorremos à teoria do dialogismo dos gêneros discursivos de Bakhtin (2011); à concepção da escrita como meio de interação social, presente em Antunes (2003; 2014) e em Kock e Ellias (2008; 2015). No âmbito discursivo, apoiamo-nos nas contribuições de Coracini (2008; 2010), Foucault (2014; 2020) e Geraldi (2013), entre outros. Quanto à abordagem teórico- metodológica, adotamos a pesquisa-ação, com base em Thiollent (2011) e Tripp (2005), aliada à pesquisa qualitativa interpretativista de Bortoni-Ricardo (2008). Para constituir o corpus de análise, os estudantes participaram de diversas atividades de leitura, interpretação e produção escrita. Também foram realizadas correções das produções, tanto individuais quanto colaborativas, que culminaram na reescrita final de cada aluno. Essas produções foram publicadas em um blog criado especificamente para esse propósito, o que possibilitou a interação entre autor/estudante e leitor. A análise dos recortes discursivos demonstrou avanços significativos nos efeitos de sentido presentes nas produções escritas dos estudantes, nos quais eles assumiram o protagonismo de suas falas, dialogando com o discurso do outro para expressar suas subjetividades. Assim, a prática pedagógica interventiva contribuiu significativamente para a aprendizagem, promovendo a escrita com autonomia, significado e criticidade, além de favorecer o desenvolvimento dos alunos como autores em um processo contínuo de (re)constituição identitária.

Palavras-chave: leitura; produção escrita; interação.

Abstract

This article is an excerpt from a master's degree research, which aimed to contribute to improving writing proficiency through the reader's letter genre, investing in strategies that encourage students' authorial process. To support this study, we resorted to Bakhtin's theory of dialogism of discursive genres (2011); to the conception of writing as a means of social interaction, present in Antunes (2003; 2014) and in Kock and Ellias (2008; 2015). In the discursive scope, we rely on the contributions of Coracini (2008; 2010), Foucault (2014; 2020) and Geraldi (2013), among others. As for the theoretical-methodological approach, we adopted action research, based on Thiollent (2011) and Tripp (2005), combined with the interpretive qualitative research of Bortoni-Ricardo (2008). To constitute the corpus of analysis, students participated in several reading, interpretation and written production activities. Corrections were also made to the productions,

both individual and collaborative, which culminated in the final rewriting of each student. These productions were published on a blog created specifically for this purpose, which enabled interaction between author/student and reader. The analysis of the discursive excerpts demonstrated significant advances in the effects of meaning present in the students' written productions, in which they took the lead in their speeches, dialoguing with the other's speech to express their subjectivities. Thus, the interventional pedagogical practice contributed significantly to learning, promoting writing with autonomy, meaning and criticality, in addition to favoring the development of students as authors in a continuous process of identity (re)constitution.

Keywords: reading; written production; interaction.

1. Introdução

A discussão neste artigo é oriunda de um recorte de uma pesquisa realizada no mestrado, desenvolvida por meio do gênero discursivo carta do leitor com temáticas livres[492], como elemento contribuinte no processo da escrita. Nessa perspectiva, o dizer do outro é crucial para que o educando reflita e produza seus dizeres em uma determinada formação discursiva, de forma contextualizada aos diversos assuntos que faz parte da sociedade e da vida pessoal. Esses dois aspectos se imbricam em um movimento constante na composição da escrita. Nesse sentido, Coracini (2010: 24) assevera que a escrita "é um movimento para fora (*ex-scripta*) de si para o outro - e um movimento para dentro (*in-scripta*) - do outro para si, do outro em si". Assim, o educando produz seus dizeres de forma vívida e com sentido.

O ensino de língua portuguesa necessita de estratégias que possibilitem ao educando relacionar seus dizeres com seus contextos sociais, históricos e culturais para que a escrita seja significativa, criativa e interativa. Nesse movimento dinâmico, a prática pedagógica se torna acolhedora e faz com que o educando sinta inserido no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o aluno se constitui como um autor criativo, expressando seus desejos, angústias, necessidade, recalques, alegrias, medos e sonhos.

Nesse propósito, elaboramos um projeto de intervenção embasado em procedimentos teórico-metodológicos com atividades de leitura e escrita com uma turma do 9.º ano, de uma escola pública, do interior do estado de Mato Grosso. Tais atividades foram trabalhadas de forma flexíveis, adequando às necessidades e realidades dos alunos. Essa prática pedagógica teve como propósito motivar os alunos a escreverem de forma prazerosa e a expressassem sua subjetividade com autonomia.

Este artigo está dividido em três partes. Na primeira, abordamos a escrita como uma prática para a constituição do sujeito autor. A segunda refere-se ao contexto metodológico. Na terceira parte, focamos na análise de um texto produzido pelo estudante e na sua reescrita final, após a aplicação do projeto de intervenção.

[492] Este artigo contempla parte do *corpus* de análise da minha dissertação de mestrado intitulada: "Gênero discursivo carta do leitor: uma prática de escrita no ensino de língua portuguesa", desenvolvida na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus de Três Lagoas/MS (UFMS/CPTL).

2. Escrita: uma prática para a constituição do sujeito autor

A escrita faz parte da sociedade por meio dos variados gêneros discursivos, que nos permitem interagir em diversas circunstâncias do cotidiano, mantendo relações interativas de modo significativo. Para trabalhar o gênero discursivo carta do leitor, nossa proposta é propor ao aluno atividades que contribuam para o desenvolvimento de sua proficiência na escrita não só no ambiente escolar, mas também em diversas práticas sociais.

Nessa perspectiva, esperamos que o aluno se torne protagonista do seu dizer e exerça a função autor, no sentido foucaultiano[4934], estabelecendo conexões com os fatos sociais, históricos e culturais. Nosso intuito é de que o aluno se constitua sujeito de seu discurso, bem como é enfatizado por Geraldi (2013: 136), que "na produção de discursos, o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais do que mera reprodução". No entanto, a produção discursiva não surge do nada, o aluno ancora no discurso do outro, reflete, contextualiza e produz um novo discurso com criticidade diante das situações problemáticas existentes, por meio do texto escrito, conferindo-lhe sentido, passando pelo crivo de sua subjetividade. Nesse propósito:

> O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência. Esse princípio não voga em toda parte nem de modo constante: existem, ao nosso redor, muitos discursos que circulam, sem receber seu sentido ou eficácia de um autor ao qual seriam atribuídos: conversas cotidianas, logo apagadas; decretos ou contratos que precisam de signatários, mas não de autor, receitas técnicas transmitidas no anonimato (Foucault 2014: 25).

Para ser autor é muito mais que o ato de falar ou produzir qualquer texto, não estamos aqui diminuindo as diversidades de textos que exercem funções de informar, instruir, legislar, entre outros, sem necessariamente de um autor. O que está em voga na nossa pesquisa-ação é a questão do aluno na função autor que assume no seu dizer "se responsabiliza pelo que está escrito, registrado, traçado com traços indeléveis, marcas da subjetividade do escritor. E é essa assinatura, essa marca de autoria e, portanto, de singularidade que constitui o texto criativo" (Coracini 2010: 37), como produtor de sentido em que o aluno registra no papel sua identidade. Esse processo é marcado pela história e vivência de cada indivíduo. Nesse contexto, a prática pedagógica deve ser planejada de modo a instigar o aluno, capacitando-o a se posicionar e a se manifestar em diferentes esferas do discurso de forma autônoma, produzindo efeitos de sentido.

A escola deve propor com mais frequência situações em que o aluno vivencie a prática da escrita, em uma dimensão mais ampla, ultrapassando o ensino pautado em regras e estruturas linguísticas que tem efeito em si mesmas. Dentro dessa linha de pensamento, Coracini (2010: 39) argumenta que por isso "uns resistem à escrita por considerarem que escrever é obedecer a regras, leis, convenções, outros só conseguem

[493] Entende-se função autor, de acordo com Foucault (2001), como característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de certos discursos no interior de uma sociedade

escrever textos chamados informativos" que não condiz com os anseios, angústias e alegrias do educando. Nesse mesmo sentido, Rojo (2009: 33) comunga da ideia de Coracini, ao dizer que a escola "parece estar ensinando mais regras, normas e obediência a padrões linguísticos que o uso flexível e relacional de conceitos, a interpretação crítica e posicionada sobre fatos e opiniões, a capacidade de defender posições e de protagonizar soluções". Isso acaba contribuindo para o fracasso escolar.

Para que o aluno assuma uma posição protagonista na escrita, com coesão e coerência, é essencial que ele se perceba como o sujeito que tem a oportunidade de expressar sua subjetividade. Ainda, é fundamental que relacione suas produções escritas aos aspectos sociais, embasando sua argumentação no desenvolvimento de uma temática, utilizando a palavra para realizar seu discurso. De acordo com Orlandi (2013: 263-264):

> A escrita, numa sociedade de escrita, não é só um instrumento: é estruturante. Isso significa que ela é lugar de constituição de relações sociais, isto é, de relações que dão configuração específica à formação social e a seus membros. A forma da sociedade está assim diretamente relacionada com a existência ou a ausência da escrita. Isso porque, na perspectiva discursiva, a escrita especifica a natureza da memória.

Desse modo, a escrita é um dos elementos constitutivos das relações de uns com os outros, encurta distâncias e propõe situações dialógicas em diversas práticas discursivas. Além disso, ela é um registro memorável em que o homem se relaciona com a sociedade de forma direta ou indireta, em um processo de resgate do passado, que se configura no presente. Ao escrever, retomamos a nossa memória sobre muitos acontecimentos, seja de causos, leituras, conversas que tivemos com amigos, situações vivenciadas no cotidiano, entre outros, que se atualizam no momento da escrita de modo vivo e significativo, de acordo com o contexto discursivo.

Nesse propósito, não adianta a escola propor ao aluno "só "aprender" a escrever, é preciso que esta aprendizagem inscreva o sujeito na estrutura social, ou seja, que o constitua em suas posições de sujeito da escrita [...] a escrita é um trabalho da memória que estrutura as relações sociais de maneira específica" (Orlandi 2013: 264). Dessa forma, o aluno torna-se capaz de produzir textos com criticidade e, assim, constituir-se como um cidadão ativo perante a sociedade em diversas situações, agindo com segurança e objetividade.

Nesse sentido, Foucault (2020: 150) ressalta que "não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar. É considerado, necessariamente, no jogo de uma exterioridade", marcado pela história em que o aluno aparece na sua escrita. Nesse continuum, Foucault (2014: 46-47) menciona que "o discurso nada mais é do que um jogo, de escritura, no primeiro caso, de leitura, no segundo, de troca, no terceiro, e essa troca, essa leitura e essa escritura não jamais põem em jogo senão os signos". Desse modo, os efeitos de sentido são construídos tanto para o autor, quanto para o leitor, representado pelos signos, perpassados pela singularidade tanto de quem escreve, quanto de quem lê.

Nessa propositura, Orlandi (2007: 70) destaca que "o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer. Porque assume sua posição de autor (se representa nesse lugar), ele produz assim um evento interpretativo". Esse evento só é possível porque está

intrinsicamente relacionado com os acontecimentos na vida do aluno, permitindo que ele contextualize suas experiências com discursos anteriores para produzir um novo discurso. Nesse contexto, a interpretação ocorre quando o leitor também recorre às suas experiências vivenciadas para atribuir sentido ao texto. É nesse diálogo entre escrita e leitura que se constroem as relações com o outro.

No entanto, essas relações se constituem a partir da produção de um discurso que tenha sentido para o educando, seja para expressar suas alegrias, tristezas ou informar e opinar sobre os acontecimentos sociais. Nesse sentido, o aluno/autor manifesta o seu dizer e constrói a sua identidade. Dessa forma, as aulas de ensino de língua portuguesa devem oportunizar ao aluno momentos de escrita por meio dos diversos gêneros discursivos, abordando as tipologias textuais, para que ele se torne protagonista do seu dizer. Nessa visão, Coracini (2010: 46) relaciona algumas atividades que "podem ser interessantes", tais "como: escrever o que quiser no início ou no final da aula, sem que o professor avalie a tarefa; propor temas de escrita que permitam a reflexão, o envolvimento; escrever a partir de um ou mais textos de que o aluno mais gostou de ler".

A prática de produção escrita na escola deve oportunizar condições para que o aluno desenvolva uma escrita contextualizada com as questões pessoais e sociais, mas para isso, é preciso que o professor tenha um olhar reflexivo e valorize os efeitos de sentido presentes no discurso do aluno por meio da sua escrita. Muitas vezes, esse discurso torna-se "invisível", pois o texto ao ser avaliado pelo professor tem como foco apenas a correção dos erros gramaticais e a organização de suas partes, ou seja, a estética visual. Nesse sentido, Coracini (1999: 150) argumenta que "na escola não há (ou muito raramente) envolvimento da parte de quem escreve; afinal, cumpre-se uma tarefa: construir um texto com três partes, criar uma atmosfera de tensão ou de medo". Esse tipo de estrutura pode provocar no aluno uma aversão à escrita, pois o que é proposto nas aulas de escrita limita os alunos a seguir modelos e ideias do professor e da própria instituição.

> Portanto, para se colocar na posição-sujeito de autor de um texto, não basta apenas organizar suas partes, ordenar os dizeres, é preciso se inscrever no discurso produzindo um efeito de originalidade, operar seus sentidos de modo que se possa fazer ressoar o interdiscurso, os não-ditos. Para isso, o sujeito precisa se identificar com o que escreve, deve haver uma identificação com a formação discursiva que se materializa no texto, caso contrário, o que teremos é uma mera repetição sem sentido para quem o escreveu (Fernandes 2016: 209).

Na produção de um texto, o aluno não deve se limitar às estruturas textuais, mas buscar atribuir-lhes significados que estejam relacionados tanto a aspectos pessoais quanto sociais. Ele deve ser capaz de apresentar suas ideias e opiniões de maneira significativa e compreensível, assumindo uma postura ativa como aluno e autor. Ao colocar em prática essas ações, ele terá cada vez mais vontade de escrever em diversas práticas sociais, uma vez que agir "como autor é assumir, diante da instituição-escola e fora dela (nas outras instâncias institucionais), esse papel social, na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor" (Orlandi 2012: 106). Esse processo envolve argumentar e expressar a subjetividade, considerar diferentes perspectivas, agir com ética e assumir responsabilidade frente aos diversos acontecimentos da sociedade.

A seguir, apresentamos como as aulas de produção escrita, dentro da visão interativa,

devem ser conduzidas nas escolas públicas.

2.1. O sentido da escrita no processo interativo

No ensino de língua portuguesa, a produção textual em muitas escolas, principalmente na rede pública, ainda, permanece minimizada, em detrimento ao ensino de regras gramaticais descontextualizada da realidade dos educandos. No entanto, por vezes, quando a produção escrita é trabalha em sala de aula, os dizeres construídos pelos alunos é pouco valorizado e o texto serve de pretexto para apontar os desvios de gramática ou até mesmo negligenciado pelo professor. Essa prática é um dos motivos que podem contribuir para que o aluno tenha aversão à escrita.

Ao contrário dessa visão, a escrita deve ser trabalhada em outras dimensões plurissignicativas, levando em consideração o que o aluno tem a dizer, seus desejos e objetivos. Nesse sentido, Antunes (2003: 45) argumenta que "a atividade da escrita é, então, uma atividade interativa de expressão [...], de manifestação verbal das ideias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele". Essa relação interativa demonstra que sempre escrevemos para dizer algo ao outro, seja referente aos assuntos sociais ou pessoais.

Nesse continuum, Antunes (2014: 21) pondera que "tecendo o texto, estão também os sentidos, os sentimentos, as emoções, responsáveis pela criação das fantasias, das metáforas e comparações criadas [...] dos sentidos figurados, na polissemia quase ilimitada dos sinais linguísticos", que constituem o processo significativo de um texto. Essa perspectiva motiva e possibilita ao aluno assumir-se como autor, explorando diferentes modalidades de escrita, sejam elas de gêneros primários ou secundários.

No processo interacional e dialógico, o autor utiliza diversas estratégias, "de forma não linear "pensa" no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante (...) guiado pelo princípio interacional" (Kock & Ellias 2015: 34). Nesse contexto, o ato de escrever exige ativação de várias ações, desde os recursos linguísticos, organização das ideias, intencionalidades, informações, adequação ao contexto discursivo para que o leitor produza sentido e, assim a interação seja efetiva entre autor e leitor. Nesse sentido, Kock & Ellias (2008: 10-11) mencionam que os "sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que - dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores".

Todo esse processo de escrita, nessa perspectiva, consolida-se a partir das vivências do aluno, suas leituras, a troca de experiências e a pesquisa. Para isso, é necessário desenvolver um trabalho em sala de aula com atividades diversas que estimulem o aluno a fazer parte do processo de ensino e aprendizagem. É o que veremos no próximo item.

3. Contexto metodológico: pesquisa-ação

O ensino de língua portuguesa requer uma prática pedagógica embasada em procedimentos teórico-metodológicos que possibilite ao aluno desenvolver a leitura e

escrita de forma significativa, a partir das suas realidades e necessidades. Para isso, utilizamos a pesquisa-ação como norte do nosso trabalho em sala de aula. Nesse sentido, Thiollent (2011: 7) argumenta que o "método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais (...) na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas".

Para encontrar soluções adequadas para os problemas detectados, é necessário seguir as etapas do ciclo da pesquisa-ação, que, segundo Tripp (2005: 446), esse ciclo "começa com a identificação do problema, o planejamento de uma solução, sua implementação, seu monitoramento e a avaliação de sua eficácia". Diante desse contexto teórico-metodológico, ao identificarmos a baixa proficiência em escrita em uma turma do 9.º ano de uma escola pública no interior do estado de Mato Grosso, iniciamos um projeto de intervenção.

Para implementar o projeto, iniciamos com uma escrita diagnóstica no gênero discursivo carta do leitor. Os educandos selecionaram matérias com temáticas de seu interesse para compor suas produções escritas. No entanto, nessas produções os participantes da pesquisa apresentaram desempenhos insatisfatórios, devido à falta de argumentação adequada sobre o tema lido, além de não seguirem as características do gênero e cometerem desvios de grafia e concordância. Alguns alunos também confundiram o gênero solicitado, limitando-se a reproduzir o texto lido. Com base nesses resultados, elaboramos uma sequência de atividades com nove etapas, visando aprimorar a escrita dos educandos.

Na segunda etapa da prática interventiva, a leitura do livro *De carta em carta*, de Ana Maria Machado, foi utilizada para discutir a importância da escrita na vida pessoal e social, abordando temas como o poder da palavra, relações familiares, analfabetismo, trabalho e cidadania. Essa atividade ampliou as perspectivas dos alunos, incentivando reflexões sobre os temas. Os alunos produziram resumos da obra, que foram expostos no mural da escola para incentivar a leitura entre os demais estudantes. No processo de correção das atividades, inicialmente, os alunos realizaram a releitura e as correções de seus próprios textos. Posteriormente, trocaram as atividades para corrigir os textos uns dos outros. Apenas depois dessa troca, o professor fez a correção final. Essa prática de correção foi aplicada em todas as etapas do projeto de intervenção.

A terceira etapa teve como objetivo quebrar paradigmas escolares, incentivando os alunos a escrever de forma autônoma por meio de uma carta pessoal com temática livre para um colega de sala. Essa proposta causou surpresa em alguns alunos, pois a liberdade para escrever sobre temas relacionados à vivência, desejos e sentimentos não é comum no ambiente escolar. Como destaca Antunes (2014: p. 33), "somente na escola, a gente escreve para ninguém, a gente escreve sem saber para quê; e, por isso, a gente escreve não importa o quê". Com muito diálogo e incentivo, os alunos produziram as cartas e as entregaram aos colegas, promovendo interação e empoderamento autoral.

A quarta etapa envolveu a exibição do filme *Central do Brasil*, dirigido por Walter Salles e roteirizado por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. O filme aborda o analfabetismo no Brasil, tendo como protagonista Dora, uma professora aposentada que escreve cartas para pessoas analfabetas na estação Central do Brasil. Contudo, ela

frequentemente não enviava as cartas, o que impedia a interação entre os destinatários.

Após o filme, discutimos os eventos da narrativa, encorajando os alunos a compartilharem suas ideias e opiniões. A discussão gerou um debate intenso, com alguns alunos criticando as atitudes da personagem Dora, além de abordarem temas como infância, moradia, sentimento, fé, urbanização e desigualdades sociais e regionais. Essa troca de ideias ajudou os alunos a desenvolverem uma escrita mais crítica sobre os fatos sociais. Como parte das atividades, os alunos realizaram produções interpretativas e escreveram dois textos dissertativo-argumentativos, visando aprimorar suas habilidades na escrita do gênero carta do leitor.

A quinta etapa teve como objetivo expandir a interação para além da sala de aula, promovendo a troca de cartas pessoais com temática livre entre alunos e servidores da escola. Um fato interessante ocorreu: ao contrário da etapa anterior, os alunos não ficaram surpresos com a liberdade de tema, mas, ao contrário, se mostraram empolgados, especialmente para escrever para a 'Tia da cozinha'. Esse entusiasmo revelou uma mudança positiva na percepção dos alunos sobre a escrita, indo além das exigências escolares. A entrega das cartas gerou gestos de afeto, como abraços e sorrisos, promovendo uma interação significativa.

A sexta etapa envolveu a leitura de cartas de leitores em jornais e revistas eletrônicas. Selecionamos uma carta para analisar em detalhes os elementos do gênero, permitindo que os alunos compreendessem as características específicas de cada gênero e sua produção conforme o contexto discursivo.

A sétima etapa consistiu em um trabalho em grupo, no qual os alunos pesquisaram temas de interesse para apresentar seminários às turmas do 6.º ao 9.º ano. Esse trabalho fortaleceu a colaboração e a construção coletiva de ideias, resultando na seleção de temáticas como: infraestrutura das escolas brasileiras, preconceito racial, drogas e violência doméstica. Durante as apresentações, houve uma interação significativa entre apresentadores e plateia. Como as temáticas estavam ligadas a questões sociais relevantes, os alunos elaboraram uma carta do leitor coletiva para expressar suas opiniões e argumentos de forma crítica.

A oitava etapa consistiu na reescrita da carta do leitor, produzida inicialmente antes da sequência de atividades. A reescrita ofereceu aos alunos a oportunidade de serem os primeiros leitores de seus próprios textos, refletindo sobre as modificações necessárias para adequá-los ao gênero discursivo e possibilitar sua interação no meio social.

Na nona etapa, concluímos o projeto com uma exposição das produções e atividades escritas dos alunos ao longo da sequência. Esse momento permitiu que os alunos revissem seus textos e refletissem sobre seu progresso. As cartas dos leitores, produzidas individualmente e reescritas ao final, foram selecionadas e postadas no blog https://escritaescolarinterativa.blogspot.com/, com o objetivo de valorizar a produção dos alunos e promover maior interação entre autor e leitor. Vale destacar que essa abordagem pedagógica contribuiu para a geração de conhecimento tanto para o pesquisador quanto para os participantes, conforme Bortoni-Ricardo (2008) destaca, ao enfatizar que a pesquisa qualitativa visa compreender fenômenos sociais dentro de um contexto.

Assim, a prática pedagógica assumiu um caráter dinâmico na busca por soluções, com o objetivo de envolver os alunos de forma ativa, possibilitando a produção de uma

escrita coerente que ultrapassasse os limites dos conteúdos abstratos presentes em livros didáticos e manuais. Vale ressaltar que uma prática de ensino e aprendizagem que considera os contextos sociais e as experiências de vida dos alunos, possibilita aos educandos se sentirem como agentes integrantes do processo educativo, estimulando, assim, o querer a aprender de forma prazerosa. Nesse sentido, partimos para a análise de uma produção escrita em dois momentos distintos.

4. Análise da produção escrita: carta do leitor

A partir dos procedimentos teórico-metodológicos e da aplicação do projeto de intervenção em sala de aula constituiu-se o *corpus* desta pesquisa. Para essa análise, escolhemos um texto representativo da turma, em que a participante da pesquisa produziu seus dizeres relacionados à matéria *Dismorfia corporal: entenda os sintomas desse transtorno*, publicada na revista *Toda Teen*, em 1 de março de 2023. Os recortes estão representados pelos números cardinais (1, 2). O número (1) representa a primeira versão escrita, antes do desenvolvimento da sequência de atividades, e o número (2), refere-se à reescrita dessa carta do leitor. Para resguardar a anonimidade dos alunos, foi aplicada uma tarja preta no nomes da aluna, em conformidade com o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)[494]. Assim, passamos para o recorte (1).

1 - Primeira versão da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 02 de março de 2023

Quero começar esse texto falando que a dismofia corporal não é frescura como as pessoas diz por aí, a dismorfia é uma doença na sociedade.

Tem muitos fator que pode trazer essa doença para as pessoa. No meu ponto de vista essa doença tem sido causada pelas regra do padrão de beleza da sociedade, por isso que as meninas fica doente.

Caso você tiver dúvida se tem essa doença procure um médico especialista e faça sua a avaliação correta.

[redacted]

9.º ano

Observamos que nesse recorte a escrita apresenta características superficiais do gênero carta do leitor. A educanda apresenta somente a localidade, data e ano. Seus dizeres não estabelecem uma relação de interação com a editora da matéria. Além disso, a temática apresentada não é contextualizada com clareza para situar o leitor sobre o assunto a ser discutido. Apesar de apresentar indícios de autoria pelo pronome implícito "eu", identificado pela desinência do verbo "quero", os argumentos apresentados e as ideias não são desenvolvidas com informações suficientes que atraiam a atenção do leitor.

A educanda finaliza seus dizeres com um parágrafo bem curto, recomendando a quem tiver dúvida se tem essa doença, ou não, procurar um médico para fazer uma avaliação correta. Nesse final da produção escrita, entende-se que há um início de

[494] De acordo com as exigências do Comitê de Ética da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, o projeto para o desenvolvimento desta pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil e aprovado, conforme o protocolo n.º 67923823.2.0000.0021.

interação entre autora e leitor, mas ainda de forma superficial, de caráter informativo.

O texto apresenta desvios de caráter ortográfico, como o uso da palavra “dismofia”, em vez de “dismorfia”. Além disso, há presença de desvios de concordância, como nos verbos “diz” e “fica”, que, na escrita formal, deveriam estar na terceira pessoa do plural, concordando com seus sujeitos. Assim, as formas adequadas seriam “as pessoas dizem” e “as meninas ficam”. Também, notamos ausência de algumas concordâncias nominais, como em “muitos fator” em vez de “fatores”; “as pessoa” em vez de “pessoas” e “pelas regra” em vez de “regras”.

Após a aplicação da sequência de atividades, constituída por leitura e interpretação de textos, pesquisa, produções escritas e correções individuais e colaborativas, resultou no recorte (R-2), que atendeu a todos os requisitos da proposta relacionada ao gênero discursivo carta do leitor. Nessa perspectiva, passamos para o próximo recorte da reescrita final.

2 - Reescrita da carta do leitor

Novo Santo Antônio, 26 de maio de 2023 Bom
dia, Amanda Oestreich!
Editora da revista *Toda Teen*

Quero parabenizá-la pela excelente matéria publicada no dia 1 de março de 2023, sobre dismorfia corporal, que afeta principalmente as meninas.

Você trouxe a fala de uma psicóloga, alertando que isso é um transtorno psicológico que afeta a autoestima e o convívio social. Achei espetacular essa informação, pois tem muitas pessoas adultas que dizem que a dismorfia corporal não é doença, que é frescura.

Em outro trecho da matéria, é mencionado que até o momento não se sabe a causa exata da dismorfia. Além dos possíveis fatores de causa citados; eu acrescentaria outro, que é a pressão do padrão de beleza que a sociedade nos impõe, se não tivermos de acordo com ele, somos julgadas como feias. Isso é dolorido.

De forma maravilhosa, você finaliza a matéria mostrando os sintomas e recomendando a procura de um profissional da saúde. É isso mesmo, não vale a pena sofrer sozinha.

Muito obrigada por trazer essa matéria de grande importância para mim.

Atenciosamente,

[redacted]
9.º ano

Iniciamos a análise desse recorte, com base nos conceitos de Bakhtin (2011), ao considerar que falamos e escrevemos por meio de algum gênero. Em relação a essa reescrita, podemos observar que a aluna/autora mantém a localidade, ano e data que foi mencionado na primeira escrita. Logo em seguida, estabelece-se uma relação de interação com a editora da matéria, dizendo: “Bom dia, Amanda Oestreich!”, de forma específica e pontual, referindo-se ao cargo e ao veículo de informação, por meio da expressão “Editora da revista *Toda Teen*”.

Para dar início ao conteúdo temático da produção escrita, a aluna situa o leitor no tempo, colocando a data e ano da publicação da matéria. A relação dialógica é ampliada ao tecer elogios à editora da revista: “Quero parabenizá-la pela excelente matéria”. Essa relação dialógica expressa a identificação da estudante com o tema, por afetar “principalmente as meninas”. Ela identifica o dizer do outro, ou seja, da psicóloga, ao mencionar que a dismorfia corporal “é um transtorno psicológico que afeta a autoestima e o convívio social”. Nesse sentido, o dizer da profissional da saúde serviu como base

para a educanda construir seus próprios argumentos.

Nessa perspectiva, o que nos leva a essa afirmação é o entusiasmo expresso em "achei espetacular essa informação". A nosso ver, essa informação parece que veio ao encontro das necessidades da educanda, talvez sendo algo que ela precisava ouvir/ler para confirmar que a dismorfia é um assunto que merece atenção. Isso se torna notável quando a aluna expressa: "tem muitas pessoas adultas que dizem que a dismorfia corporal não é doença, que é frescura". Essas "pessoas" podem estar referindo aos pais, amigos e familiares, que não compreendem a dor do outro e, por falta de conhecimento, se dispõem a fazer julgamentos preconceituosos.

No decorrer da escrita, observamos que suas ideias foram desenvolvidas em uma relação de diálogo. Quando a matéria expõe os possíveis fatores de causas sobre a dismorfia corporal, a aluna se posiciona com seus argumentos de forma muito convincente, dizendo "eu acrescentaria outro". Essa expressão demonstra que a reportagem não foi capaz de abordar todos os fatores possíveis de causa da dismorfia. Assim, a aluna/escritora, exercendo a função de autor, acrescenta algo de sua vivência sobre a questão da "pressão do padrão de beleza que a sociedade nos impõe". Essa ação está fortemente relacionada com a mídia, redes sociais e outras plataformas que propagam e defendem a ideia de uma beleza única, à qual as mulheres devem se adequar para serem aceitas. Se, por acaso elas não se enquadrarem nesse padrão, "são julgadas como feias", como se as demais mulheres fora desse padrão não fossem bonitas. Nesse olhar, a aluna se posiciona com criticidade sobre a desvalorização das outras belezas femininas existentes na sociedade.

Essa questão social implica na subjetividade da aluna e desenvolve uma cota de sensibilidade para expressar sua dor de inferioridade, pois "isso é dolorido". É notável que, nesse contexto de dizeres, há uma representação não só de si (aluna/autora), mas também uma representação do outro, ou seja, das outras mulheres que estão fora do padrão de beleza. Ao falar da sua dor, a aluna vai se escrevendo, ou melhor, vai se inscrevendo na escrita, na história. Nesse sentido, corroboramos o pensamento de Coracini (2008: 183), que define escrever como uma:

> Tarefa de todo aquele que, com gestos certeiros, precisos, inclina-se para ali (se) e(in)screver-*ex-scribere* (escrever para fora), dar a conhecer o que está dentro e (se) in-*scribere*: escrever dentro de si, ou de fora para dentro, do outro para si, gestos de escritura de si e do outro que se realiza num único momento, rompendo - sem desfazer os opostos - a dicotomia dentro e fora, interior e exterior, ipseidade e alteridade.

Nesse viés, a escrita é um processo heterogêneo que está intrinsicamente relacionado com os sentimentos de cada autora/aluna, mas também se dá de fora para dentro, seja dos acontecimentos pessoais do outro, ou dos fatos sociais. Esse processo possibilita a construção de uma escrita significativa e estabelece relações com outro/leitor. Nesse contexto, a aluna vai se constituindo em seu dizer que "tiram do recalque e dos percalços e os enfrentamentos de [...] reescrever a própria história, a partir de um lugar, que é o lugar de autoria" (Tfouni 2008: 153).

A aluna conclui os seus dizeres com muita coerência, tecendo mais um elogio à editora, ao mencionar que ela finaliza a matéria "de forma maravilhosa [...] mostrando os

sintomas e recomendando a procura de um profissional da saúde". Essa recomendação de ajuda não é só para o outro, é para si mesma também. Isso se torna visível no seguinte trecho "é isso mesmo, não vale a pena sofrer sozinha". Esse movimento de dentro para fora se repete na despedida com um agradecimento pela matéria, que é destacada pela autora/aluna como "de grande importância para mim".

Nesse sentido, vale destacar que a educanda desenvolveu o conteúdo temático, entrelaçando o seu dizer com o dizer do outro. Nesse movimento discursivo, a motivação pelo tema por meio de elogios e agradecimentos, bem como a expressão da sua subjetividade relacionada aos fatos pessoais e sociais vêm à tona. Ainda, a estudante estabelece um diálogo responsivo (Bakhtin, 2011) com a produtora da matéria, fazendo uso desde do vocativo de cumprimentos até a despedida.

Em relação os recursos linguísticos, o estilo, a autora/aluna utiliza-se de uma certa informalidade para cumprimentar a editora "Bom dia, Amanda Oestreich!". No entanto, vale ressaltar que essa escolha é considerável em relação ao contexto da revista que é direcionado ao público feminino adolescente. Os elogios "parabenizá-la", "excelente", "espetacular", "maravilhosa" demonstram um estilo típico da linguagem feminina/ adolescentes para demonstrar apreço pela temática. À medida que a educanda foi compondo os seus dizeres, ela foi construindo os elementos composicionais do gênero como cabeçalho, nome da revista, contextualização da temática, relacionando com suas vivências pessoais e sociais e, por fim, apresenta despedida e assinatura.

Assim, avançamos para as considerações finais, estabelecendo uma relação entre o objetivo proposto e os resultados alcançados com a sequência de atividades desenvolvida em sala de aula.

5. Conclusões

A prática pedagógica, no contexto do ensino de língua portuguesa, requer que o docente se aproprie de procedimentos teórico-metodológicos para que seja um mediador na produção de conhecimento do educando, a partir das necessidades existentes em sala de aula, com atividades adequadas, que possibilite ao aluno desenvolver habilidades de leitura e escrita com dinamismo e autonomia. Nesse sentido, desenvolvemos a sequência de atividades com alunos do 9.º ano do ensino fundamental, de uma escola pública, do interior do estado de Mato Grosso, com objetivo de contribuir para a melhoria da proficiência escritora, via carta do leitor, investindo em estratégias que fomentassem o processo autoral do educando.

Assim, as atividades didático-pedagógicas, bem como as correções realizadas individualmente e/ou em pares contribuíram significativamente para o refinamento da reescrita, tornando-a mais adequada e crítica. Além disso, são notáveis o enriquecimento vocabular e a sintonia com os elementos constitutivos do gênero discursivo carta do leitor.

Esses dizeres foram construídos de forma autônoma, permitindo a educanda expressar sua subjetividade relacionada aos fatos sociais e de suas vivências, de forma vívida e dinâmica, contribuindo para a construção de sua identidade e de sua história. Ao oportunizarmos essa prática de escrita, a aluna desenvolveu suas habilidades de escrita de

forma prazerosa, tornando-se uma cidadã ativa e constituindo-se como autora.

Além disso, o fato de a educanda saber que seus dizeres seriam divulgados no *blog,* para maior visibilidade do protagonismo estudantil, a motivou a querer escrever com mais objetividade. Essa prática possibilitou uma interação para além das paredes da sala de aula e dos muros da escola, demonstrando que a produção de escrita em sala não deve ser negligenciada pelo professor, mas valorizada como uma voz ativa que ecoam as realidades, sentimentos, desejos, necessidades e angústias da aluna/escritora diante de fatos pessoais e sociais.

Os resultados desta pesquisa demonstraram que a prática de ensino de língua portuguesa, desenvolvida a partir de um planejamento com atividades flexíveis, possibilitou à educanda integrar-se ao processo de escritura e vivenciar uma prática de escrita significativa no contexto escolar. Essa abordagem superou os conteúdos abstratos dos livros didáticos e manuais, que, muitas vezes, não condizem com a realidade e experiências vivenciadas pelos educandos.

Referências

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Antunes, Irandé. 2014. *Gramática contextualizada*: *limpando "o pó das ideias simples"*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, Mikhail. 2011. *Estética da criação verbal* (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2008. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.

Central do Brasil. 1998. Direção: Walter Salles. Roteiro: João Emanuel Carneiro & Marcos Bernstein. Rio de Janeiro: Rio Filmes. 1 Vídeo (1h28min.). https://www.youtube.com/watch?v=FeiSqMjD2_Y (23 de março, 2023).

Coracini, Maria José. 1999. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In Maria José Coracini (ed.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*: *língua materna e estrangeira*, 167-175. Campinas: Pontes.

Coracini, Maria José. 2008. Ecrit(ur)a do corpo no corpo da escrita: da palavra à vida-morte. In Leda Verdiani Tfouni (ed.). *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*, 179-197. Ijuí: Editora Unijuí.

Coracini, Maria José. 2010. Discurso e escri(tur)a: entre a necessidade e a impossibilidade de ensinar. In Maria José Coracini & Beatriz Maria Eckert-Hoff (eds.). *Escri(tur)a de si e alteridade no espaço papel-tela*: *alfabetização, formação de professores, línguas maternas e estrangeiras*, 17-50. Campinas: Mercado de Letras.

Fernandes, Carolina. 2016. O livro didático na construção da autoria. In Coracini, Maria José Coracini & Juliana Santana Cavallari (eds.). *(Des)construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino*, 203-226. Campinas: Pontes, Editora.

Foucault, Michel. 2001. O que é um autor? In Michel Foucault. *Ditos e Escritos: Estética - literatura e pintura, música e cinema*, (3). 264-298. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, Michel. 2014. *A ordem do discurso*. Aula inaugural no collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970 (24ª ed.). São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, Michel. 2020. *Arqueologia do saber* (8ª ed.). Rio de Janeiro: Editora forense. Geraldi, João. 2013. *Portos de Passagem* (5ª ed.). São Paulo: WMF Martins Fontes.

Koch, Ingedore Villaça & Ellias, Vanda Maria. 2008. *Ler e compreender os sentidos do texto* (3ª ed.). São Paulo: Contexto.

Koch, Ingedore Villaça & Ellias, Vanda Maria. 2015. *Ler e escrever:* estratégias de produção textual (2ª ed.). São Paulo: Contexto.

Orlandi, Eni. 2007. *Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (5ª ed.). Campinas: Pontes.

Orlandi, Eni. 2012. *Discurso e leitura* (9ª ed.). São Paulo: Cortez.
Orlandi, Eni. 2013. *Lingua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
Oestreich, Amanda. 2023. Dismorfia corporal: entenda os sintomas desse transtorno. *TodaTeen*, São Paulo: Alto Astral. https://todateen.com.br/. (02 de março de 2023).
Rojo, Roxane. 2009. *Letramentos multiplos, escola e inclusão social.* São Paulo: Parábola editorial.
Tfouni, Leda Verdiani. 2008. Autoria e contenção da deriva. In Leda Verdiani Tfouni, (ed.). *Múltiplas faces da autoria: análise do discurso, psicanálise, literatura, modernidade e enunciação*, 141-158. Ijuí: Editora Unijuí.
Thiollent, Michel. 2011. *Metodologia da pesquisa-ação* (18ª ed.). São Paulo: Cortez.
Tripp, David. 2005. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, 31(3). 443-466.

TRADUZIR COMO *CATÁSTROFE* E COMO *XAMANISMO* NAS TRADUÇÕES DE MARIA GABRIELA LLANSOL E DE ANA CRISTINA CESAR PARA POEMAS DE BAUDELAIRE

TRANSLATION AS *CATASTROPHE* AND AS *SHAMANISM* IN MARIA GABRIELA LLANSOL'S AND IN ANA CRISTINA CESAR'S TRANSLATIONS OF BAUDELAIRE'S POEMS

Ashley Polonea
Mestranda em Estudos da Linguagem, PUC-Rio, Rio de Janeiro, Brasil,
ashley.pbrio@gmail.com.br
ORCID: 0000-0002-1147-3837

Resumo
O presente trabalho investiga um tipo de tradução que não domestica a literatura de partida, quer, em vez disso, mergulhar em seus mistérios, valorizar suas possibilidades criadoras e oferecer perspectivas instigantes sobre a criação artística e a linguagem. Para isso, é estabelecido um duplo diálogo: de um lado, com Álvaro Faleiros em *Traduções canibais:* uma poética xamânica do traduzir (2019) sobre a ação xamânica na tradução; e, de outro, com Anne Carson em seu ensaio "Variações sobre o direito de se manter em silêncio" (2016), em que propõe o ato de fúria contra o clichê para liberar usos mais criativos da língua. Em seguida, é realizada uma análise, informada por essas práticas tradutórias, das traduções de Maria Gabriela Llansol e de Ana Cristina Cesar de poemas de Baudelaire. Em 2003, Llansol traduz *Les Fleurs du Mal*. Em quatro dessas traduções, é anunciada uma bifurcação: "versão literal" e "outra versão" para o mesmo poema. "Correspondances" é sua primeira instância. Álvaro Faleiros ressalta que, sob o impacto de três textos, surge uma triangulação entre o poema original e suas duas traduções. Mesmo na tradução literal de Llansol há um distanciamento formal e semântico do soneto original de Baudelaire. Em um outro exemplo, Ana C traduz "Le Cygne", de forma pouco "convencional" em sua "Carta de Paris" (1998); com versos em prosa; com um Charles (Baudelaire) inserido; com referências a Anaïs Nin, Jean-Paul Sartre, Fernando Pessoa. São gestos que desafiam as noções tradicionais de equivalência, de autoridade do original, de apagamento do tradutor, algo que pode ser apreendido com Álvaro Faleiros e com Anne Carson, em que a circunstância tradutória é concebida, respectivamente, como *xamanismo* e como *catástrofe*. Esses projetos tradutórios convidam a participação criativa do leitor, defendem a reapropriação como parte da experiência literária e tradutória.

Palavras-chave: Catástrofe; xamanismo; tradução experimental.

Abstract
This paper discusses a type of translation that does not domesticate source literature, instead, wants to delve into its mysteries, bring out its creative possibilities, and offer insightful perspectives on artistic creation and language. For that, a double dialogue is considered: on the one hand, with Álvaro Faleiros in his *Traduções canibais:* uma poética xamânica do traduzir (2019) and his accounts of shamanic action as translation; and, on the other hand, with Anne Carson in her essay "Variations on the right to remain silent" (2016), in which she gives rise to the act of fury against cliché to liberate language's more creative uses. Informed by these translational practices, I shall

examine Maria Gabriela Llansol's and Ana Cristina Cesar's translations of Baudelaire's poems. In 2003, Llansol translates *Les Fleurs du Mal.* In four translations, a bifurcation was stated: "literal version" and "other version" of the same poem. "Correspondances" is the first instance of this procedure. Álvaro Faleiros emphasizes that, under the impact of these three texts, there is a triangulation between the original poem and its two translations. Llansol's literal translation creates a formal and a semantic departure from Baudelaire's original sonnet. In another example, Ana C translates "Le Cygne" in an "unconventional" way in her "Carta de Paris" (1998); with verses in prose; with an insertion of a Charles (Baudelaire); with references to Anaïs Nin, Jean-Paul Sartre, Fernando Pessoa. These are gestures that defy traditional notions of equivalence, of the authority of the original, of an erasure of the translator, a disposition which can be gleaned from Álvaro Faleiros and from Anne Carson, for whom the question of translation is conceived, respectively, as *shamanism* and as *catastrophe*. These translation projects instigate the reader to respond creatively, and take on reappropriation as part of the experience of literature and of translation.

Keywords: Catastrophe; shamanism; experimental translation.

Introdução

O presente trabalho é resultado de uma comunicação oral com o mesmo título, que apresentei no IX SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa / VI Congresso da AILP, no AT 43 Literatura e as múltiplas expressões de arte (ONLINE), em que proponho uma reflexão sobre tradução e criação artística a partir de noções de *catástrofe* (termo da tradutora canadense Anne Carson) e de *xamanismo* (conforme elaborado pelo pesquisador Álvaro Faleiros em seu *Traduções Canibais*, de 2019).

Nos Estudos da Tradução, desde a virada cultural nos anos 1970, quando a disciplina começa a se estabelecer a nível institucional, torna-se insustentável pensar o tradutor como figura neutra. As línguas não são neutras, existem relações de poder que cada escolha tradutória anuncia. É sob esse efeito que Susan Bassnett e Harish Trivedi organizam o volume *Post-Colonial Translation:* theory and practice (1999), e escrevem que esse é um pensamento que "declara guerra contra o velho conceito binário da bipolarização entre o texto-fonte e a tradução" (1999: 66)[495]. Nessa mesma coleção de ensaios, Bassnett e Trivedi afirmam que a antropofagia é a "via brasileira" dos Estudos da Tradução.

Sem pretender aderir a uma teoria tradutória específica, proponho pensar sobre tradução de modo mais amplo, com a obra *Traduções Canibais*: poéticas xamânicas do traduzir (2019), de Álvaro Faleiros, à luz da articulação entre a noção de "catastrofizar a tradução" proposta por Carson em seu ensaio "Variações no direito de permanecer calado" (2023 [2016]) e a noção de "prática xamânica do traduzir" proposta por Faleiros. Dessa forma, posso investigar os desdobramentos que a própria teoria tradutória de Faleiros proporciona, já que no vínculo inusitado com a imaginação ameríndia, a partir da antropologia contemporânea de Eduardo Viveiros de Castro, aprofunda as possibilidades que se abrem com o contato com outras formas de vida. Os insights de Faleiros, que ressignificam a antropofagia, modulados pelos de Carson sobre a prática tradutória parecem habitar um terceiro lugar possível, como Carson comenta no seu ensaio, uma forma de se reportar ao que há de irreconciliável entre uma língua e outra língua. É,

[495] São minhas todas as traduções sem outras indicações.

portanto, uma posição que está na contramão de um entendimento do senso comum ainda muito forte de que a tradução tem que ser fluida, transparente, o tradutor precisa ser invisível. Aqui é considerada a afirmação de Helena Franco Martins (2012), que:

> Entre as muitas coisas relevantes para uma discussão sobre a tradução que se poderiam destacar nos processos xamânicos – melhor compreendidos sob o signo da metamorfose corporal do que da possessão espiritual –, está a observação de que, ao longo de suas viagens entre diferentes naturezas, o xamã tem de usar "palavras torcidas", suspender a linguagem ordinária (Martins, 2012: 146).

É com essa atitude que faço um estudo de caso para analisar o tremor dos textos apresentados como tradução trazidos por Faleiros em seu *Traduções Canibais*, com as traduções inventivas de Maria Gabriela Llansol (2003) e de Ana Cristina Cesar (1998) para poemas de Baudelaire. São exemplos que fogem às classificações tradicionais, experimentam o estranhamento da língua. O esforço aqui é cultivar um lugar de escuta criativa, com o potencial de oferecer insights para os estudos da tradução, compreendendo tradução como um gesto amplo.

Ao tecer novas reflexões dentro do movimento relacional da leitura de Faleiros, busco proliferar as vozes múltiplas e apostar na linguagem como espaço de alteração de sentidos, de fabulação, de criação de outros mundos possíveis, não como produto de um projeto de domínio e poder, mas que recria forma e sentido com o próprio corpo, uma prática do traduzir com a alteridade. O gesto experimental me faz pensar nas considerações do poeta e antropólogo brasileiro Edimilson de Almeida Pereira no ensaio "Um continente a escrever: a exigência da literatura diante de si e da história" (2023), sobre a volta ao grau zero da literatura como criação radical de um outro lugar pela fala e pela escrita, "que enfatiza a relevância da imaginação e a aceitação do tensionamento como estratégia de uma linguagem, às vezes hermética, tanto na prosa quanto na poesia" (Pereira, 2023: 183). Nesse local de experimentação, a incerteza do destino é parte do movimento, e a transformação da realidade é possível, mas não está garantida.

Questões de língua e linguagem estão intimamente relacionadas às questões políticas e éticas. A mutabilidade da língua como organismo vivo explicita algo além das formas tradicionais de se conceber essas relações. Segundo Carson, quando você vive entre duas línguas, como uma população refugiada, você "tem fome de linguagem e a consciência de que tudo pode acontecer" (Carson, 2021 [1998]: 9). Destaco os modos singulares pelos quais a criação artística se insere na discussão que o trabalho focaliza e apresenta.

Álvaro Faleiros e a poética xamânica do traduzir

Álvaro Faleiros, como resposta a Antropofagia oswaldiana, cria um aparato conceitual que tem como base a antropologia, o perspectivismo ameríndio, para desenvolver uma poética do traduzir menos colonizada, estabelecendo um confronto pragmático entre a ontologia científica e ontologias ameríndias. Faz isso ao compreender projetos de tradução inovadores como os de Maria Gabriela Llansol (2003) e de Ana C

(1998) a partir de alguns conceitos de ação xamânica como categoria de análise, com potencial de expandir "xamanicamente" os limites da literatura.

Pensar a questão da tradução e xamanismo é algo que já existe em outros trabalhos, como o de Manoela Carneiro da Cunha (1998); de Pedro Cesarino (2011), e o de Helena Martins (2012; 2023). Faleiros (2019) cita o artigo de 2012, "Tradução e Perspectivismo", em que Martins afirma que aprendemos com o antropólogo Viveiros de Castro que a pressuposição de nosso multiculturalismo não encontra lugar na vida ameríndia:

> [...] enquanto assumimos a unidade da natureza em contraste com a multiplicidade das culturas, muitos dos povos do continente americano pressuporiam, ao contrário, a universalidade da cultura em contraste com a multiplicidade e a particularidade da natureza (Martins, 2012: 141).

No entanto, não é mera inversão da concepção dualista natureza/cultura. O que o perspectivismo ameríndio propõe é uma metafísica da alteridade, em que ver é sempre um ser visto. *Quem* vê? *Quem* é visto? Viveiros de Castro escreve que, nas culturas ameríndias amazônicas, como a dos Tupinambás, a construção de um corpo se dá no presente do rito canibal: existe aí um duplo ato antropofágico em que o guerreiro Tupinambá tem duas faces: matador e vítima, e o rito atualiza o ciclo temporal das relações (2002: 353). O rito xamânico segue uma estrutura *multiposicional*, cumpre uma função específica de cura dentro de uma sociedade ameríndia, já que "o passado da vítima foi o de um matador, o futuro matador será o de uma vítima; a execução iria *soldar* as mortes passadas às mortes futuras, dando sentido ao tempo" (Viveiros de Castro *apud*. Faleiros, 2019: 41).

Estamos diante de uma cosmovisão em que a cultura é universal: humanos veem a si mesmos como humanos, enxergando outros grupos de viventes como deuses, animais, plantas, minerais como sendo dotados de sua própria humanidade, que nós (os Ameríndios) desconhecemos. A imagem da antropofagia modernista de comer o outro (sua cultura, sua tradição) de forma a obliterar o original (marca do logocentrismo europeu), se nutrindo das suas forças, é bem distante da concepção Ameríndia, em que a natureza é multiplicidade, e no exemplo do diálogo Tupinambá, as posições de permuta entre mundos são mediadas pelo xamã. Faleiros escreve que:

> No encontro, vão se redefinindo os lugares. Às vezes vítima, às vezes matador, mais ou menos apto a operar o trânsito e a metamorfose, o tradutor é, de todo modo fundamental. Sair de si – e voltar – é condição, não sem riscos, de acesso a esse outro imprescindível, inevitável (Faleiros, 2019: 44).

Por isso "perspectivismo", o ponto de vista é uma questão de grau e situação, é pôr-se (ou achar-se posto) no lugar do outro, como escreve Viveiros de Castro (2007: 31). O xamã é um tradutor, capaz de convocar muitas vozes, que entoa com uma voz só essa permuta da posição do sujeito, construído na relação, um movimento arriscado entre viventes e seus mundos possíveis.

Anne Carson e a tradução como *catástrofe*

A potência criativa das traduções de Carson é destacada por Susan Bassnett, que escreve que uma das estratégias tradutórias de Carson é envolver o leitor na empolgação que ela sente ao trabalhar os textos da antiguidade, oferecendo um tipo de "estremecimento da descoberta" (2022: 241).

No projeto tradutório de Carson, a noção de *catástrofe* está no ensaio "Variações sobre o direito de permanecer calado" (2023), parte de uma ruptura com a acomodação provocada pelos clichês. O que são clichês? Caminhos já percorridos dentro de uma língua. A proposta é abrir caminhos não trilhados em um gesto de *fúria contra o clichê*, nos termos dela.

Carson traz várias imagens emblemáticas sobre esse tipo de prática. Uma é de fazer marcas livres. Ela nos leva a Adão e à Eva no jardim do paraíso. Adão acaba de realizar o ato primordial de dar nome, o primeiro passo para impor um conjunto de clichês como resposta ao caos. "O instinto de Eva", diz Carson, "foi partir essa resposta ao meio com os dentes" (2023: 169). Ela continua: "entre caos e denominação, entre catástrofe e clichê, a maioria escolhia o nome" (*ibid*.). Mas existe um terceiro lugar possível. É o que Hölderlin, que fez uma tradução literal da *Antígona* de Sófocles, chama de "salutar ginástica mental" (*ibid.*). Seus contemporâneos em Tübingen, na Alemanha do século XIX, acharam que ele tinha enlouquecido. Pelo menos, em um primeiro momento. Carson chama esse ato de tradução.

A tradução é vista como uma prática, uma resposta criativa, urgente e radical de criar com o corpo esse terceiro lugar possível, provocando um "curto-circuito" no controle que se tem sobre o próprio ato de criação (*ibid*: 168). É um sair de si. Carson acende uma discussão sobre a importância de se abrir para a violência da realidade, da palavra intraduzível, dos silêncios, das virtudes de traduzir com as palavras erradas.

É uma estratégia que convoca o erro na tradução, por exemplo: traduzir um fragmento de Íbico, um poeta lírico da antiguidade grega, usando só palavras da ficha do FBI de Brecht; ou só com as palavras do *Fim de Partida*, de Beckett; ou só com as palavras do livro *Conversas com Kafka*, de Gustav Janouch; ou só com as palavras do letreiro do metrô de Londres, ou, ainda, só com as palavras do manual de microondas (Emerson 1000), fazendo marcas livres. Vejamos:

> [Íbico, fr. 286, *Poetae Melici Graeci*] Na
> primavera, por um lado, as macieiras da
> Cidônia regadas pelo curso dos rios, onde
> [fica] o jardim das virgens, intocado, e as
> flores das vinhas
> inchando
> sob a sombra dos seus galhos desabrocham.
> Para mim, por outro lado, em nenhuma
> estação Eros se aquieta. Não, antes,
> qual um vento etésio da Trácia, de raios
> incandescente, lança-se desde Afrodite,
> em companhia da loucura que resseca,

negro, inespantável, poderosamente, subindo
desde as solas dos meus pés, todo o meu ser
vibrante [ele] fez estremecer.[496]

Na tradução de Sofia Nestrovski do inglês ao português, vemos as marcas da tradutora em movimento:

[Íbico, fr. 286, traduzido com nomes de estações e letreiros do metrô de Lisboa.]
No posto de cartão urgente, por um lado, as reboleiras,
tocando velhos senhores roubados por novos ratos, onde
leste a oeste [cruzam a norte], e sob o Marquês de Pombal
impedido de latir na igreja, anjos atentados ao intervalo
entre o cais e o comboio. Por outro lado, um passe
navegante não me leva de graça aos prazeres. Não, antes,
qual a Amadora Este,
trabalhando nos jardins da Fundação Gulbenkian,
em companhia de coimas, lumiando,
ameixoeiradas, chelas e odivelas, chiando,
alcantaradas, advertem-me de que há atrasos na
linha daqui
[à casa de banho.[497]

Ao nos depararmos com a palavra "tradução" nos preparamos para um procedimento mais ou menos previsto, que é contrariado quando lemos o poema "com as palavras erradas". Um "curto-circuito" se instaura, multiplicado pelos desafios que propõe à tradutora: de cara a confusão dos elementos semânticos, que, no entanto, encontram outras condições de conexão. Suas diferenças chamam atenção para as fissuras entre uma versão e o original ao traduzir.

No caso de Nestrovski, há a estrutura sintática desestabilizada entre as traduções: "Na primavera" se transforma em "No posto de cartão urgente", outra estrutura da oração, em um jogo que Carson estabelece. Há proliferação de elementos lexicais (como os jogos de palavras que carregam a força criadora da primavera, como na passagem: "Para mim, por outro lado,/ em nenhuma estação Eros se aquieta./ Não, antes,/ qual um vento etésio da Trácia,/ de raios incandescente," que retoma um "sistema de forças", para usar um termo de Faleiros, (2019: 126) na tradução com palavras da estação de metrô: "um passe navegante não me leva de graça aos prazeres./ Não, antes, qual a Amadora Este"), a sequência de adjetivos e recursos sonoros que fazem estremecer o eu-amante na linguagem e na vida, tomado por Eros.

[496] No original, em inglês: "In spring, on the one hand,/ the Kydonian apple trees,/ being watered by streams of rivers/ where the uncut garden of the maidens [is]/ and vine blossoms/ swelling/ beneath shady vine branches/ bloom./ On the other hand, for me/ Eros lies quiet at no season./ Nay rather, / like a Thracian north wind/ ablaze with lightning,/ rushing from Aphrodite/ accompanied by parching madnesses,/ black,/ unastonishable,/ powerfully,/ right up from the bottom of my feet/ [it] shakes my whole breathing being" (Carson, 2023: 174).

[497] No original, em inglês: "At the excess fare window, on the one hand, the king's bakers,/ ditching old shepherds for new elephants,/ where east and west [cross north]/ and beneath black friars forbidden from barking in church,/ angels/ mind the gap./ On the other hand,/ a multi-ride ticket does not send me padding southwark./ Nay rather, like the seven sisters/ gardening in the British Museum,/ accompanied by penalties,/ tooting,/ turnpiked,/ hackneyed,/ Kentish,/ cockfostered,/ I am advised to expect delays all the way to the loo" (Carson, 2023: 179).

Ao recorrer aos nomes encontrados no metrô de Lisboa, Nestrovski estabelece outra relação entre culturas: nós no Brasil somos convocados a imaginar um cotidiano familiar na língua colonizadora deformada por um tipo de tradução-catastrofizante carsoniana, que prolifera (ainda) uma outra língua. Temos pontos de apoio, como as estruturas fixas "por um lado" e "por outro lado"; "não, antes". É um efeito *concertante*, que reestabelece vínculos em lugares improváveis, invocando uma língua grega que corre por baixo do inglês e uma língua portuguesa que se movimenta dentro do português, "não exatamente um exercício de tradução, tampouco um exercício de destradução, mas algo como uma *catastrofização* da tradução" (Carson, 2023: 173). São relações entre palavras e coisas que as tiram da indiferença, no sentido proposto por Viveiros de Castro, criam um vínculo pela diferença para poder movimentar-se para além do que as separa.

O embaralhar dos códigos e gêneros é um procedimento adotado frequentemente por Carson. Diante desse erro, uma operação somatossensorial escorre por nosso corpo. Como bem lembra Martins, "muitos tendem a pacificar as coisas ao pressupor que a obra de Carson, ainda que excelente, não é tradução de verdade, talvez seja uma reescrita ou uma adaptação" (2023: 25).

Por certo, a proposta de Carson é inovadora, sendo ela mesma uma artista multifacetada: pintora, desenhista, crítica, poeta, ensaista, classicista, pedagoga e tradutora. Ela não é delicada. Sua escrita resiste à teorização, é feita pela contaminação entre os elementos e as fontes mais insólitas. Em outro ensaio-poema de Carson "Ensaio sobre aquilo em que eu mais penso", o erro é visto como exercício controlado a partir do qual pode surgir o inesperado, experimentando novas formas de vida. Como escreve Martins, "a exposição e a abertura à violência da língua estrangeira aqui promete alcançar a própria forma de viver a linguagem – e tem, portanto, potencial para fazer tremer também a palavra "tradução" (Martins, 2012: 142).

Carson expõe e alarga o limite do traduzir: catastrofizar a comunicação é expor uma experiência limite em uma língua e devolver algo novo. Diante de uma palavra intraduzível, prestar atenção e prosseguir com violência, como faz Francis Bacon ao atirar tinta contra suas telas finalizadas, um gesto que atualiza a finalização com um acontecimento imprevisto.

Maria Gabriela Llansol: Correspondências

Em 2003, Maria Gabriela Llansol traduz *Les Fleurs du Mal*, de Charles Baudelaire. Em quatro dessas traduções, é anunciada uma bifurcação: "versão literal" e "outra versão" para o mesmo poema. "*Correspondances*" é a primeira instância dessa ousada empreitada tradutória.

Llansol resiste aos usos costumeiros da língua. Para ela, escrever "é uma utilidade que eu já recebi de [...] outras pessoas que intervieram na minha vida, e por isso eu tento coser o tecido para que esta faixa não se interrompa" (Llansol, 2011: 66). Escreve em um ato liberado de finalidade, um texto que é fio constante entre a sua experiência e a experiência de cada pessoa que o lê. Llansol liga cenas de intensidade em instantes plenos de imagens da imaginação que emana das coisas. Segundo ela, o escrevente transmite o

que lhe é dado “a ver e sentir sobre o mundo” (*ibid*: 67). É como se fizesse furos, liberando a hierarquia entre entes, rompendo com a ideia de limite territorial, dissipando a ordem.

Em seu projeto tradutório, é importante implodir uma significação única das palavras – as literárias e as do cotidiano, em que “a impostura da língua é desviar o texto de seu curso próprio, que é uma intimidade profunda e indestrutível entre si próprio e o que se diz” (*ibid*: 13). É um profundo ato de existir, negando usos exclusivos e excludentes da palavra.

Essa impostura ensaia outras possibilidades ao escrever o que vive, em relação com outros viventes, nos espaços em branco. A pesquisadora Isadora Bellavinha Maciel vê em Llansol uma escrevente que mostra “esse espaço que não é imaginário, mas imaginante – isto é, agente que age em imagem -, não perde de vista o mundo e os problemas desse mundo, e escolhe o texto (ou é por esse escolhido) para recriá-lo, traduzi-lo” (Bellavinha Maciel, 2019: 36). Traduzir como forma de vida, como mais um dos – possíveis – movimentos de um corpo que põe na realidade uma “outra-formasignificação”, sugere Bellavinha Maciel a partir de correspondências com João Barrento. Em Llansol, o original é engolido para pôr em movimento uma “vibração metamórfica do vivo”, sem hierarquias entre outros mundos e suas formas de pensar e ser, outros espaços, outros tempos, o pensamento tradutório “traz em si o gérmen da mudança, porque a única forma de um original continuar a existir em sua atualidade é pelo signo da metamorfose” (*idem*: 39).

Faleiros, em seu *Traduções Canibais*, faz da tradução de Llansol um estudo de caso para demonstrar aspectos estruturantes da tradução enquanto ação xamânica. O que proponho a seguir é um exercício de pôr em relação diferentes pontos de vista sobre o traduzir, e, com isso, pôr em foco o que há de diferente entre cada projeto. Vamos à tradução:

[Baudelaire, *Correspondances*, versão literal]
A Natureza é um templo de pilares vivos
Que deixam, por vezes, sair palavras confusas, O homem
por aí passa, através de florestas de símbolos Que o
observam com olhares familiares.
Como longos ecos que, de longe, se confundem
Numa tenebrosa e profunda unidade
Vasta como a noite e como a claridade Os
perfumes e as cores e so sons se respondem.
Ele há os perfumes frescos como pele de criança.
Doces oboés e verdes como as pradarias ___ E
outros corruptos, vivos e triunfantes.
Contendo em expansão quimeras infinitas Como o
âmbar, o almíscar, o benjoim e o incenso
Que cantam o transporte do espírito e dos sentidos.

[outra versão]
A Paisagem é um Alpendre de colunas vivas
Que soltam palavras confusas, mas nem sempre, Florestas
de símbolos com olhos compacientes Observam o humano
que por ali transita.
Em ondas longas de ecos que se confundem
À distância dum tenebroso e profundo Há___
Vasto como a noite de uma imensa claridade___

Sons cores odores mutuamente sintonizam. Os
perfumes, por exemplo. Há-os inocentes
Verde folha pele de menina com macios de oboé
___ E outros há, sabidos, triunfantes e perversos
Contendo em expansão quimeras infinitas
Que celebram o espírito transeunte dos sentidos,
Como o âmbar, o incenso, o benjoim e outros ainda.[498]

Um terceiro lugar possível se abre, algo passa por nós e segue adiante, liberando possibilidades. Álvaro Faleiros escreve que, sob o impacto de três textos (originalversão literal-outra versão), surge uma triangulação entre o poema original e suas duas traduções. Há aqui uma preocupação técnica marcada: o soneto de Baudelaire é em dodecassílabos alexandrinos perfeitos, além de usar um esquema de rimas regular *abba*.

Aqui, faço um recuo à experiência: Faleiros ressalta que esse é um dos poemaschave da própria poética baudelairiana e da construção da poesia simbolista posterior no século XIX. Lendo-o sob o signo da experiência de aceleramento com o advento do telefone de gancho, a fotografia, as experiências táteis da imprensa, o movimentar-se através do tráfego das ruas da cidade, Walter Benjamin escreve que "Baudelaire fala do homem que mergulha na multidão como em um tanque de energia elétrica. E, ao descrever a experiência do choque, ele chama esse homem de "um caleidoscópio dotado de consciência" (Benjamin, 1994: 110). Uma escritura caleidoscópica se prolifera.

Llansol conserva a forma do soneto, mas escuta outro som. Não tem rimas, o contrato métrico é irregular nas duas versões, na versão literal tem aquela construção estranha, errada, "Ele há" para ecoar o francês "il est", uma percepção astuta de Faleiros. São efeitos catastrofizantes, para pensar com Carson, surpreendem um andamento dentro das palavras, é uma estratégia "nos fazer ver algo para o qual ainda não temos olhos" (2023: 170).

A noção de "correspondência" evocada no título do poema e na ação que Llansol performa nas suas *Flores do Mal* pode ser bem compreendida sob o signo da ação de xamanismo transversal apresentada por Faleiros. Essa multiplicação tradutória, que tem em "Correspondências" o primeiro poema a se multiplicar no livro de Llansol, em edição bilingue, produz uma forma de relação parecida com as operações xamânicas, e eu cito o Faleiros, "ecoando em sintonia, distintas frequências" (2019: 130).

A outra versão de Llansol retoma o projeto estético da primeira versão, identifica as matrizes de força mais significantes no texto baudelairiano e as potencializa, existe uma comunicação entre termos heterogêneos ao longo desse processo, a unidade do poema baudelairiano vira um profundo "há _____" um profundo existir, com as lacunas lansolianas tão características. É um processo complexo que extingue uma "comunicação normal" entre original e tradução: o que Carson chama de catastrofização da tradução.

[498] No original, em francês : "La Nature est un temple où de vivants piliers/ Laissent parfois sortir de confuses paroles;/ L'homme y passe à travers des forêts de symboles/ Qui l'observent avec des regards familiers.// Comme de longs échos qui de loin se confondent/ Dans une ténébreuse et profonde unité,/ Vaste comme la nuit et comme la clarté,/ Les parfums, les couleurs et les sons se répondent.// II est des parfums frais comme des chairs d'enfants,/ Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,/ — Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,// Ayant l'expansion des choses infinies,/ Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,/ Qui chantent les transports de l'esprit et des sens" (Faleiros, 2019: 131).

Com Carson, aprendemos que um projeto como o de Llansol parece provocar em quem lê um instante de hesitação e ação. Com Faleiros aprendemos que essa ação pode ser um evento de corpo todo, uma compreensão de texto que vai além das demarcações entre colchetes oferecidas como duas possíveis versões.

Transversalmente, Llansol cria linhas de força entre três textos: traduzir vira um ensaio de ultrapassar fronteiras. Ao priorizar a mancha gráfica e grupos de palavras específicas, os sentidos (físicos e textuais) se desmancham e o leitor, diante das três versões, constrói novas relações entre palavras e coisas. É o que faz Faleiros concluir que:

> Uma análise isolada dessa "outra tradução" poderia levar a crer que se trata de mais uma tradução do poema, cujo valor estético poderia ser mantido por uma maior ou menor correspondência em relação ao número e sílabas, de recorrências rímicas etc. Uma análise por meio do xamanismo transversal levará necessariamente a outros caminhos. Por isso é importante esclarecer que, segundo Renato Sztutzman (2005: 154), o xamanismo "não pode ser reduzido a uma instituição propriamente dita, tampouco a faculdades de certos indivíduos excepcionais", pois, prossegue Sztutzman, "o xamanismo consiste mais num sistema de pensamento e ação, num sistema de comunicação e mediação" (Faleiros, 2019: 129).

Lidamos aqui com relações com potencial transformativo, a noção de correspondência como uma razão de *ser*, por "heterogeneidade e transversalidade; aqui entendidas como síntese disjuntiva em desequilíbrio perpétuo entre os sistemas de forças e sistemas de formas" (*ibid*: 130). O efeito caleidoscópico diante de um texto que contraria expectativas seria perdido se adotássemos a postura das teorias tradicionais de tradução e chamássemos de adaptação, imitação ou transcriação, por exemplo. Convocar a ação xamânica desperta um pensamento sobre o traduzir sustentado pela sabedoria do complexo oral dos povos ameríndios e encontra uma conexão com o pensamento de Llansol. Em outra perspectiva e diante dessa impostura, a pesquisadora Marcia Mascarenhas afirma que:

> Há uma Palavra outra – que nem sempre serve ao nomear classificatório. E dizer isso é afirmar que há um mundo outro. Então, é preciso que dizer faça surgir. É preciso dizer 'há um mundo outro' e que dizer 'há uma palavra outra' esteja na e palra além da Literatura que re-apresenta o mundo em um modo duplo e apaziguado. Se a Palavra faz surgir outros mundos também possíveis, é importante que – não destituindo o Mundo Mesmo, a 'impostura da língua' seja flagrada. Refazer Lugares, Seres, Tempos, Paixões, Relações e Palavras, portanto, implodem as delimitações Literatura-Vida. (Mascarenhas, 2022: 27)

Ana Cristina Cesar: Carta de Paris

Ana C pede concentração ao traduzir. Se afasta de uma concepção formalista (que prioriza um rigor metro-rima, por exemplo) ao voltar-se para os níveis metafóricos de um poema a ser traduzido, respeitando o que chama de "inerência semântica". Para ela, uma boa tradução preza pela criatividade, elasticidade e não tem perdas substanciais em relação ao original, é uma prática pouco inflacionária, já que "exercitar um determinado tipo de liberdade – [exige] muito controle e muita tensão. E a qualquer momento a inflação pode levar a melhor sobre a concentração" (Cesar, 1999: 419).

Ser inflacionária demais é uma das críticas mais frequentes às traduções carsonianas. Carson é tradutora da Antígone, de Sófocles, e insere um personagem silencioso que mede

coisas – Nick – em sua tradução de 2012, que nomeia *Antigonick*. Insere também referências a Hegel e a Virginia Woolf, insere a solidão de Ismênia no meio de um verso. Pode isso ser chamado de tradução? Helena Martins comenta, em
"Atos de tradução", que: "George Steiner, por exemplo, que era um admirador confesso [de Carson], achou tudo fraco, gratuito, cheio de vulgaridades que, para ele [...] 'subvertem essa obra-prima tão adulta, tão impiedosamente formal e radiante'" (2021: 18). Carson escreve que, ao traduzir:

> Geralmente, tento trabalhar a partir de uma atenção com a gramática, a sintaxe e as alusões no original ao mesmo tempo em que mantenho a língua viva de um jeito que me interessa, depois a enlouqueço, se parecer apropriado. Eu inseri Hegel e Brecht em *Antigonick* porque essas duas leituras fazem parte de como ela habita nossa mentalidade. Eu inseri Beckett porque Antígone teria gostado dele (Carson; Aitken, 1998: s.p.)

Em um outro exemplo, também abordado a partir de sua poética xamânica do traduzir, Faleiros comenta que Ana Cristina Cesar traduz "Le Cygne", de forma pouco "convencional" em sua "Carta de Paris" de 1998; com versos transformados em prosa; com um Charles (Baudelaire) inserido; com referências a Anaïs Nin, Jean-Paul Sartre, Fernando Pessoa (2019: 109). Ao apostar na linguagem como espaço de alteração de sentidos, a arte não pode ser encarada como produto de um projeto de domínio e poder – pois enfrentar o Outro a partir de uma relação de poder torna-se uma mera operação de obliteração do outro, uma possível desmemória parricida, como na retomada antropofágica de Haroldo de Campos. O que interessa são esses outros possíveis – em que "o remanejamento que segue, pois, não completa o texto, apenas o abre, o atualiza, medeia, multiplica" (Faleiros, 2019: 69).

O poema de Ana C é dividido em duas partes, uma é experiência pessoal e outra é memória histórica, que se conecta com a experiência do texto de Baudelaire. Para a análise a seguir, irei desmembrar o poema, trazendo três estrofes da primeira parte:

> Anaïs de capa negra bebendo como Henry no café, Jean à la garçonne cruzando com Jean Paul nos Elysées, Genet dançando à meia luz com Leslie fazendo de francesa, e Charles que flana e desespera e volta para casa com frio da manhã e pensa na Força de trabalho que desperta, na fuga da gaiola, na sede no deserto, na dor que toma conta, lama dura, pó, poeira, calor inesperado na cidade, garganta ressecada, talvez bichos que falam, ou exilados com sede que num instante esquecem que esqueceram e escapam do mito estranho e fatal da terra amada, onde há tempestades, e olham de viés[499]

Nessas três estrofes da primeira parte do poema, Ana C convoca o modo baudelairiano de rememorar o "lago natal", um cisne que foge da gaiola, mas é ainda angustiado, no assalto de informações sensoriais como o cheiro do lixo, o bater das asas, que em Ana C vira uma proliferação de lugares enunciativos que mexem com um

[499] No original, em francês : "Là s'étalait jadis une ménagerie;/ Là je vis, un matin, à l'heure où sous les cieux/ Froids et clairs le Travail s'éveille, où la voirie/ Pousse un sombre ouragan dans l'air silencieux,/ Un cygne qui s'était évadé de sa cage,// Et, de ses pieds palmés frottant le pavé sec,/ Sur le sol raboteux traînait son blanc plumage./ Près d'un ruisseau sans eau la bête ouvrant le bec// Baignait nerveusement ses ailes dans la poudre,/ Et disait, le coeur plein de son beau lac natal:/ «Eau, quand donc pleuvras-tu? quand tonneras-tu, foudre?»/ Je vois ce malheureux, mythe étrange et fatal […]" (Faleiros, 2019: 94).

imaginário brasileiro do período ditatorial de 1968. Faz vibrar linhas de força que Baudelaire exprime entre o pessoal e o histórico para iluminar uma memória brasileira, que passa a incluir um Charles "que flana". É, no entanto, tradução, não é adaptação – parece vir de outro lugar, uma escrita caleidoscópica, sem valor utilitário, do reino fabuloso da fabulação...

Sobre a prática poética, Carson diz em uma entrevista de 2004 que, quando os poemas funcionam, são uma ação da mente capturada em uma página. Ao leitor – e ao tradutor – cabe embarcar nessa ação, que é um deslocar-se através de um pensamento, uma prática, um ato, um gesto intenso. Quando abre as páginas de um livro e embarca na atividade de repetir essa ação e movimentar-se por meio dela, o leitor se desloca por si mesmo "através de um pensamento" – compartilha "artificialmente" uma ação com o autor. E isso sem que jamais faça qualquer reivindicação de "conhecer exatamente o que o poeta quis dizer" (Carson, 2023: 86) ou fazer. Da imitação dessa ação, algo é criado. Quem lê habita esse instante de hesitação, em que a proposta não é saber a intenção, mas experimentar algo, ouvir um rumorejar, um andamento dentro dessas palavras.

Estamos diante de uma concepção de tradução como estratégia de criar esse terceiro lugar do qual fala Carson. Fazendo um salto breve, mas que nos ajuda a pensar visualmente, no *Variações*, Carson cita uma entrevista de Francis Bacon, em que comenta que uma de suas pinturas favoritas de Rembrandt é um autorretrato. O que Bacon admira é o instante em que você se aproxima do retrato e percebe que os olhos não têm globos oculares. Os olhos não são cegos, Carson escreve, e eu cito, olham atentamente, mas não são organizados da maneira normal.

> O ato de ver está transcorrendo, mas (é possível que) o ato de ver esteja penetrando nos olhos de Rembrandt, vindo de trás. O que seu olhar projeta, na nossa direção, é um profundo silêncio. Talvez muito similar ao silêncio que se seguiu à resposta de Joana D'Arc a seus juízes quando eles lhe perguntaram, "Em que língua as suas vozes lhe falam?" e ela respondeu: "Uma língua melhor que a vossa" (Carson, 2023: 170).

O desafio do cisne de Ana C, me parece vir de um lugar assim, traduz um estremecimento de nervos, traduz o choque elétrico de Baudelaire lido por Benjamin. Ou, pensando com Faleiros, traduzir como ação e pensamento. Diante da complexidade do Cisne baudelairiano, Ana C cria uma polifonia de naturezas distintas, de Sartre a Gonçalves Dias, em um "teatro citacional" diz Viveiros de Castro na citação de Faleiros (2019: 109).

Na cultura Araweté, um povo tupi-guarani do médio Xingu, no estado do Pará, no Brasil, e com quem pesquisou Viveiros de Castro nos anos 1980, uma das estruturas do canto xamanístico é quando o xamã canta algo dito pelos mortos, ou dito pelos deusescantores que são os *Mäi*. É um jogo enunciativo construído no próprio canto, de forma que três vozes cantam pela boca do xamã: "*Mäi*, o espírito do morto, xamã: um dentro do outro" (1986: 549) O terceiro lugar é mediado pela palavra xamanística.

O canibalismo dos mortos pelos deuses é um movimento. Charles convocado por Ana C, reflete Faleiros, é Cisne, signo de exílio, autor – um sujeito em permuta. Faleiros cita Camargo, um crítico da poética de Ana C, que pergunta: "De quem é a autoria?" ao que Faleiros imagina a resposta do xamã: "Quem fala são os três [Ana C, Baudelaire e o movimento entre eles na tradução], os seus ecos, um dentro do outro" (2019: 115). Aqui é difícil não retomar as falas dos juízes trazidas por Carson: "Em que língua suas vozes falam com você?" e a resposta de Joana D'Arc: "Melhor que a sua" (Carson, 2023: 170). Essa

percepção rasura a noção de que existe um original para onde podemos retornar com segurança se seguirmos as fontes. A relação constrói a
experiência, não é anterior a ela – são relações que revelam, como escreve Edimilson de Almeida Pereira, "o sujeito e o mundo em suas formas incompletas. [...] Nessa perspectiva literária, sobressai a força da experimentação, do grito a ser emitido e da palavra a ser tecida" (Pereira, 2023: 186).

Conclusão

O gesto de Carson de *catastrofizar* a comunicação tem o potencial de gerar transformações na realidade. Articula novas relações – a partir da premissa de que a manipulação deve ser um ato consciente de fúria contra o clichê, uma resposta capaz de "arrastar a língua para fora de seus sulcos costumeiros" (Deleuze, 2002: 9). Por experimentar o rumorejar dentro das palavras, libera forças e devolve algo novo no trânsito entre um corpo e outro corpo, um tempo e outro tempo, uma língua e outra língua. O risco dessa impostura é o de fazer respirar novas relações entre leitura, escrita e tradução, apresentar como fato a existência de um outro mundo possível.

A ação xamânica tem a função de cura, ritualiza uma experiência limite. A catastrofização é uma prática de fúria. Em ambos esses processos existe um risco de naturezas diferentes, uma perda de contornos. Nesse tipo de tradução, o jogo não é crer que existe um original ao qual o tradutor precisa ser fiel, mas valorizar a estranheza no contato *com*, que pode ser aprendido com Ana C e com Llansol, com o *xamanismo* e com a *catástrofe*.

Os projetos tradutórios aqui propostos convidam a participação criativa de quem lê, da reapropriação como parte da experiência literária, tradutória, e de vida, que evoca toda uma potência de criação artística que pulsa dentro daquele texto. A imagem da tradução se revela como a abertura, a porosidade, o deslocamento por estados em metamorfose. E isso exige responsabilidade e atenção.

Referências

Baudelaire, Charles. 2003. *As flores do mal.* Trad. Maria Gabriela Llansol. Lisboa: Relógio d'Água.

Bassnett, Susan & Harish Trivedi (eds.). 1999. *Post-colonial translation: theory and practice.* London: Routledge.

Bassnett, Susan. 2022. "Translation, transcreation, transgression." In Laura Jannsen (org.), *Anne Carson: antiquity,* 239–250. New York: Bloomsbury Academic.

Benjamin, Walter. 1994. "Sobre alguns temas em Baudelaire." In *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo – obras escolhidas III.* Trad. H. Alves Baptista. São Paulo: Brasiliense.

Bellavinha Maciel, Isadora. 2019. *Transdizer o não dito: Maria Gabriela Llansol, a tradução intersemiótica e um possível para o ensino da literatura.* Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Departamento de Belas Artes.

Carson, Anne & Will Aitken. 2004. "The art of poetry." *The Paris Review,* n. 88. s.p.

Carson, Anne. 2021 [1998]. *Autobiografia do vermelho: um romance em versos.* Trad. Ismar Tirelli Neto. São Paulo: Editora 34.

Carson, Anne. 2023. "Variações sobre o direito de permanecer calado." Trad. Sofia Nestrovski. In Sofia Nestrovski & Danilo Hora (orgs.), *Sobre aquilo em que eu mais penso: ensaios,* 153–182. São Paulo: Editora 34.

Cesar, Ana Cristina. 1998. *Inéditos e dispersos.* Rio de Janeiro: Ática/IMS.

Deleuze, Gilles. 1997. *Crítica e clínica.* Trad. Peter Pál Pélbart. São Paulo: Editora 34.
Faleiros, Álvaro Silveira. 2019. *Traduções canibais: uma poética xamânica do traduzir.* Florianópolis: Cultura e Barbárie.
Llansol, Maria Gabriela. 2011. *Entrevistas.* Belo Horizonte: Autêntica Editora.
Martins, Helena. 2012. "Tradução e perspectivismo." *Revista Letras* 85. 135–149. Curitiba: Editora UFPR.
Martins, Helena. 2022. "A tradução como ato." In Bruno Siniscalchi & Maria Borba (orgs.), *Atos de tradução,* 13–23. São Paulo: SESC.
Martins, Helena. 2023. "Variations on the task of the translator: on translation as catastrophe and as equivocation." *Perspectives* 31(1). 16–30.
Pereira, Edimilson de Almeida. 2023. *Blue note: entrevista imaginada.* Rio de Janeiro: Papéis Selvagens Edições.
Mascarenhas, Márcia. 2022. *Escrever com Maria Gabriela Llansol: uma experiência de leitura.* Rio de Janeiro: 7Letras.
Viveiros de Castro, Eduardo. 1986. *Araweté: os deuses canibais.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar/Anpocs.
Viveiros de Castro, Eduardo. 2002. *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia.* São Paulo: Cosac & Naify.
Viveiros de Castro, Eduardo. 2007. *Encontros (entrevistas).* Rio de Janeiro: Azougue.

UM GLOSSÁRIO TERMINOLÓGICO PARA A REDUÇÃO DA DESIGUALDADE DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL

A TERMINOLOGICAL GLOSSARY FOR REDUCING INEQUALITY IN MIGRATION FLOWS IN BRAZIL

Flávia de Oliveira Maia-Pires
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil
maiapires@unb.com
ORCID: 0000-0001-7167-5214

Resumo

Este trabalho é de natureza qualitativa e se insere na área do Léxico e da Terminologia, alinhado à Linguística de *Corpus*. Referente a um projeto em curso sobre a terminologia relacionada ao fluxo migratório no Brasil com a finalidade de elaborar um glossário terminológico sistematizado, informatizado, com os principais termos identificados. O estudo investiga os conceitos descritos pelos termos que pertencem às leis e às diretrizes sobre as políticas de migração, principalmente, as que se referem aos migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade, como os refugiados. A pesquisa enquadra-se nas diretrizes da Agenda 2030, que se refere a um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), com 169 metas, em que os países signatários comprometeram-se para promover o desenvolvimento sustentável nos próximos anos até 2030. Os ODS são integralizados, indivisíveis e prosperam nas três esferas do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental. O projeto está no contexto do objetivo 10 – Redução das Desigualdades: reduzir as desigualdades dentro dos países e entre eles –, que, dentre outros propósitos, apresenta como alvo enfrentar os desafios das migrações. Mais especificamente, o estudo relaciona-se com a meta 7: "facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável de pessoas, inclusive por meio da implementação de políticas de migração planejadas e bem geridas". Dentre as etapas metodológicas do estudo, utilizaram-se os recursos do *software Sketch Engine*, ferramenta paga, destinada a um público específico de profissionais para pesquisas terminológicas, terminográficas, aprendizagem, entre outras, em que disponibiliza vários recursos que auxiliaram na criação, manipulação e análise do *corpus: Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR***.** Esse foi criado e compilado, e está composto, até o momento, por mais de 150 documentos. Apresentam-se os resultados parciais da pesquisa e a microestrutura dos verbetes, que já conta com 100 termos sistematizados para serem registrados no *Glossário terminológico sobre a legislação de migração brasileira*, que será informatizado e estará disponível gratuitamente na internet. O número de termos em descrição está em crescente, foram identificados mais 170 que estão em processo de descrição.

Palavras-chave: Glossário terminológico; Fluxo Migratório; Legislação Migratória.

Abstract

This paper is qualitative in nature and falls within the fields of Lexicon and Terminology, aligned with Corpus Linguistics. It pertains to an ongoing project focused on terminology related to migratory flows in Brazil, with the aim of developing a systematic, computerized terminological glossary of the main identified terms. The study investigates the concepts expressed by terms related to laws and guidelines on migration policies, particularly those concerning international migrants in vulnerable situations, such as refugees.The research aligns with the 2030 Agenda,

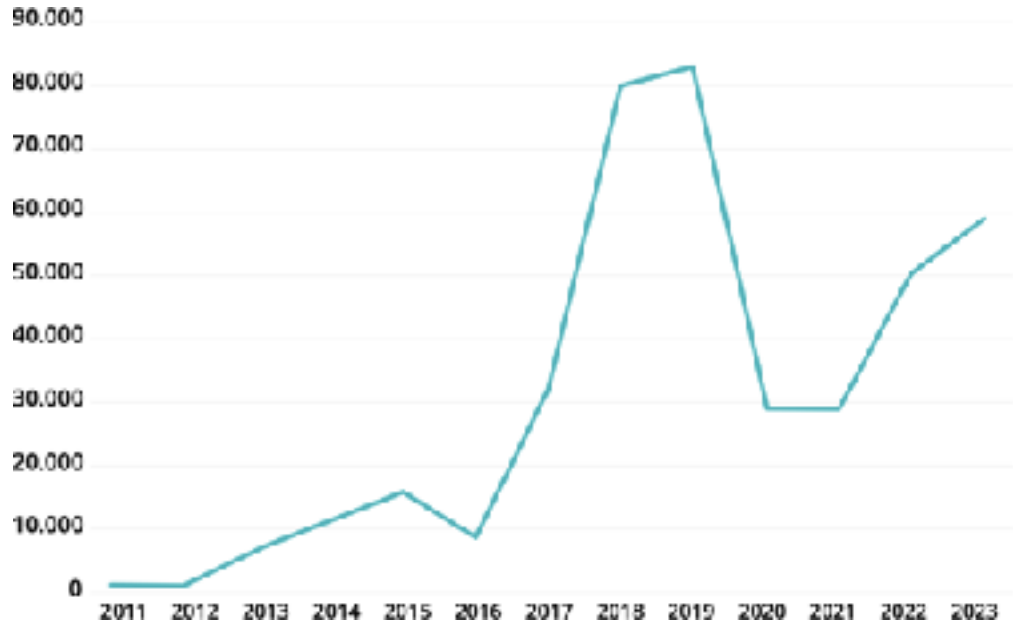
which encompasses a set of 17 Sustainable Development Goals (SDGs) and 169 targets that signatory countries have committed to in order to promote sustainable development by 2030. The SDGs are interconnected and indivisible, addressing the three pillars of sustainable development: economic, social, and environmental. This project is particularly linked to Goal 10—Reduced Inequalities: to reduce inequalities within and between countries—which includes, among other objectives, addressing migration challenges. More specifically, the study aligns with Goal 7: "Facilitate orderly, safe, regular, and responsible migration and mobility of people, including through the implementation of planned and well-managed migration policies." Among the methodological steps of the study, the Sketch Engine software was employed. This paid tool is designed for a specific audience of professionals engaged in terminological, terminographic, and learning research, among other uses. It offers various resources that facilitated the creation, manipulation, and analysis of the corpus: *Lexic.Legs.Imigração- UnB-BR*, which has been compiled and is currently composed of over 150 documents. The partial results of the research, including the microstructure of the entries, are presented, with 100 systematized terms already cataloged for inclusion in the *Glossário terminológico sobre a legislação de migração brasileira*. This glossary will be computerized and made available for free online. The number of terms under description is steadily increasing, with 170 more terms identified and in the process of being described.

Keywords: Terminological Glossary; Migratory Flow; Migration Legislation.

1. Introdução

Os deslocamentos populacionais são práticas muito antigas e, nos últimos anos, há a intensificação dos movimentos migratórios internacionais. Relatório de Tendências Globais comprova o aumento do deslocamento de pessoas pelo mundo. Conforme dados do último Relatório Mundial sobre Migração (2024) da Organização Mundial para Migrações (OIM), há cerca de 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, o que equivale a 3,6 % da população global. É maior que a população do Brasil, dado que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população brasileira é de 203.080.756, com base no Censo de 2022. O relatório demonstra que, em 2022, havia 117 milhões de pessoas deslocadas no mundo. Ainda menciona o aumento do número de requerentes de asilo, que saltou de 4,1 milhões em 2020 para 5,4 milhões em 2022, um acréscimo de mais de 30% em dois anos. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), dados de 2022, foi registrado que mais de 108,4 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas deixar suas casas, movidos por causa de conflitos, violência, instabilidade política ou econômica, bem como mudanças climáticas e outros desastres. O Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), dados de 2022, na 8º edição do relatório "Refúgio em números", no Brasil entre 2011 e 2022, 348.067 imigrantes solicitaram refúgio no país e em sua 9ª edição registra que, no ano de 2023, o Brasil recebeu 58.628 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, totalizando 406.695 solicitações protocoladas desde 2011. Veja o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, segundo ano de solicitação, Brasil - 2011 - 2023.



Fonte Junger da Silva et al. (2024: 11).

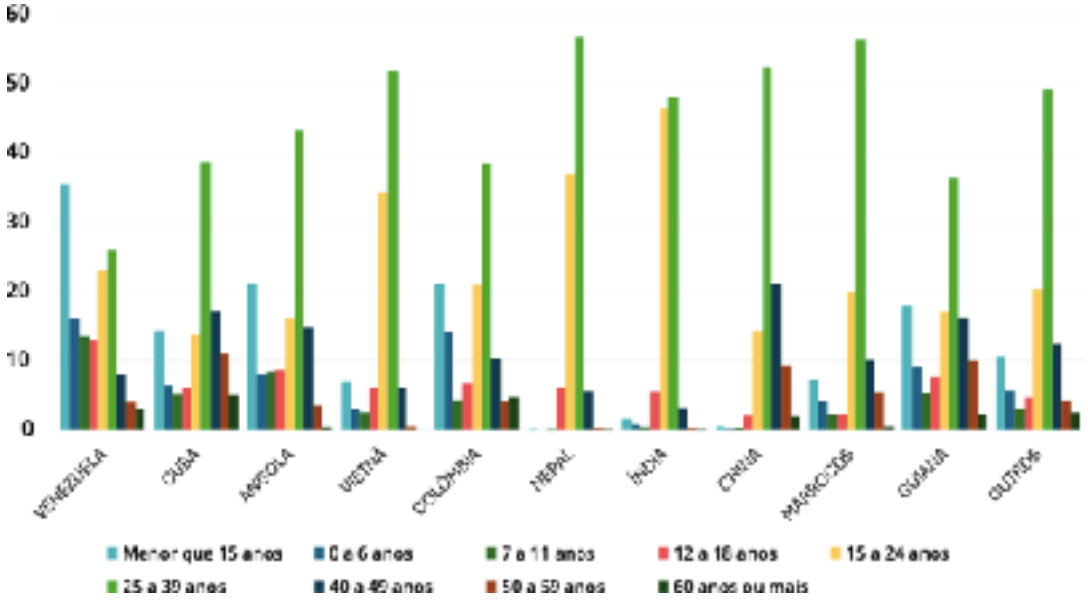
São refugiados de diversas nacionalidades e, em 2022, a maioria dos solicitantes de refúgio provem da Venezuela, cerca de 67,0%, seguido de Cuba, cerca de 10,9% e de Angola, cerca de 6,8%. A atualização dos dados demonstra pouca mudança, em 2023, as nacionalidades são: Venezuela, cerca de 50.3%, seguido de Cuba, cerca de 19.6%, de Angola, cerca de 6.7%, do Vietnã, cerca de 1,9% e da Colômbia, cerca de 1.8%.

Conforme os números apresentados, verifica-se que o Brasil é destino para uma parte da população mundial, que busca melhores condições econômicas ou sociais, seja para fugir de perseguições e garantir a liberdade e a sobrevivência, seja para tentar recomeçar uma história e criar laços em outra nação.

O artigo décimo terceiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos afirma desde 1947 que "Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar". Entretanto, esse direito ainda encontra barreiras no âmbito legislativo e no linguístico. No Brasil, já se avançou nos aspectos legislativos, dado que a partir da Lei 9.474, de 22 de junho de 1997, que define a situação jurídica do estrangeiro, regendo a admissão, a entrada e a permanência de imigrantes em território brasileiro, da Lei 13.445, de maio de 2017, que dispõe sobre os direitos e os deveres do imigrante e do visitante, regulando a sua entrada e estada no país de acordo com as políticas públicas do Brasil e da Lei 13.684, de 21 de junho de 2018, que dispõe sobre as medidas de assistência emergencial para acolhimento a pessoas em situação de vulnerabilidade decorrente de fluxo migratório provocado por crise humanitária, há reflexões sobre o processo migratório que resultam em ações concretas. Por outro lado, ações que envolvem aspectos linguísticos ainda carecem de um olhar mais curado, principalmente quanto à acessibilidade aos conceitos e aos termos que se encontram em leis, documentos, formulários, entre outros, por parte dos a migrantes e das pessoas leigas na linguagem legislativa. Considerando o gráfico 2, observa-se que a maioria dos deslocados são

pessoas em fase escolar e de trabalho que precisam de documentação para usufruírem do direito de estudar e de garantir condições de trabalho dentro da legislação brasileira, além de moradia e de outros elementos que garantam condições mínimas de sobrevivência humana digna.

Gráfico 2 - Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por grupos de idade, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual, Brasil - 2023.



Fonte: Junger da Silva et al. (2024: 18).

Diante deste cenário, este artigo apresenta um recorte do projeto em andamento sobre a terminologia associada ao fluxo migratório no Brasil, com o objetivo de desenvolver um glossário terminológico informatizado e sistematizado, que reúna os principais termos identificados. Enquadra-se na abordagem qualitativa e se insere nas áreas de Léxico e Terminologia, com foco na Linguística de Corpus. A pesquisa examina os conceitos expressos por termos presentes em leis e diretrizes sobre políticas migratórias, com ênfase nos migrantes internacionais em situações de vulnerabilidade, como os refugiados. O projeto está alinhado com as diretrizes da Agenda 2030, que engloba 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas, às quais os países signatários se comprometeram para promover o desenvolvimento sustentável até 2030. Os ODS são interconectados e indissociáveis, abrangendo as três dimensões do desenvolvimento sustentável: econômica, social e ambiental. O objetivo 10 é o que está mais relacionado a este estudo, pois visa a "redução das desigualdades", focando na diminuição das desigualdades tanto dentro dos países quanto entre eles, e enfrenta os desafios impostos pelas migrações. Em particular, está relacionado com a Meta 7, que busca "facilitar a migração e a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável de pessoas", por meio da implementação de políticas migratórias planejadas e bem geridas. Na metodologia do estudo, foi utilizado o *software Sketch Engine*, uma ferramenta paga voltada a profissionais para pesquisas terminológicas e terminográficas, que oferece recursos para criar, manipular e analisar *corpora*, como *o Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR*. Esse *corpus* foi compilado e, atualmente, conta com mais de 150 documentos. São

apresentados resultados parciais da pesquisa, incluindo mapas conceituais que orientam a compreensão das relações entre os termos impressos nas legislações e nas documentações brasileiras relacionadas ao processo de migração internacional e na construção das definições contidas na microestrutura dos verbetes, com 100 termos já sistematizados para integração ao glossário, que será disponibilizado gratuitamente na internet. O número de termos descritos continua crescendo, com mais 170 já identificados e em processo de descrição, um somatório de 270 termos, o que demonstra novas descobertas, compradas aos últimos dados do projeto descritos em Maia-Pires (2024).

2. A acessibilidade terminológica para a redução da desigualdade nos fluxos migratórios

É de conhecimento de muitos que o avanço da ciência e da tecnologia está colaborando com a sociedade, promovendo bem-estar, saúde, produção de alimentos entre tantos outros. Isso traz consigo novas palavras associadas a novos conceitos com os quais a população não especializada em áreas específicas do saber depara em determinadas situações, como em consultas médicas, em atendimentos jurídicos ou em uma leitura de manual de equipamentos. Neste contexto, há um número de palavras especializadas, os termos, "uma unidade terminológica ou termo é um símbolo convencional, representante de um conceito, definido em certo domínio do saber" (Cabré 1993: 170). Na mesma linha de pensamento, Maia-Pires (2009: 34) afirma que "o conjunto de palavras especializadas usadas para se referir ao conhecimento de um domínio seja ele científico, técnico, especializado, constitui uma terminologia".

A identificação dessas unidades linguísticas utilizadas por especialistas de áreas do saber gerou a disciplina denominada Terminologia, com função social de "facilitar a comunicação entre os especialistas e o público leigo, superando assim os obstáculos terminológicos criados pelos contatos entre línguas[500]", segundo Cabré (1993: 11). A Terminologia desempenha um papel essencial em diversas áreas do conhecimento, servindo como um sistema estruturado e preciso do léxico especializado que facilita a comunicação, o entendimento e o avanço da pesquisa e das práticas profissionais. Os estudos terminológicos consideram que a Terminologia atua em: a) estudo e descrição sistemática de termos, quer dizer, palavras, frases, expressões e símbolos utilizados em áreas específicas, podendo coexistir em uma ou mais línguas; b) divulgação de conhecimento técnico por meio de recursos terminológicos elaborados de modo sistemático e c) definição de normas sobre o uso de termos e desenvolvimento de normas terminológicas de ordem técnica, relativas a domínios específicos e aprovadas por especialistas da área de conhecimento específico. Por sua vez, A Terminografia é a disciplina que, aplicando os princípios e métodos da terminologia, ocupa-se do "registo, tratamento e apresentação de dados terminológicos, adquiridos por meio de investigação terminológica" (ISO 1087, 8.2.2) e, segundo Barros (2004: 68):

[500] Cabré (1993: 11) "facilitar la comunicatión entre lós especialistas y el público profano, superando así los obstáculos terminológicos creados por el contacto de lenguas".

> É uma disciplina científica que analisa seu objeto de estudo (os dicionários terminológicos), propõe novos modelos de tratamento dos dados, reflete cientificamente sobre seu trabalho, além de construir uma metalinguagem própria e de consolidar uma metodologia de elaboração de dicionários terminológicos.

Desse modo, a terminologia da legislação brasileira sobre migrações deve ser estudada para contribuir para a acessibilidade terminológica a migrantes internacionais, principalmente aos que se encontram em vulnerabilidade, além de fazer o registro histórico do léxico especializado relacionado às políticas migratórias em repertório de divulgação de informações linguístico-histórico-cultural como dicionários e glossários que "fornecem informações especificas das palavras contidas no corpo lexicográfico, assegurando, desse modo, a compreensão semântica, útil na ação comunicativa concreta" (Vilarinho & Maia-Pires, 2015: 2). Visto que fornecer acessibilidade terminológica é fundamental, pois o uso de palavras técnicas pode se tornar uma barreira para a comunicação efetiva, dificultando o acesso à informação e ao conhecimento especializado, impossibilitando a mobilidade ordenada, segura, regular e responsável de pessoas, e impactando o direto a qualidade de vida, tomada de decisões e bem-estar das pessoas que decidem/precisam migrar.

Assim sendo, o projeto em curso, do grupo de pesquisa LexiC [501] [2], sobre a terminologia relacionada ao fluxo migratório no Brasil, com a finalidade de elaborar um glossário terminológico sistematizado, informatizado, gratuito, com os principais termos identificados na legislação brasileira. O estudo investiga os conceitos descritos pelos termos que pertencem às leis e às diretrizes sobre as políticas de migração, principalmente, as que se referem aos migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade. Para alcançar o propósito almejado, os estudos de Terminologia e de Teminografia, alinhados aos de Linguística de *Corpus*, dão suporte teórico e metodológico. Há um *corpus* criado para o processamento e análise de dados por meio do s*oftware* Sketch Engine, que disponibiliza ferramentas para explorar o funcionamento de línguas, com análises de textos autênticos e algoritmos que identificam. O *corpus* serve de base também para a criação de mapas conceituais, etapa importante do processo metodológico, como descrito a seguir.

3. Metodologia para criação de mapas conceituais

Segundo as diretrizes para os trabalhos terminográficos, o processo de elaboração de uma obra deve constar de distintas fases, como: i) Delimitação da área de conhecimento ou especialidade; ii) Delimitação do público-alvo; iii) Delimitação do tipo de obra: descritiva ou normativa; iv) Delimitação do meio de divulgação do trabalho: impresso ou informatizado; v) Delimitação da fonte de recolha de documentos especializados; vi) Escolha da ferramenta de criação do *corpus* de análise; vii) Processamento e análise de dados; viii) Identificação de termos simples e complexos; ix) Descrição dos termos identificados com base nos conceitos especializados de área do saber em estudo; x) Delimitação da forma de apresentação desses grupo de palavras, frases, expressões e símbolos, utilizados na área específica em um produto final; xii) Delimitação do sistema de manutenção e ampliação da terminologia da obra e xiii)

[501] LexiC: ciência, projetos e pesquisas sobre o léxico. http://lexic.com.br

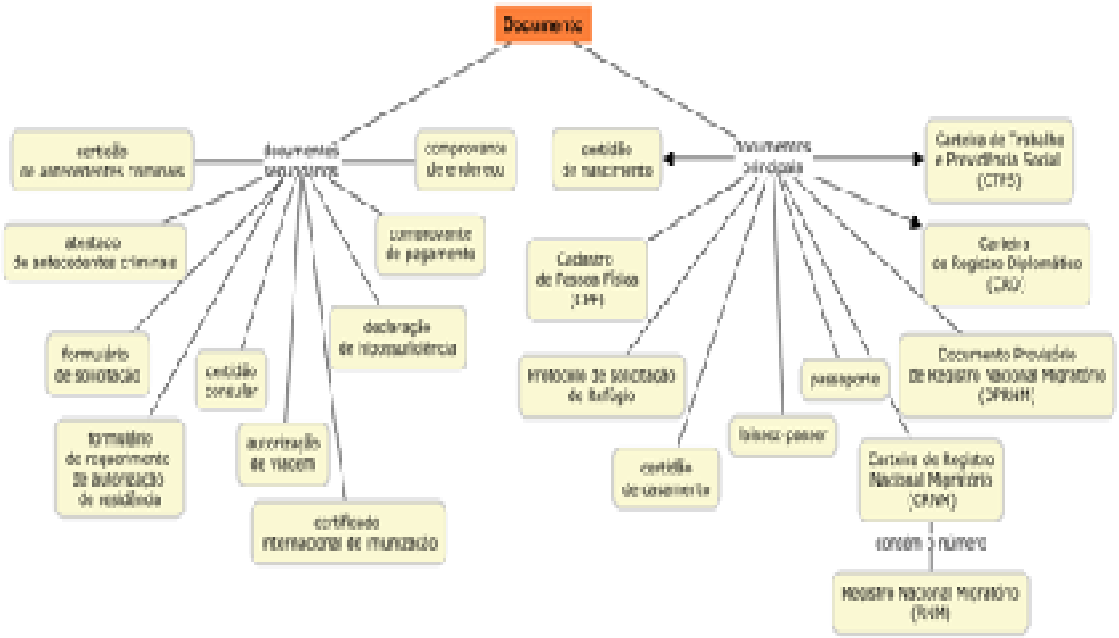
Validação dos termos e conceitos por profissionais da área de conhecimento em estudo.

Assim sendo, em que cada uma dessas fases, o terminográfo segue uma série de critérios que o conduz a tipos de obras diferentes como Glossários. Há formas variadas de compreender conceitualmente a estrutura de um novo tema de pesquisa e suas interrelações. Dentro da Terminologia, destaca-se a elaboração de mapas conceituais ou árvore de domínios, com a finalidade de organizar conceitos e as relações entre esses em estruturas hierárquicas, mas com a possibilidade de conexões mais complexas, em que os conceitos são representados como nódulos e as relações entre esses conceitos são indicadas por linhas de conexão. As ligações podem indicar algumas explicações que justifiquem as relações conectadas. Assim, a construção de mapas conceituais auxiliam nas etapas: *viii) Identificação de termos simples e complexos; ix) Descrição dos termos com base nos conceitos especializados de área do saber em estudo.* Nesse cenário, tal sistematização dos conceitos em estruturas hierárquicas orienta a pesquisa linguística e para o entendimento de como os termos são utilizados na prática e quais relações eles estabelecem entre si. Há diversos modelos de mapas conceituais, a maioria com base epistemológica, versões ontológicas, outras taxionômicas e outras próximas a de mapas mentais. Segundo Finatto e Krieger (2004: 134), o que define esse instrumento é a composição como um "diagrama hierárquico composto por termos-chaves de uma especialidade, semelhante a um organograma".

Com esse instrumento de análise, o termo é estudado e testado de modo criterioso antes de ser incorporado a um campo específico dentro da estrutura do mapa conceitual. Durante esse processo, são utilizadas várias fontes de informação, como dicionários gerais, dicionários especializados, dados do *corpus* de pesquisa e, quando possível, consultas com especialistas da área. As redes de remissivas tornam-se evidentes durante a análise, o que pode levar à identificação de novos candidatos a termos. É nesse estágio que as hipóteses do pesquisador são confirmadas ou descartadas, e, consequentemente, o item lexical em estudo deixa de ser candidato a termo e adquire a certificação de ser, de fato, um termo da área.

Para a elaboração dos mapas no projeto, utilizou-se o *software* gratuito *IHMC CmapTools* versão 6.04, que é um programa que permite a elaboração e o compartilhamento de conhecimentos representados em mapas conceituais. O programa permite organizar, visualmente, o conhecimento sobre cada campo associativo entre termos, dado que as unidades terminológicas, segundo Almeida (2006: 87), "estão subordinadas a um contexto temático" e "ocupam um lugar preciso num mapa conceitual", além de o seu significado ser "determinado pelo lugar que ocupam nesse mapa". A figura 1 exemplifica o resultado do uso de mapas conceituais na construção das relações conceituais para identificação, inclusive, de novos termos correlacionados.

Figura 1: Mapa de domínio documentos



Fonte: Elaboração própria

Somente após a disposição dos termos em mapas e análise das fichas, passou-se à redação da proposta das definições, essas seguem o modelo adotado em Cruz, Lupetti & Maia-Pires (2021), respalda-se nas perguntas orientadoras que respondem às inquietações conceituais quanto aos termos. A redação dos conceitos foi feita depois de analisados os dados registrados nas fichas terminológicas, como contextos retirados do próprio *corpus* e definições de glossários e de dicionários, somados aos dados dos mapas conceituais.

Considerando o exposto, apresentam-se alguns exemplos de termos identificados em forma de verbete. Registra-se que o *Glossário terminológico sobre a legislação de migração brasileira* será informatizado e estará disponível gratuitamente na *internet,* por isso os elementos gráficos serão adequados para a interação e estrutura da tecnologia da *web.* De modo geral, o glossário está organizado, atualmente, para oferecer informações ortográficas, gramaticais, semânticas, pragmáticas além de algumas informações enciclopédicas, de acordo com a seguinte estrutura:

+entrada; +categoria gramatical; +gênero; +definição; +fonte da definição; +exemplo de uso; +fonte do exemplo de uso; +equivalente em língua inglesa; +equivalente em língua italiana; + nota; e + remissivas.

Veja os exemplos dos termos: documento, Registro Nacional Migratório, Carteira de Registro Nacional Migratório; Documento Provisório de Registro Nacional Migratório

documento **n.** *m.* Material, emitido por organismo ou pessoa competente, que tem a função de comprovar, certificar, declarar, autorizar ou atestar legalmente informações para que as pessoas consigam acessar direitos e exercer deveres. *Ao estrangeiro registrado será fornecido* ***documento*** *de identidade.* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR.

Registro Nacional Migratório **n.** *m.* Número que está presente na Carteira Nacional de Registro Migratório e que permite ao migrante internacional adquirir direitos e deveres no Brasil. *Em caso de deferimento, o imigrante deverá registrar-se perante a Polícia Federal para emissão de* ***número*** *de* ***RNM*** *e confecção da CRNM* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR.

▶ RNM (antigo RNE); Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM).

Carteira de Registro Nacional Migratório **n.** *f.* Documento oficial de identidade do migrante internacional, emitido por órgão competente, que tem a função de conceder o pleno exercício dos direitos e deveres no Brasil. *A Polícia Federal emitirá a Carteira de Registro Nacional Migratório (CRNM) que será seu* ***documento*** *de identidade em território nacional e comprovará sua regularidade migratória durante o período de validade.* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR.

▶ CRNM (antiga CRNE)

* A **Carteira** de **Registro** Nacional Migratório terá a validade de nove anos, contados a partir da data do registro, quando se tratar de residência por prazo indeterminado.

Documento Provisório de Registro Nacional Migratório **n.** *m.* Documento provisório de identidade do solicitante de refúgio, emitido por órgão competente, até a decisão final do processo no CONARE, e tem a função de conceder provisoriamente o exercício dos direitos e deveres no Brasil. *Polícia Federal, esta emitirá documento comprobatório do procedimento e da condição jurídica do solicitante de refúgio, qual seja,* ***Documento*** *Provisório de Registro* ***Nacional*** *Migratório, nos termos do Decreto n. 9.277 de 5 de fevereiro de 2018.* Lexic.Legs.Imigração-UnB-BR.

▶ DPRNM

* O **Documento** Provisório de Registro **Nacional** Migratório não substitui os documentos de viagem internacional.

4. Considerações Finais

O projeto apresentado neste artigo, voltado para o desenvolvimento do *Glossário terminológico informatizado sobre a legislação migratória brasileira*, é relevante, não apenas para o campo da Terminologia e Terminografia, mas também para a promoção da acessibilidade terminológica e a redução das desigualdades nos fluxos migratórios. Ao incluir os migrantes internacionais em situação de vulnerabilidade, como refugiados, a pesquisa contribui diretamente para o avanço da comunicação e compreensão dos direitos e políticas migratórias, proporcionando uma ferramenta que visa facilitar o acesso a

informações cruciais, muitas vezes complexas e de difícil entendimento, para o público. Ainda perceber atualizações terminológicas como ocorrida em *Registro Nacional de Estrangeiros* (RNE), que passou a *Registro Nacional Migratório* (RNM) que foi substituído, recentemente, por *Carteira de Registro Nacional Migratório* (CRNM).

A utilização de tecnologias avançadas, como o *software Sketch Engine* e a construção de mapas conceituais, permite uma análise detalhada dos termos legais e sua contextualização dentro das políticas migratórias, possibilitando a criação de uma base de dados estruturada e sistematizada, com mais de 270 termos identificados até o momento. Esses termos serão organizados e disponibilizados por meio de um glossário acessível *online*, permitindo que profissionais, acadêmicos e o público tenham acesso a informações precisas e compreensíveis sobre a legislação migratória.

Por fim, o processo de sistematização terminológica e a aplicação de ferramentas como mapas conceituais são fundamentais para consolidar um repertório linguístico-histórico-cultural, com potencial para ser ampliado e atualizado conforme a evolução das políticas públicas de migração. Assim, o projeto não só contribui para o avanço do conhecimento acadêmico, mas também tem um impacto direto na melhoria das condições de vida de migrantes no Brasil e no mundo, colaborando para a criação de um ambiente mais justo e informado para todos. A metodologia aqui empregada poderá ser útil a novos projetos terminográficos.

Referências

Almeida, Gladis Maria de Barcellos. 2009. A teoria comunicativa da Terminologia e a sua prática. *ALFA: Revista de Linguística 50*(2): 85-101.

Almeida, Gladis Maria de Barcellos. 2003. O percurso da Terminologia: de atividade prática à consolidação de uma disciplina autônoma. *Tradterm 9*: 211-222.

Barreto, Luiz Paulo Teles Ferreira. 2010. *Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas*. Brasília: Athalaia.

Bevilacqua, Cleci Regina. 2013. Por que e para que a Linguística de Corpus na Terminologia. In Tagnin, S. & Cleci Regina Bevilacqua, (Orgs.), *Corpora na Terminologia*, 11-27. São Paulo: Hub Editorial.

Bevilacqua, Cleci Regina & Maria José Bocorny Finatto. 2006. Lexicografia e Terminografia: alguns contrapontos fundamentais. *Alfa* 50: 43-54.

Cabré, Maria Teresa. 1995. La terminología hoy: concepciones, tendencias y aplicaciones. *Ciência da Informação* 24(3).

Cabré, Maria Teresa. 2005. *La Terminología, una disciplina en evolución: pasado, presente y algunos elementos de futuro*. Espanha: Universitat Pompeu Fabra.

Claro, Carolina de Abreu Batista. 2019. Do Estatuto do estrangeiro à Lei de migração: avanços e expectativas. *Boletim de Economia e Política Internacional* (BEPI) 26. Set. 2019/Abr. 2020.

Conrado, Merley da Silva. 2009. O efeito do uso de diferentes formas de extração de termos na compreensibilidade e representatividade dos termos em coleções textuais na língua portuguesa. Dissertação de Mestrado. São Paulo: USP - São Carlos.

Faulstich, Enilde de Jesus. 1995. Socioterminologia: mais que um método de pesquisa, uma disciplina. *Ciência da Informação* 24(3): 281-288

Faulstich, Enilde de Jesus. 1998. *Perspectivas da atividade terminológica no Brasil. Terminologia: questões teóricas métodos e Projetos*, Lisboa.

Finatto, Maria José Bocorny & Maria G. Krieger. 2004. Introdução à Terminologia: teoria e prática. São Paulo: Contexto.

International Standard Organization (ISO). ISO 704: Terminology work: principles and

methods. Genebra: ISO, 2000.
Junger da Silva, Gustavo, Leonardo Cavalcanti, Sarah Lemos Silva & Antônio Tadeu Ribeiro de Oliveira. 2024. *Observatório das Migrações Internacionais*. Ministério da Justiça e Segurança Pública/Departamento das Migrações, Brasília, DF: OBMigra.
Kilgarriff, Adam. (org.). 2014. The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*. *1*: 7-36.
Maia-Pires, Flávia de Oliveira. 2024. Estudo do fluxo migratório no Brasil: a redução da desigualdade por meio dos termos. *Palimpsesto - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ*, 23(46), 273–293. https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2024.78817
Maia-Pires, Flávia de Oliveira. 2018. Glossário do Plano Piloto de Brasília: entre siglas e conceitos. 1a. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 116p.
Maia-Pires, Flávia de Oliveira. 2009. *Brasília em termos: um estudo lexical do Plano Piloto*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília.
Maia-Pires, Flávia de Oliveira & Cleide Lemes da Silva Cruz. 2021. Mapeamento terminológico da COVID-19 e a obra terminográfica como contribuição ao combate da pandemia. In: *XVII SIMPÓSIO IBEROAMERICANO DE TERMINOLOGÍA* (RITerm).
Maia-Pires, Flávia de Oliveira. 2024. Estudo Do Fluxo migratório No Brasil: a redução Da Desigualdade Por Meio Dos Termos. *Palimpsesto - Revista Do Programa De Pós-Graduação Em Letras Da UERJ 23*(46).:273-93. https://doi.org/10.12957/palimpsesto.2024.78817 (1 de novembro, 2024).
Marini, Sátia. 2019. *Terminologia da tradução no Brasil: estudo diacrônico de Cadernos da Tradução*. Tese de Doutorado. Brasília-DF: UnB.
Mattos, Alice Lopes, Cristiana Arruda Sarturi & Leonardo Antunes Borges. 2015. Políticas Públicas de acolhida a imigrantes: discussões e experiências. In Giuliana Redin & Luís Augusto Bittencourt Minchola (Orgs.), *Imigrantes no Brasil: proteção dos direitos humanos e perspectivas político-jurídicas*, 67-78. Curitiba: Juruá.
Organização das Nações Unidas 1948. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, (217 [III] A). Paris, art. 13. https://brasil.un.org/pt-br/91601-declaração-universal-dos-direitos-humanos (9 de novembro, 2024).
Ramos, Gloria Guerrero. 1996. ¿Que es y para qué sirve la Terminologia? José Andrés de Molina Redondo, Juan de Dios Luque Durán & Francisco Fernández García (eds.), *Estúdios de Linguística*. Universidad de Granada.
OIM. 2009. *Direito Internacional da Migração: Glossário sobre Migração*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações. https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml22.pdf (10 de novembro, 2024).
OIM; DPU. 2018. *Manual de procedimentos e peças da coordenação de migrações e refúgio da DPU de São Paulo*. Genebra: Organização Internacional para as Migrações.
Tagnin, Stella & Cleci Regina Bevilacqua. (Orgs.). 2013. *Corpora na Terminologia*. São Paulo: Hub Editorial.

UMA ANÁLISE SOBRE AS ESTRATÉGIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PARA O AVANÇO DA FLUÊNCIA LEITORA NOS ANOS INICIAIS

AN ANALYSIS OF THE PEDAGOGICAL STRATEGIES AND PRACTICES ADOPTED FOR THE ADVANCEMENT OF READING FLUENCY IN THE EARLY YEARS

Inayara Élida Aquino de Melo- Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – Proling/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
inayara.elida@academico.ufpb.br
ORCID: 0009-0002-8880-8284

Soraya Nogueira Albert Loureiro- Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba – Proling/UFPB. João Pessoa/PB, Brasil
sol.loureiro@hotmail.com
ORCID: 0009-0009-8362-4743

Henrique Miguel de Lima Silva- Professor Programa de Pósgraduação em Linguística e Ensino - MPLE e Programa de Pósgraduação Linguística - PROLING, ambos da UFPB
henrique.miguel.91@gmail.com
ORCID: 0000-0002-1394-9173

Resumo

A fluência leitora é uma competência imprescindível que influencia diretamente na performance escolar, bem como a capacidade do aluno inserido nas práticas educativas de compreender o mundo ao seu redor. Além disso, a temática vem recebendo considerável atenção por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento. Dedicar-se ao processo de progressão da leitura, no âmbito escolar, é algo complexo e requer do docente alternativas e sistematizações didáticas que favoreçam a fluência leitora e a compreensão dos diferentes textos. Pensando nessas questões, o presente artigo é fruto de uma dissertação de mestrado, tendo como objetivo discorrer sobre práticas e estratégias pedagógicas desenvolvidas para o aprimoramento da fluência leitora com estudantes do 3º ano dos anos iniciais em uma escola pública municipal no ano letivo de 2023. Logo, o escopo teórico deste trabalho segue os pressupostos de leitura de Leffa (1996), Geraldi (2012), Solé (1998) entre outros. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, referenciada pelo Estudo de Caso. Além disso, apresentamos reflexões acerca das informações e resultados expostos nas Avaliações da Fluência Leitora fonte de dados disponibilizado pela Unidade de Ensino. Partindo das evidências pedagógicas e os resultados observados, constatou-se um aumento significativo da velocidade e do desenvolvimento da leitura dos participantes.

Palavras-Chave: Leitura; Fluência; Ensino.

Abstract

Reading fluency is an indispensable skill that directly influences academic performance and a student's ability to understand the world around them. Moreover, this topic has received considerable attention from researchers in various fields of knowledge. Dedicating oneself to the

process of progressing in reading, within the school environment, is complex and requires the teacher to have alternative and systematic didactic methods that favor reading fluency and the comprehension of different texts.Considering these issues, this article is the result of a master's dissertation, aiming to discuss pedagogical practices and strategies developed to improve reading fluency with 3rd-grade students in a public municipal school in the 2023 academic year. Therefore, the theoretical scope of this work follows the reading assumptions of Leffa (1996), Geraldi (2012), Solé (1998), among others. The research adopts a qualitative approach, referenced by the Case Study. In addition, we present reflections on the information and results exposed in the Reading Fluency Assessments, a data source provided by the Educational Unit. Based on the pedagogical evidence and the observed results, a significant increase in the speed and development of the participants' reading was observed.

Keywords: Reading; Fluency; Teaching.

Introdução

A fluência na leitura tem recebido considerável atenção nas pesquisas nos últimos anos; essa crescente atenção se justifica pela importância do desenvolvimento no processo de aprendizagem, como também o desenvolvimento das habilidades cognitivas, como a escrita e a resolução de diferentes problemas que cercam os discentes durante toda sua trajetória dentro e fora no espaço escolar.

Sendo assim, a fluência na leitura torna-se um dos pontos essenciais para a participação plena na sociedade, permitindo o acesso das diferentes informações, no desenvolvimento profissional e nas práticas do exercício da cidadania.

Dessa forma, a escola desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da fluência leitora dos alunos inseridos em múltiplas práticas pedagógicas. É nesse ambiente que as crianças têm o primeiro contato sistemático com a leitura e desenvolvem as habilidades necessárias para se tornarem leitores fluentes e competentes.

Com base nesses apontamentos, esta pesquisa se justifica em refletir sobre os impactos das práticas pedagógicas acerca da progressão da fluência leitora com alunos dos anos iniciais. Sendo assim, o presente artigo foi organizado da seguinte maneira: afora esta introdução e as considerações finais, a seguir, apresentamos a descrição da metodologia que viabilizou esta pesquisa, bem como o embasamento teórico que perpassou toda a nossa análise.

Com isso, realizamos o compartilhamento da experiência e discutimos sobre a pertinência do desenvolvimento da fluência leitora com alunos dos anos iniciais partindo de práticas pedagógicas significativas.

Metodologia

Esta pesquisa apresenta um modelo de trabalho de pesquisa-ação por meio da intervenção pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa. O método escolhido para a realização visa a construção de conhecimento de forma colaborativa, facilitando o aprendizado e transformação social dos alunos envolvidos em cada etapa. Segundo Gil (2002), o pesquisador ao realizar esse tipo pesquisa, desempenha concomitantemente à

coleta dados, os analisa, bem como também intervêm na realidade que observa, com o propósito de tornar esse processo mais proveitoso para aqueles que estão envolvidos durante o percurso e etapas da pesquisa.

A experiência foi realizada em uma turma dos anos iniciais de uma escola pública municipal de João Pessoa-Pb. O conteúdo analisado acontece por meio das comparações extraídas dos quadros diagnósticos e avaliativos realizados durante o ano letivo de 2023. Antes de apresentarmos nossas análises, a seguir, realizamos a fundamentação teórica.

Referencial teórico

A Fluência Leitora no Contexto Escolar: Um Pilar Fundamental para o Aprendizado

A leitura constitui um dos pilares do processo de ensino-aprendizagem, pois é por meio dela que o leitor atribui significado aos mais variados gêneros textuais que perpassam o nosso dia-a-dia. Sendo uma prática social, a leitura promove a diversidade de interpretações, enriquecendo a compreensão individual e coletiva. Para Matos e Silva,

> Ler é muito mais que simplesmente decifrar símbolos. É um ato que requer um intercâmbio constante entre texto e leitor envolve um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto – quer seja ele verbal ou não verbal – a partir dos objetivos do leitor, do seu conhecimento sobre o assunto, de tudo o que sabe sobre a linguagem. (Matos & Santos 2006, p.62).

Com isso, é importante considerarmos que a prática da leitura vai para além da atividade mecânica de ler diferentes textos e extração e codificação de palavras. Por sua vez, fluência leitora, é capacidade de ler com rapidez, precisão e expressividade, é um ponto expressivo no processo de aprendizagem, A fluência vai muito além da simples decodificação de palavras, seu progresso envolve ainda aspectos como a compreensão do textual, a construção de significado e o prazer pela leitura.

Sendo assim, ler e dominar a linguagem são fundamentais para a construção do conhecimento e o desenvolvimento pessoal. Através delas, os indivíduos se tornam mais autônomos e participativos na sociedade. Para Freire (2003:18) o ato de ler é uma atividade "que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo."

Dessa forma, a escola possui um importante papel no desenvolvimento da socialização de saberes e conhecimento em torno do conceito e funcionamento da língua, intermediado pelo por diferentes práticas e mediações pedagógicas.

Os documentos basilares da educação básica no Brasi - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) - reconhecem e enfatizam sobre a importância da leitura e sua evolução como uma habilidade fundamental para o desenvolvimento integral do estudante e para o exercício da cidadania.

Por essa razão, as práticas pedagógicas realizadas pelos docentes em ambiente escolar desempenham papel fundamental na evolução da fluência leitora. São eles que

criam ambientes, condições, estratégias e recursos adequados para estimular o desenvolvimento dessa habilidade tão importante. Sobre isso Libâneo ressalta:

> O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadão ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social. Podemos dizer que, quanto mais a minoria dominante refina os meios de difusão da ideologia burguesa, tanto mais a educação escolar adquire importância, principalmente para as classes trabalhadoras (Libâneo, 1990:22).

Sendo assim, é imperativo refletir sobre propostas e práticas pedagógicas no ambiente da sala de aula que auxiliem os estudantes no processo de desenvolvimento das competências e habilidades leitoras.

Fluência leitora: conceito e importância

Nos últimos anos, o entendimento sobre a fluência leitora vem sendo ampliado e intensificado diante de estudos linguísticos, mostrando fluência em leitura é fundamental nos anos iniciais da alfabetização. Assim, faz-se necessário compreendermos os componentes da fluência leitora: precisão, velocidade, prosódia (entonação e ritmo) para alcançarmos significativamente todo processo acerca da fluência leitora.

Infere-se, desse modo, que a *precisão* envolve a leitura correta das palavras no texto, sem erros que comprometam o significado. A *velocidade*, por sua vez, diz respeito ao ritmo adequado de leitura, que não deve ser nem muito lento, a ponto de interromper o fluxo de entendimento, nem rápido demais, prejudicando a compreensão. Por fim, *a prosódia* refere-se à entonação, à ênfase e ao ritmo de voz utilizados na leitura, que devem espelhar o significado do texto e ajudar na interpretação correta das intenções e emoções do autor.

Além disso, a fluência leitora está diretamente relacionada ao prazer pela leitura. Crianças que leem fluentemente tendem a gostar mais da leitura, pois não enfrentam tantos obstáculos no processo, o que contribui para o desenvolvimento de um hábito leitor positivo e duradouro. Segundo Pereira (2013), desenvolver a fluência leitora na escola é um desafio que visa ampliar a compreensão dos alunos, auxiliando-os a interpretar textos e a construir suas próprias opiniões.

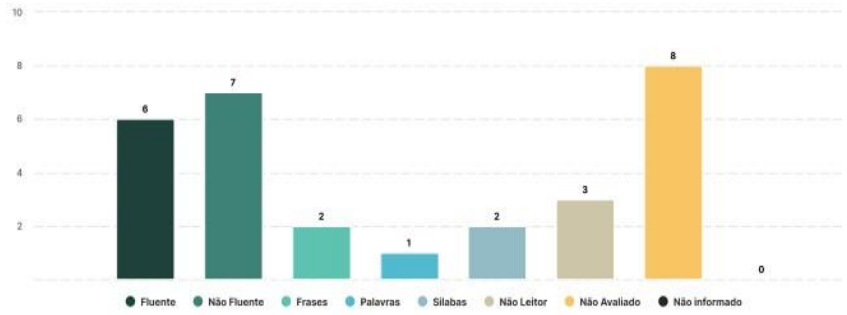
Portanto, o desenvolvimento da fluência na leitura nos anos iniciais da Educação Básica é um processo gradual que envolve a prática regular da leitura de diferentes gêneros textuais, o apoio de professores e a utilização de estratégias adequadas.

O Efeito de Diferentes Práticas Pedagógicas para o desenvolvimento da fluência leitora

Ao oferecer atividades e experiências de leitura variadas e significativas, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver essa habilidade de forma eficaz. Percebemos que o tratamento metodológico da transposição do conhecimento e intensificação no desenvolvimento da leitura é um fator fundamental na aprendizagem das crianças, pois, a forma como a professora do ensino fundamental I aborda os conteúdos, têm uma significativa contribuição nas habilidades exploradas deste por parte dos alunos.

Podemos observar na figura a seguir o resultado da avaliação diagnóstica em leitura realizada pela docente no início do ano letivo:

Figura 1 - Avaliação Diagnóstica em Leitura- 3º ano



Fonte: Dados extraídos do arquivo pedagógico da docente em 2023.

Diante disso, observamos que apenas 06(seis) alunos se encontram em nível de fluência, ou seja, são aqueles que conseguem ler com *rapidez, precisão e prosódia.* Enquanto isso 07(alunos) estão sendo considerados como não fluentes, 02(dois) leitores de frases, 01(um) leitor de palavras, 02(dois) leitores de sílabas, 03(três) não leitores e por fim 08(oito) alunos não avaliados[502], totalizando assim o quantitativo de 29(vinte e nove) alunos matriculados no início do ano letivo.

É possível verificarmos pelos dados expostos que serão necessários estabelecer diferentes estratégias pedagógicas desenvolvimento significativos da fluência leitora diante do quantitativo de alunos presentes nesta turma.

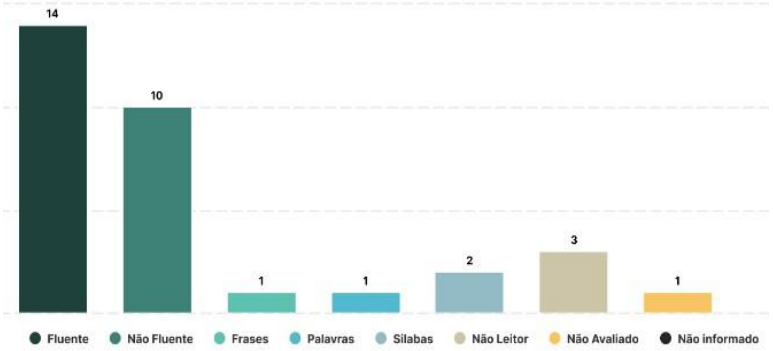
Dentre as diversas práticas de leitura exploradas, algumas foram escolhidas para serem aplicadas na sala de aula observada, visando a diversidade de materiais e gêneros textuais. Conforme Goldman (1990), o trabalho em sala de aula deve preparar o aluno para utilizar diversas estratégias de leitura em diferentes contextos.

Além disso,conhecer a realidade de suas turmas e o meio cultural em que estão inseridos para que possa desenvolver e criar métodos para que seja eficaz no processo de evolução da competência leitora de cada discente presente neste processo.

Nesse processo o exercício colaborativo e intensivo acerca da leitura e sua fluência passamos a observar adiante a última avaliação em leitura realizada na mesma turma.

[502] Os alunos não avaliados não comparecerem ao âmbito escolar no dia da aplicação da avaliação diagnóstica.

Figura 2 - Avaliação Final em Leitura- 3º ano



Fonte: Dados extraídos do arquivo pedagógico da docente em 2023.

Constatamos que as práticas desenvolvidas pela docente durante o ano letivo proporcionaram evoluções significativas em relação à evolução leitora dos alunos em comparação ao gráfico exposto na Figura 1. Os resultados também mostraram que na última avaliação em leitura dos 32(trinta e dois)[503] dos alunos, 14(quatorze) foram considerados fluentes, 10(dez) não fluentes, 01(um) leitor de frases, 01(um) leitor de palavras, 03(três)não leitores e apenas 01(um) aluno não foi avaliado.

Diante dos resultados comparativos, podemos concluir que através da importância da seleção atenta e minuciosa nas práticas de leitura, considerando a diversidade de gêneros, a qualidade textual adotada pela docente, houve um significativo desenvolvimento dos alunos no que se refere às competências e habilidades leitoras.

Considerações finais

Como demonstrado neste estudo, o desenvolvimento da leitura nos alunos é fundamental, pois além de promover o prazer pela leitura, proporciona experiências significativas com a língua e contribui para a formação de leitores fluentes.

Neste caso, tratou-se das estratégias pedagógicas destinadas aos alunos da 3º anos das séries iniciais da Educação Básica; viabilizando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à fruição-leitora, possibilitando uma aprendizagem prazerosa e significativa.

Concluímos que a prática docente é importante para o processo da leitura fluente pois, desenvolve inúmeras situações de aprendizagem levando em consideração que a criança já traz do seu meio saberes oriundos da cultura a qual está inserido.

Diante do exposto, fica evidente que os resultados das análises evidenciaram que houve relação significativa evolução na fluência leitora dos alunos inseridos em todo processo de aprendizagem, contribuindo na dinamização em sala de aula, produzindo engajamento, motivação, reconhecendo assim o processo de leitura como uma área do conhecimento imprescindível à formação proficiente do estudante da educação básica.

[503] Houve durante o ano letivo a matrícula de mais 03(três) alunos em comparação ao gráfico da avaliação diagnóstica realizada no início do ano letivo.

Referências

Antunes, Irandé. 2003. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, Mikhail. 1979 [2010]. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. 1998. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

Brasil. Ministério da Educação. 2018. *Base nacional comum curricular*. Brasília.

Brakling, Kátia Lomba. 2004. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE, Fundação Vanzolini.

Brakling, Kátia Lomba. 2004. *Sobre a leitura e a formação de leitores*. São Paulo: SEE, Fundação Vanzoline. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.

Bortoni-Ricardo, Stella Maris. 2009. *Educação em língua materna: sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

Colomer, Teresa & Anna Camps. 2002. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Freire, Paulo. 2003. *Pedagogia do oprimido*. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leffa, Vilson José. 1999. *Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social*. In Vilson José Leffa & Aracy E. Pereira (orgs.), *O ensino da leitura e produção textual: alternativas de renovação*. Pelotas: Educat.

Leffa, Vilson José. *Fatores da compreensão na leitura*. *Cadernos do IL* 15(15). Porto Alegre.

Libâneo, José Carlos. 2006. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Kato, Mary. 1995. *O aprendizado da leitura*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Ângela. 2002. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 9. ed. Campinas: Pontes.

Solé, Isabel. 2012. *Estratégias de leitura*. 6. ed., reimp. Porto Alegre: Artmed.

USOS LINGUÍSTICOS DE INTELECTUAIS MARANHENSES NA PRIMEIRA REPÚBLICA BRASILEIRA, 1890-1930

LINGUISTICS USES OF INTELLECTUALS FROM MARANHÃO DURING THE FISRT BRAZILIAN REPUBLIC, 1890-1930

Bruno Tavares Costa
Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil
bruno.tavares5846@gmail.com
ORCID: 0009-0008-5226-2869

Resumo

A partir da perspectiva sócio-histórica e sociolinguística, analisamos, no âmbito intelectual brasileiro e maranhense, a escrita de cinco letrados: Astolfo Marques, Nascimento Moraes, Antonio Lobo, Corrêa Araújo e Fran Paxeco. Tais nomes compuseram um grupo denominado *Novos Atenienses*, do Maranhão, Brasil, que, ao longo dos primeiros 30 anos do século XX, atuaram como símbolo da regeneração intelectual. Em tom interdisciplinar, examinamos a ordenação dos clíticos pronominais em contextos de orações infinitivas preposicionadas e em grupos verbais como indício dadas as diferenças sociais, raciais e intelectuais desses maranhenses. Dessa forma, observamos como esses intelectuais utilizavam de certas variedades linguísticas (como o Português Culto Brasileiro e o Português Europeu, por exemplo) para redirecionarem o Maranhão, dado como em decadência social e intelectual a partir da Independência brasileira (1822) e da Abolição da escravidão (1888), para um espaço onde se recai prestígio intelectual aos seus letrados. Com isso, acreditamos que essa intelectualidade visou compor um lugar ao lado das províncias do sudeste brasileiro, entendidas, entre o fim do oitocentos e começo do século XX, como espaços cultos. De ordem metodológica, tendo o objetivo interdisciplinar de refinar o tratamento e os resultados sociolinguísticos, utilizamos o modelo sociológico das três escalas de comparação, permitindo que, por meio da escolha desses cinco intelectuais, possamos evidenciar aproximações e distanciamentos das formas e lugares sociais entre esses sujeitos. Até o momento, os *corpora* analisados são compostos exclusivamente por textos jornalísticos, de jornais datados dos primeiros 30 anos do século XX, como *Pacotilha*, *Diário do Maranhão*, *A campanha*, *Diário de S. Luiz*, *Correio da Tarde* e *A tarde.*

Palavras-chave: português brasileiro; colocação pronominal; sociolinguística; novos atenienses; Maranhão

Abstract

From a socio-historical and sociolinguistic perspective, we analyze the writings of five intellectuals within the Brazilian and Maranhão context: Astolfo Marques, Nascimento Moraes, Antonio Lobo, Corrêa Araújo, and Fran Paxeco. These figures formed a group known as the "Novos Atenienses" of Maranhão, Brazil, which, during the first 30 years of the 20th century, symbolized intellectual regeneration. In an interdisciplinary tone, we examine the placement of pronominal clitics in contexts of prepositional infinitive clauses and verbal groups as an indication that can trace the social, racial, and intellectual experiences of these learned men. In this way, we observe how these intellectuals used certain linguistic varieties (such as Brazilian Cult Portuguese and European Portuguese, for example) to reposition Maranhão, which was perceived as being in social and intellectual decline after Brazilian Independence (1822) and the abolition of slavery (1888), into a

space that regained intellectual prestige for its scholars. Thus, we believe that this intellectual group aimed to position itself alongside the southeastern Brazilian provinces, which were considered cultured spaces between the late 19th and early 20th centuries. Methodologically, with the interdisciplinary goal of refining the sociolinguistic treatment and results, we use the sociological model of three scales of comparison. Through the selection of these five intellectuals, we can highlight both the similarities and differences in their social forms and positions. The *corpus* analyzed so far consists exclusively of journalistic texts from newspapers dating from the first 30 years of the 20th century, such as *Pacotilha*, *Diário do Maranhão*, *A Campanha*, *Diário de S. Luiz, Correio da Tarde*, and *A Tarde*.

Keywords: Brazilian Portuguese; Pronominal Placement; Sociolinguistics; Novos Atenienses; Maranhão

1. Introdução

> (...) mais porventura do que em outra parte do Brasil se conservou (...) **o elemento português**. Talvez sejam estes os motivos do **sotaque maranhense aproximar-se mais do que nenhum outro brasileiro do português**, o que explicaria também (...) que ali se tenha falado e escrito melhor do que algures. Por que **são os escritores maranhenses os que menos praticam a colocação brasileira dos pronomes pessoais oblíquos,** senão porque a sua **pronúncia se avizinha mais da de Portugal?** (...) (Veríssimo 1981 [1915]: 115, grifos nossos).

Nesse trecho, José Veríssimo Dias de Matos, membro da Academia Brasileira de Letras, reproduziria, em 1915, o já conhecido discurso de que o brasileiro que melhor fala e escreve a língua portuguesa é o escritor maranhense, tal como intelectuais como Gonçalves Dias e João Lisboa, já bastante comprometidos com a representação nacional do Brasil (Pinto 1981).

Esse argumento favorecia uma dita intelectualidade geograficamente condicionada e historicamente tutelada, justificada pelas origens ímpares no Maranhão, desde as primeiras ocupações (Corrêa 2017). Seu papel, a partir de sua criação no século XIX, foi o de preservar o prestígio simbólico, socioeconômico e intelectual da população daquele espaço, cujo ápice foi no século XVIII, notadamente financiado pela exportação de algodão e pela presença portuguesa (Martins 2002; Jesus 2015). Esse prestígio, entretanto, foi perdido em meio às diversas "batalhas" civilizatórias do século XIX e sentenciado à decadência econômica, de acordo com a percepção da elite daquela época. Tal retrocesso seria intensificado com o fim da escravidão brasileira, juntamente ao enfraquecimento da relevância política do Maranhão frente à ascensão econômica de São Paulo e Rio de Janeiro (Alencastro 1989; Jesus 2015).

Dada tal "decadência", produzida e reproduzida a partir de campos ideológicos do ambiente letrado[504], um grupo de jovens nascidos nas últimas décadas do século XIX engajou-se na tentativa de recuperar o reconhecimento intelectual do Maranhão (Martins 2002, 2006). Por meio de Oficinas e Grêmios (seguindo o modelo da Academia Brasileira de Letras), esses sujeitos, nas três primeiras décadas do século XX, se autodenominaram

[504] De acordo com Almeida (2008) e Jesus (2015), os argumentos que corroboravam a dita "decadência" maranhense ignoravam, por exemplo, as conjunturas econômicas internacionais do momento, sobretudo aquelas que envolviam a entrada e a saída do Maranhão na exportação do algodão.

como “Novos”, ou, ainda, “Novos Atenienses”, em referência aos representantes da opulência material e intelectual do Maranhão oitocentista, os “Atenienses”[505].

Este trabalho, desse modo, visou evidenciar a língua utilizada por esse grupo de letrados nesse empreendimento social e ideológico (Eckert 2000; Myerhoff 2006) de recuperar o prestígio anterior, sob a égide de sucessores dos “atenienses”. Especificamente, tomaremos como referência o exame das colocações pronominais, contexto de variação que demarca a diferença entre a língua portuguesa utilizada no Brasil e em Portugal (Galves, Torres Moraes & Ribeiro, 2005), imprescindível no forjamento da identidade intelectual do Maranhão. Para tanto, mobilizamos pressupostos tanto da Sociolinguística de ordem laboviana (Labov 2008 [1972]), quanto da micro-história ginzburguiniana (Ginzburg 1989 [1986]; 2006 [1976]) para observar a escrita intelectual desses sujeitos. Os *corpora* analisados são compostos exclusivamente por textos jornalísticos, de jornais datados dos primeiros 30 anos do século XX, como *Pacotilha*, *Diário do Maranhão*, *A campanha*, *Diário de S. Luiz*, *Correio da Tarde* e *A tarde*.

Para que possamos evidenciar aproximações e distanciamentos das formas e lugares sociais entre esses sujeitos, retomamos a Escala de Comparação, utilizada, em análises linguísticas, por Oliveira (2021b). Aqui, essa opção metodológica, baseada na comparação, nos auxilia na escolha dos representantes desse grupo, sob o critério de raça, local de formação, profissão e tipo de ligação (afetividade/rivalidade). Desse modo, para este estudo, os nomes representantes dos “Novos Atenienses” são: Astolfo Marques, Nascimento Moraes, Antonio Lobo, Corrêa Araújo e Fran Paxeco.

Por fim, mobilizamos o conceito !uso linguístico”, inspirados na proposta de Santos Silva (2012), cujos objetivos se centralizaram em destacar o modo com que grupos sociais se utilizavam de repertórios linguísticos específicos para manter as hierarquias sociais e raciais próprias de um momento histórico. Argumentamos, aqui, que os usos linguísticos dos “Novos Atenienses” serviram para conservar o prestígio maranhense de exímios conhecedores da língua portuguesa em meio à necessidade de compor um lugar ao lado das províncias do sudeste brasileiro, reconhecidas, entre o fim do oitocentos e começo do século XX, como espaços cultos e civilizados (Schwarcz 2005).

2. Sócio história da língua

Dado o caráter interdisciplinar deste trabalho, observaremos o contexto e os condicionantes sócio-históricos que atuaram na formação de uma língua socialmente aceita no Brasil. Dessa forma, importa ressaltar que a língua portuguesa utilizada no Brasil perpassou por diversos enfrentamentos com os diversos grupos étnicos fixados no Brasil, desde a sua condição de colônia portuguesa no século XVI (Honório Rodrigues 1974: 277). Tal embate, alongado até os debates nacionalistas próprios da emancipação política brasileira (Pinto 1981), ganhou entornos civilizatórios em volta do modo com que a jovem nação poderia ser representada para o conjunto de países do hemisfério norte (Monteiro 2001). No caso, preponderou-se a tônica de se apagarem as influências de línguas africanas

[505] Sob a insígnia que retomava o modelo de civilização ocidental, esses primeiros escritores maranhenses, os “Atenienses”, como Gonçalves Dias, Odorico Mendes, João Lisboa, entre muitos outros, viriam formar, nos anos que seguiram a emancipação política brasileira, a “Atenas” brasileira no Maranhão (Corrêa 2017).

e indígenas naquilo que ficou entendido como a língua do Brasil.

Nesse amplo contexto, o conjunto de línguas indígenas e africanas, presentes em diversas localidades brasileiras, geravam incômodo, sobretudo para as diversas instituições que se desenvolviam em volta da Corte, no Rio de Janeiro. É comum, entre os estudos históricos, a assertiva de que, na segunda metade do século XIX, militou-se, de modo coercitivo, contra as "regionalidades" que compunham certo desequilíbrio à centralidade (política, social e linguística) forjada pelas instituições que orbitavam a Corte (Alencastro 1989; 1997). Especificamente, havia uma norma prestigiada a ser seguida por entre os escritores e jornalistas da época, perpassando as adequações gramaticais sugeridas na própria Corte (Alencastro 1997).

Nesse período, de acordo com Alonso (2002) e Lima (2003), em meio aos discursos românticos do oitocentos, diversos intelectuais e instituições se engajaram no projeto nacionalista que, no âmbito linguístico, produziam e reproduziam uma língua que não se confundia com a da antiga Metrópole e, muito menos, com a língua dos sujeitos iletrados. Dessa forma, os apagamentos linguísticos e a criação de uma norma tomavam sempre como base a centralidade de elementos etnicamente brancos que pudessem retomar o objetivo de fixar o Brasil no mesmo eixo civilizatório das demais nações europeias (Lima 2003). Nesse sentido, dada a percepção do hemisfério norte acerca da origem mestiça e "vulgar" da composição racial brasileira (Schwarcz 2005), a língua não poderia ser mais um elemento de diferenciação com Portugal. Com isso, em muitas partes do Brasil, preservou-se certa ligação com Portugal sob o bastião da cor branca, da religião católica e, principalmente, da língua portuguesa, pura, com as mesmas origens latinas de Portugal (Lima 2003: 347).

O Maranhão foi um desses espaços que, ao longo de todo o processo de formação de sua identidade intelectual no oitocentos, utilizou-se das diversas presenças europeias no período de colonização para formar um sentimento de distinção entre as demais províncias (Lacroix 2002: 77). É sob essas ocupações que o ambiente letrado maranhense demarca o século XVIII como o momento de glórias econômicas e intelectuais (Almeida 2008; Corrêa 2017).

De fato, a criação da Companhia Geral do Comércio do Grão Pará e Maranhão, em 1755, inseriu o Maranhão na agroexportação, graças à introdução da mão-de-obra escravizada e às crises envolvendo o algodão dos Estados Unidos (Barbosa 2005; Jesus 2015). A dita "Atenas" brasileira, influenciada pela formação lusitana de seus autores, é resultado desse momento em que a província encabeçou um breve monopólio de exportação de algodão (Corrêa 2017). Assim, os "atenienses", compostos por intelectuais como Gonçalves Dias, João Lisboa, Odorico Mendes, Garcia de Abranches, entre muitos outros, davam traços civilizatórios e distintivos ao "maranhense".

Entretanto, com o fim da década de 1860, experiencia-se um declínio nas exportações de algodão, tendo em vista que os EUA, após a Guerra de Secessão, voltam a abastecer o mercado inglês (Almeida 2008; Jesus 2015). Nesse contexto, a partir dos salões intelectuais maranhenses, cria-se, ao longo de todo o século XIX, um discurso

decadentista no qual se constrói um padrão de explicação para evidenciar os males que assolavam o Maranhão. De acordo com Almeida (2008), tendo em vista a crise econômica gerada pela impossibilidade de se competir com o algodão dos EUA, o empobrecimento da província é associado aos altos prejuízos da comercialização de

escravizados, em decorrência das legislações brasileiras que vinham, desde 1850, impedindo o tráfico de africanos.

A produção dessa ideologia certamente foi construída para manter as hierarquias próprias da época da colonização, quando os sesmeiros e os lavradores (e seus descendentes) representavam a elite do Maranhão opulento, cuja riqueza era nutrida pela escravidão (Almeida 2008: 34). Na virada de séculos, momento em que a abolição já fora assinada, vários materiais historiográficos são fabricados sob o ponto de vista de que o declínio econômico maranhense teve origem com o fim da escravidão brasileira, além de reiterarem as supostas origens étnicas nobres dos maranhenses (Lacroix 2002; Almeida 2008; Corrêa 2017). Sob o discurso de estarem em trânsito cultural e linguístico direto com portugueses e demais europeus, os estudiosos maranhenses dessa época sistematizaram os motivos pelos quais estariam à deriva no novo eixo econômico do Brasil republicano, mesmo supostamente fazendo parte de uma fração singular do Brasil. Garantiram, por essas vias, a manutenção do caráter civilizado do Maranhão e, ainda, explicaram a crise econômica, com base nos "problemas" étnicos da época, uma vez que elegeram a imigração europeia como solução social (Almeida 2008).

Já a reprodução dessa ideologia por entre os letrados nascidos no final do século XIX e começo do século XX, representou, sobretudo, as estratégias de consagração de um ambiente intelectual sancionado e, muitas vezes, financiado pelas elites maranhenses (Nascimento 2011). Nessa empreitada, buscou-se retroalimentar o desejo pela opulência civilizatória do século XIX por meio da retomada de um elemento letrado baseado em raízes portuguesas. Dessa maneira, como símbolo branco e socialmente reconhecido a ser divulgado, esses jovens tentam restabelecer a antiga "Atenas" do século XIX (Jesus 2015). Em uma espécie de decadência intelectual semelhante à do século XIX (Martins 2002; Martins 2006; Castro, 2007; Jesus, 2015), os jovens "Novos Atenienses" formaram um grupo cujos argumentos se desenvolveram no âmbito literário e jornalístico do Maranhão. Essa crise seria explicada pela falta de uma "mocidade estudiosa" que conseguisse materializar a distinção intelectual do maranhense, tal como existira em gerações anteriores (Castro 2007).

Já distantes das mesmas condições sociais e econômicas de seus mestres, esse novo grupo necessitava das próprias insígnias distintivas. Criaram-se, por isso, diversos institutos e grêmios (Oficina dos Novos; Renascença Literária) para, em jornais, divulgarem suas ideias e suas produções literárias. Parte desse grupo inicial encabeçou audaciosos projetos, como a produção ilustrada da Revista do Norte e da fundação, em 1908[506], da Academia Maranhense de Letras, sob o modelo da Academia Brasileira de Letras, no Rio de Janeiro. Em 1909, é divulgado pela primeira vez o termo "Novos Atenienses", cunhado por Antonio Lobo, em um livro que debateria sob a decadência intelectual que assolava o Maranhão e exporia um conjunto de nomes (incluído o dele próprio) que poderia mudar esse panorama.

Além disso, dada a falta de universidades no Maranhão e de recursos para estudos fora do estado, esses jovens investiram, em sua maioria, em uma formação secundária e na circulação em espaços reconhecidos pelo "prestígio" intelectual. Assim, atuaram no Liceu

[506] No aniversário de 85 anos de Gonçalves Dias.

Maranhense como professores e/ou apenas como autodidatas da Biblioteca Pública, onde os acessos não eram fáceis para a maioria da população maranhense (Araújo 2011). Aliado a isso, como regra, além dos Grêmios, escreveram e participaram da redação de diversos jornais de alta circulação, como os da Pacotilha.

Embora estivessem ao lado das normas sociais típicas do século XIX, notadamente sempre trajados com ternos escuros, bigodes e gravatas em meio ao forte calor do Maranhão, esses homens, engajados em um fazer literário e comprometidos com ideais cientificizados da época, são caracterizados, também, pelas distinções sociais e raciais dentro do próprio grupo. Por isso, muitas das relações dentro desse empreendimento intelectual foram caracterizadas pela desarmonia afetiva, ora por conflitos de interesses, ora pelo racismo (Araujo 2011; Jesus 2015; Cruz 2016). As estratégias de consagração, a produção literária, os acessos educacionais e o prestígio de intelectuais negros, por exemplo, não se confundem com os de letrados brancos que, nos "Novos Atenienses", compuseram a maioria.

Assim, dado esse denso contexto de embates envolvendo língua e condições sócio-históricas próprias do Brasil e do Maranhão, resta questionarmos que língua é utilizada pelos "Novos Atenienses" para representar esse momento intelectual e literário do Maranhão da Primeira República.

3. Entre teoria e metodologia

A proposta teórica deste trabalho visa, no âmbito interdisciplinar da História Social da Língua, mobilizar os pressupostos da Sociolinguística, da História e da Sociologia. Especificamente, por meio de nossos dados linguísticos, desejamos evidenciar um quadro social específico do Maranhão no começo do século XX, tendo em vista as particularidades históricas, sociais e discursivas desse espaço e das individualidades próprias dos sujeitos do grupo "Novos atenienses".

A partir da História, retomamos a micro-história de Carlo Ginzburg (1989 [1983]; 2006 [1976]), pautada na análise de um paradigma indiciário, constituído por pistas negligenciáveis cujas dimensões formais "apontam" para um contexto sociocultural específico. Neste trabalho, o nosso objeto linguístico, a colocação pronominal em orações infinitivas preposicionadas e em grupos verbais, será tido como pista negligenciável. Seu uso, embora tenha escapado do olhar rígido das normas gramaticais, evidenciou uma adesão a um conjunto de normais sociais e linguísticas próprias do começo do século XX brasileiro (Pagotto, 1998; Olivera, 2011; Santos Silva 2012; entre outros)

Para tanto, a noção de "uso linguístico", inspirada nas discussões de Santos Silva (2012), servirá para explicitarmos o modo com que indivíduos podem se munir de uma gramática específica. Em nosso caso, os valores sociais de variedades específicas,

conhecidos e reconhecidos por quem os mobiliza, são retomados para firmá-los em uma sociedade assentada por oposições e hierarquia sociais específicas de um momento histórico. Tais condições sociais, no vocabulário sociolinguístico (Labov 2008 [1972]), representam, de certo modo, os fatores extralinguísticos que, aqui, são correlacionados com os fatores internos, próprios do sistema linguístico em variação. Interessa, para nossa proposta, o exame desses fatores internos e externos que condicionam tanto a produção de

uma variável linguística, quanto a sua reprodução em um conjunto de sujeitos, que naturalmente possuem conhecimento e avaliações sociais acerca da língua em uso (Labov 2008: 150).

Baseados em pressupostos sociolinguísticos, os estudos sócio-históricos vêm delimitando, para o contexto brasileiro de passagem do século XIX para o XX, uma situação de usos linguísticos bastante compatível com as estruturas sociais daquele momento (Santos Silva, 2012; Oliveira, 2021a, entre outros). No caso, firma-se que há, pela colocação pronominal, uma certa distância social de práticas linguísticas que remetem tanto à língua de imigrantes lusitanos, quanto à língua de pessoas não letradas, fortemente estratificada (nos termos de Labov, 2008[1972]) à época. Tal panorama se deveu, antes, às discussões gramaticais em volta de qual variedade socialmente aceita poderia caracterizar a língua da jovem nação brasileira (Pinto 1981). Ao longo do século XIX, o dito período pronominal perpassaria por estratégias civilizatórias ora aceitas, por não inovarem em contextos gramaticais vigiados, ora bastante evitadas, como aquelas em volta de uma total diferenciação linguística com Portugal, envolvendo estruturas encaixadas e o início absoluto de oração.

Pelo tratamento sociolinguístico e pelas discussões sócio-históricas, diversos linguistas, tais como Oliveira (2011); Santos Silva (2012); Ribeiro (2015); Coan (2017), entre outros, argumentam que a colocação pronominal em sentenças infinitivas preposicionadas e em grupo verbais, por não serem contextos controlados pelas gramáticas normativas, deixavam evidentes as práticas distintivas de diversos grupos sociais, notadamente de brasileiros letrados do século XIX. Aliado a isso, havia um conjunto de condicionamentos linguísticos próprios do Português Europeu (PE) e do Português Vernacular Brasileiro (PVB) que eram evitados.

Conforme esses estudos, a ênclise em orações infinitivas preposicionadas do PE ocorria apenas frente à preposição *a* (1) e (2), o que não se repetia em textos de brasileiros cultos, sobretudo acadêmicos em Direito formados ao sul do Brasil, cuja escrita, nesse ambiente, era marcada pela generalização da ênclise (3) e (4).

(1) "(...) o meu tinha sido a Primavera, e continuava **a sel-o**" - Antonio Feliciano de Castilho (Pereira 1919: 30, grifos nossos).
(2) "(...) crer na possibilidade **de lhe succeder** (...)" - Alexandre Herculano (Said Ali 2008 [1908]: 31, grifos nossos).
(3) "Mas naõ| deixo **de escrever-te** tambem, naõ so porque quero bem a| ambos" (Pagotto & Duarte 2005: 74, grifos nossos)
(4) "(...) caso seja Ella concedida, **para substitui-lo** nesse cargo (...)" (Tavares Costa & Santos Silva 2022: 75, grifos nossos).

Em se tratando de grupos verbais, havia, nas gramáticas brasileiras da passagem do século XIX para o XX, o estigma contra a possibilidade de próclise ao verbo no infinitivo (Santos Silva 2012; Tavares Costa & Santos Silva 2022), presente na fala vernacular brasileira e observada na escrita desde o século XIX (Pagotto 1992). Maciel (1914: 378, grifos nossos), facultando as demais possibilidades de colocação, esclarece, sob a ótica da gramática normativa, as possibilidades socialmente aceitas:

> (…) O que é **raro** é encontrar-se a fórma pronominal entre os dous verbos, e assim não se deve dizer: 'Elle **vem me visitar**, elle **quer se instruir**, eu **posso te ensinar'** por quanto a variação pronominal deve ser proclítica ao auxiliar ou enclitica ao infinitivo, como: 'Elle **se quer instruir** ou **quer instruir-se**; elle **me vem visitar** ou **visitar-me**' (…).

No entanto, na escrita da elite brasileira, sobretudo daquela composta por bacharéis em Direito da década de 1870, reproduzia-se um padrão generalizado de ênclise ao segundo verbo (VV-cl) que independia dos diversos condicionamentos morfossintáticos existentes na norma do Português Europeu do século XIX (Santos Silva 2012; Tavares Costa 2022). Inexistiam, em específico, aquelas que permitiam o "alçamento" do clítico, cuja posição pode estar acima de sua origem sintática e semântica (5), dependendo do tipo de verbo com que o clítico se fixa ou de elementos proclitizadores antecedendo o verbo finito (Martins 2012: 254).

(5) "(...) Não **os vim convidar**, porque sei que dispensam esse cerimonia" (Martins 2009: 216, grifos nossos).

O objetivo da naturalização da ênclise era, em todos esses casos, propor distância social da próclise caracterizada como parte de "brasileirismos" de classes sociais brasileiras socialmente desfavorecidas e, também, da gramática lusitana, vinda de imigrantes portugueses pobres que, sob o avançado projeto nacionalista brasileiro, tinham sua língua atingidas pelo antilusitanismo (Oliveira 2021a).

Entretanto, para um espaço intelectual que se firmou a partir de experiências portuguesas e pelo reconhecimento de uma língua mais próxima com Portugal, há de questionarmos se os resultados obtidos pelas análises do sudeste brasileiro se mantêm para o Maranhão, dadas as suas especificidades sócio-históricas. Em específico, que língua era *utilizada* pelos Novos Atenienses para direcionar o Maranhão para os mesmos espaços letrados e civilizados dos primeiros anos do século XX?

Dessa forma, para explicitarmos e delimitarmos ainda mais nossos resultados sociolinguísticos, os lugares e as diferenças sociais de intelectuais maranhenses, adotamos a Escala de Comparação, tendo como base Oliveira (2021), cuja proposta adaptou o modelo sociológico de Elias (2001) para as análises linguísticas. Comparando os usos de pronomes de tratamento em extratos sociais diversos, representados em peças teatrais, a autora observou que o pronome "você", no fim do século XIX, tinha valor depreciativo independentemente da classe social. Aqui, retomamos tal metodologia considerando a diversidade racial e as experiências sociais diversas dentro do próprio grupo de "Novos Atenienses", imprescindíveis para a compreensão de seus usos linguísticos.

Por isso, nossa análise levará à baila os contrastes e semelhanças sociais em volta

i) da etnia (dois negros, dois brancos e um mestiço); ii) da origem da formação letrada (dois formados no Liceu Maranhense, um autodidata, um com ensino secundário feito no interior do Maranhão e outro formado em Portugal); iii) do exercício do magistério em escola (quatro professores e um não docente); iv) do exercício de função administrativa e, por fim, v) da relação de rivalidade e apadrinhamento entre eles (três rivais, dois

padrinhados e dois colegas). Portanto, cumprindo com tais pressupostos metodológicos, os representantes, neste estudo, dos "Novos Atenienses" são: Antonio Lobo, Fran Paxeco, Nascimento Moraes, Astolfo Marques e Corrêa Araújo.

Tabela 1 – Informações sociais dos Novos Atenienses

Informante	**Antonio Lobo**	**Raul Astolfo Marques**	**José do Nascimento Moraes**	**Raimundo Corrêa Araújo**	**Manuel Francisco Pacheco)**
Origem	S. Luís - MA (1870-1916)	S. Luís - MA (1876-1918)	S. Luís - MA (1882-1958)	Pedreiras - MA (1885-1951)	Setúbal - Portugal (1874-1952)
Etnia	Branco	Negro	Negro	Mestiço	Branco
Formação	Liceu Maranhense	Autodidata	Liceu Maranhense	Ensino secundário no interior	**Portugal**
Professor	Professor (Escola Normal e do Liceu Maranhense)	-	Professor (Liceu Maranhense)	Professor (Liceu Maranhense)	Professor (Liceu Maranhense)
Imprensa e cultura	Escritor, tradutor e jornalista Fundador da *Revista do Norte* e do jornal *Atarde*	Escritor, tradutor e jornalista	Escritor, tradutor, jornalista e redator-chefe	Escritor e jornalista	Escritor, jornalista, historiador, geógrafo e orador
Função	Diretor da Biblioteca Pública, do Liceu Maranhense e da Instrução Pública	Auxiliar do diretor da Biblioteca Pública (de Antonio Lobo)	Sem outras funções	Diretor da Biblioteca Pública; Diretor da Imprensa Oficial	Cônsul e diplomata
Sociedades e Academia	Membro fundador da Academia Maranhense de Letras (1908)	Membro fundador da Academia Maranhense de Letras (1908)	Fundador da *Oficina dos Novos*, *Renascença Literária* e membro tardio da Academia Maranhense de Letras (1935)	Membro fundador da Academia Maranhense de Letras (1908)	Membro fundador da Academia Maranhens e de Letras (1908)
Relação	Apadrinhou Astolfo Marques e Corrêa Araújo; Colega de Fran Paxeco	Apadrinhado por Antonio Lobo e Fran Paxeco	Rival de Antonio Lobo e Corrêa Araújo	Apadrinhado por Antonio Lobo; rival de Nascimento Moraes	Colega de Antonio Lobo; Apadrinhou Astolfo Marques

Para lastrear a escrita culta desses sujeitos, a análise morfossintática examinou apenas textos jornalísticos, com exceção de Astolfo Marques, que foi necessário verificar os textos narrativos de seus contos, dada a baixa produção do contexto sintático em análise. Resumimos algumas informações na seguinte tabela:

Tabela 2 – Corpus dos Novos Atenienses

	Gênero dos textos	Jornais	Localização
Antonio Lobo (pseudônimo:G. Galliza)	Artigos jornalísticos (38);	Pacotilha (1906- 1914); Diário do Maranhão (1906- 1908)	Hemeroteca Digital Brasileira (RJ)
Raul Astolfo Marques (pseudônimo: FlavioReimar)	Artigos jornalísticos (38);Contos (15)	Pacotilha (1906-1912); O Jornal (1916); Diário do Maranhão (1906)	Hemeroteca Digital Brasileira (RJ)
José do Nascimento Moraes (pseudônimo: Valerio Santiago)	Artigos jornalísticos (38);	A campanha (1903-1904); Correio da Tarde (1910); O jornal (1916-1917)	Hemeroteca Digital Brasileira (RJ)
Raimundo Corrêa de Araújo (pseudônimo: um*theosophista*)	Artigos jornalísticos (38)	Pacotilha (1906; 1908;1910; 1915; 1917; 1922;1925)	Hemeroteca Digital Brasileira (RJ)
Manuel FranciscoPacheco (Fran Paxeco)	Artigos jornalísticos (38);	Pacotilha (1908-1914)	Hemeroteca Digital Brasileira (RJ)

4. Dados Sociolinguísticos

Linguisticamente, para caracterizamos a variedade empregada pelos Novos Atenienses, foi necessário observar os contextos preposicionais das orações infinitivas e a presença de vocábulos atratores em grupos verbais.

Dessa maneira, observando as preposições que encabeçam a sentença não-finita, há, para os Novos Atenienses, a seguinte distribuição:

Tabela 3 – ênclise em infinitivas preposicionadas quanto à preposição

Preposição x intelectual	F. Paxeco	C. Araujo	N. Moraes	A. Lobo	A. Marque s	Total
A	19/19 (100%)	14/14 (100%)	14/14 (100%)	15/15 (100%)	14/15 (93.3%)	76/77 (98.7%)
De	0/18 (0%)	3/18 (16.7%)	10/15 (66.7%)	14/19 (73,7%)	21/23 (91.3%)	48/93 (51.6%)
Para	0/9 (0%)	3/16 (18.8%)	9/23 (39.1%)	16/24 (66.7%)	12/15 (80%)	40/87 (46%)
Outras	2/10	4/9	4/4	2/6	1/1	13/30

Para esse resultado, excluímos dados compostos por a) verbos no infinitivo pessoal; b) infinitivas compostas por mais de um verbo; c) infinitivas compostas por mais de um pronome; d) infinitivas com atratores após a preposição e e) infinitivas compostas por *haver de*. Nesse grupo, há, de modo categórico, usos enclíticos frente à preposição *a*, com considerável variação para as demais preposições, com certa preferência para a ênclise, porém não categórica, como nos dados de escritores do sudeste (Oliveira 2011; Santos Silva 2012; Tavares Costa & Santos Silva 2022). Com ênclise condicionada à preposição *a* e próclise para as demais preposições, o português Fran Paxeco e o maranhense Corrêa Araújo, utilizam-se de uma norma que corresponde ao português Europeu do século XIX, notadamente evitado nos estados mais ao sul, até mesmo por imigrantes portugueses que lá residiam (Santos Silva 2012).

Em grupos verbais, a análise considerou apenas as perífrases verbais compostas por verbo finito e outro no infinitivo, não incluindo os demais verbos não-finitos (verbos no

particípio e gerúndio). Com isso, há a seguinte tabela:

Tabela 4 - Colocação verbal em grupos verbais de Novos Atenienses

Colocação x intelectual	F.	Colocação x intelectual	F.	Colocação x intelectual	F.	Colocação x intelectual
EA + cl VV	10(37%)	20(43,5%)	16(41%)	18(47,4%)	52(85,3%)	116
ø + cl VV	-	-	-	1 (2,6%)	-	1
EA + V-cl V	-	-	-	1 (2,6%)	-	1
ø + V-cl V	-	-	-	3 (7,9%)	-	3
EA + V cl-V	-	1 (2,2%)	3(7,7%)	-	-	4
EA + VV-cl	9(33,4%)	10(21,7%)	10(25,6%)	9(23,7%)	2 (3,3%)	40
ø + VV-cl	8 (29,6%)	15(32,6%)	10(25,6%)	6(15,8%)	7(11,5%)	46
TOTAL	27	46	39	38	61	211

Em nossa metodologia, preferimos destacar a presença de elementos atratores (EA) como conjunto de elementos que corresponde às conjunções subordinativas, aos pronomes relativos, às conjunções integrantes de orações subordinadas substantivas, aos pronomes interrogativos e aos vocábulos negativos. A colocação pronominal em grupo verbal sem atração estava presente, em nosso *corpus,* em orações coordenadas ou em começo de sentença.

A partir desse quadro, constata-se que os Novos Atenienses variam bastante entre a ordem cl VV com clítico alçado frente a elemento atrator e a ordem VV-cl com ou sem atração, tendo certa preferência para a primeira. Tal padrão de alçamento é semelhante aos dados que são linguisticamente interpretados como influenciados pela norma lusitana. Por exemplo, excluindo as ocorrências sem EA, a colocação de Novos Atenienses se assemelha aos dados de Carneiro (2005), com 44% de clVV e 15% de VV-cl[507]. A autora, nesse estudo, entende que a escrita baiana de autores cultos e semicultos nascidos a partir do século XIX, emparelhava-se, ainda, aos usos característicos de Portugal. Com *corpus* mais adequado para esse tipo de comparação, Santos Silva (2012) lida com a imprensa imigrantista de portugueses em São Paulo e elabora resultados semelhantes aos nossos: um padrão lusitano que varia entre 45% para cl-VV e 48% para VV-cl.

5. Conclusões parciais

Observando as sentenças infinitivas preposicionadas e os grupos verbais, o repertório linguístico dos Novos Atenienses se caracterizou pela ênclise do sudeste

[507] Mesmo excluindo os dados de Antonio Lobo, cujas porcentagens de clVV com atração destoam dos demais intelectuais (85,3%), a preferência dos Novos Atenienses ainda se mantém para clVV com atração (64/107- 59,8%).

brasileiro e, também, pela forte influência da colocação pronominal de Portugal (Oliveira 2011; Santos Silva 2012). Ainda acerca desses dois contextos, é bastante significativo o desuso de variáveis próprias do português brasileiro vernacular, caracterizado pela próclise generalizada independente do tipo de preposição (Oliveira 2013) e pela próclise ao segundo verbo (V cl-V) (Pagotto 1992), dada a necessidade interna de se diferenciar das camadas incultas do Maranhão, igualmente estigmatizadas ao longo do século XIX depois da Revolta da Balaiada (Alencastro 1989). Dessa forma, os Novos Atenienses uniram, nesse empreendimento, um conjunto de usos que conseguissem associar o Maranhão a raízes portuguesas e, ao mesmo tempo, adequá-lo aos mesmos espaços linguísticos e sociais das elites políticas e econômicas do sudeste brasileiro do começo do século XX.

Este trabalho considerou, também, as Escala de Comparação, proposta por Oliveira (2021b), baseando-se em alguns pressupostos metodológicos de Elias (2001). As informações biográficas que evidenciavam contrastes e semelhanças sociais dos Novos Atenienses deixam claro o caráter normativo desses usos linguísticos, tendo em vista a inexistência de usos linguísticos estigmatizados.

Em especial, nota-se que Fran Paxeco, único português do grupo, detinha um repertório linguístico totalmente fundamentado na norma lusitana, destoando dos usos de letrados imigrantes em São Paulo, fortemente influenciados pela norma brasileira (Santos Silva 2012). Tal diferença pode ser explicada pelo fato de que a língua de Portugal, no Maranhão daquele momento, e, sobretudo no Liceu Maranhense (onde era professor), era tida como referência a ser cultivada naquele espaço, contexto bastante diferente de São Paulo, onde a tônica era a deslegitimação da variedade lusitana.

Entre brasileiros, a diferença significativa se verificou pelo local de escolarização. Focalizando as sentenças infinitivas preposicionadas, Corrêa Araújo, com ensino secundário feito no interior do Maranhão, utiliza-se de um repertório baseado nos condicionamentos de Portugal. Nascimento Moraes e Antonio Lobo, formados no Liceu Maranhense, detêm usos mais intermediários, caracterizados tanto pela ênclise categórica frente à preposição *a*, quanto pela variação frente às demais preposições. Astolfo Marques, autodidata, utiliza-se de repertório bem mais enclítico, próximo à ênclise categórica de republicanos históricos do final do século XIX (Santos Silva 2012), cuja influência certamente se fez presente na vida desse intelectual (Jesus 2015).

Examinando a gramática de Lobo e Nascimento Moraes, é possível sustentar a hipótese da existência de uma variedade construída a partir do Liceu Maranhense. Dessa forma, é possível interpretar que os valores sociais desses usos transitavam entre a tradição de Portugal, densamente retomada no discurso maranhense, e a modernidade científica e republicana, divulgada a partir do sul brasileiro, região onde esses sujeitos buscavam prestígio e reconhecimento (Nascimento 2011). De fato, observando Bourdieu (2008 [1982]: 87), há o entendimento de como a escola possui o papel de inculcar uma gramática socialmente aceita por meio de seus mecanismos próprios de coerção social e linguística. Portanto, satisfazendo as exigências da civilidade maranhense, o Liceu Maranhense, uma das instituições mais prestigiadas e tradicionais do Maranhão desde 1838, foi onde se ensinaram a reconhecer e utilizar as normas linguísticas lusitanas e brasileiras, sancionadas e defendidas por diversos letrados portugueses e maranhenses.

As diferenças sociolinguísticas envolvendo raça refletem, também, as hierarquizações subjacentes na sociedade maranhense. O fato de intelectuais negros terem tido escolarização e carreira jornalística em um ambiente cuja tônica era a do analfabetismo e de acessos intelectuais restritos à população branca é um dado bastante notável. Em específico, a atuação letrada de Nascimento Moraes e Astolfo Marques remete a uma configuração própria da primeira geração de intelectuais negros nascidos após a Lei do Ventre Livre (1871), em que os esforços de inserção social foram influenciados pelas trajetórias familiares (Cruz 2020).

Tais trajetórias nos dão indícios acerca do porquê o repertório linguístico desses letrados ser tão diferente. Considerando que as experiências de pessoas negras não podem ser consideradas homogêneas, há de notarmos que esses dois intelectuais tiveram condições sociais distintas (Jesus 2015). O pai de Nascimento Moraes, chefe de sua família, foi um alforriado que, antes mesmo da Guerra do Paraguai (1864-1870), já constava como prestador de serviços em Almanaques e jornais maranhenses, pressupondo certos acessos sociais e econômicos (Cruz 2020: 30). Diferentemente desse panorama, a família de Astolfo Marques, cujas menções biográficas, sem a presença de seu pai, assentam sua mãe, a chefe de sua família, apenas como uma "preta lavadeira e engomadeira" (Campos 2009 [1935]: 289). Nesse caso, tais distinções nos relembram que os direitos civis e socioeconômicos de mulheres libertas foram negados, dada a forte lembrança da escravidão retomada no trabalho dessas mulheres, relegadas à condição doméstica e servil (Jesus 2015: 70). Assim, o uso distinto de normas de colocação pronominal desses sujeitos reforça as diferenças sociais e econômicas dessas famílias. Enquanto Nascimento Moraes, sob a chefia de seu pai liberto, teve condições de frequentar o Liceu Maranhense (provavelmente onde seu repertório gramatical foi construído), Astolfo Marques, sob a chefia de sua mãe, que ainda sofria com as subalternizações econômicas em volta da escravidão, teve sua experiência letrada caracterizada pelo autodidatismo e pelo trabalho ao redor de Antonio Lobo e Fran Paxeco.

Resta reiterar que os dados sociolinguísticos deste trabalho correspondem a uma análise parcial realizada dos dados escritos na Imprensa por Novos Atenienses, em São Luís, no Maranhão. A partir desse recorte, foi possível notar que esses sujeitos utilizavam variedades socialmente aceitas vindas tanto de Portugal, quanto dos centros políticos e econômicos do Brasil. Os valores sociais desses usos, associados ao contexto específico do Maranhão, eram retomados no projeto de fixar o Maranhão no mesmo âmbito civilizado e econômico do século XIX, quando seu estatuto intelectual era subsidiado pela condição de colônia e pela escravidão. Portanto, sob a sina de "Novos Atenienses", esses intelectuais, entendidos, em outras análises, como "operários da saudade" (Martins 2006), utilizavam-se de um repertório linguístico bastante adequado às expectativas sociais e históricas do Maranhão e do Brasil do século XIX.

Referências

Alencastro, Luiz Felipe de. 1989. *Memórias da Balaiada: introdução ao relato de Gonçalves de Magalhães. Novos Estudos Cebrap.* São Paulo: Cebrap.

Alencastro, Luiz Felipe de. 1997. Vida privada e ordem privada no Império. In Luiz Felipe de

Alencastro (ed.), *História da vida privada no Brasil.* São Paulo: Cia das Letras.
Almeida, Alfredo W. Berno de. 2008. *A ideologia da decadência: leitura antropológica a uma história de agricultura no Maranhão.* Rio de Janeiro: Editora Casa 8.
Alonso, Angela. 2002. *Ideias em movimento: a geração de 1870 na crise do Brasil-Império.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
Araújo, Adriana Gama de. 2011. *Em nome da cidade vencida: São Luís republicana em José do Nascimento Moraes.* MA thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
Barbosa, Francisco B. da Costa. 2005. Relações de produção na agricultura: algodão no Maranhão (1760–1888) e café em São Paulo. *Revista Agricultura em São Paulo.* São Paulo.
Bourdieu, Pierre. 2008 [1982]. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.* São Paulo: EdUSP.
Castro, Ana Caroline N. 2007. *Atenas Brasileira x Babilônia de exílio: uma análise sobre a decadência intelectual do Maranhão (1894–1932).* Undergraduate thesis, Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).
Carneiro, Zeneide de O. N. 2005. *Cartas brasileiras (1809–1904): um estudo linguístico-filológico.* PhD dissertation, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Coan, Giovanna Ike. 2017. *Do culto à cultura: fatos linguísticos e sociais no colégio republicano paulista.* PhD dissertation, Universidade de São Paulo (USP).
Corrêa, José Rossini C. do Couto. 2017. *Formação social do Maranhão: o presente de uma arqueologia.* São Luís: Engenho.
Cruz, Mariléia Santos. 2020. Trajetória social da primeira geração de uma família negra escolarizada no Maranhão do século XIX. In Adlene Silva Arantes et al. (eds.), *Território negro: percepções históricas e educacionais sobre as relações étnico-raciais no nordeste brasileiro.* Recife: UFPE.
Eckert, Penelope. 2000. *Linguistic variation as practice: the linguistic construction of identity in Belten High.* Oxford: Blackwell Publishing.
Elias, Norbert. 2001. *A sociedade de corte.* Rio de Janeiro: Zahar.
Galves, Charlotte, Maria Aparecida Torres Morais & Ilza Ribeiro. 2005. Syntax and morphology in the placement of clitics in European and Brazilian Portuguese. *Journal of Portuguese Linguistics: Studies in the Comparative Syntax of European and Brazilian Portuguese.*
Ginzburg, Carlo. 1989 [1983]. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história.* São Paulo: Companhia das Letras.
Ginzburg, Carlo. 2006 [1976]. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição.* São Paulo: Companhia de Bolso.
Honório Rodrigues, José. 1974. *A assembleia constituinte de 1823.* Petrópolis: Vozes.
Jesus, Matheus Gato de. 2015. *Racismo e decadência: sociedade, cultura e intelectuais em São Luís do Maranhão.* PhD dissertation, Universidade de São Paulo (USP).
Labov, William. 2008 [1972]. *Padrões sociolinguísticos.* São Paulo: Parábola.
Lacroix, M. de Lourdes L. 2002. *A fundação francesa de São Luís e seus mitos.* São Luís: Lithograf.
Lima, Ivana Stolze. 2003. A língua brasileira e os sentidos de nacionalidade e mestiçagem no Império do Brasil. *TOPOI* 4(7).
Maciel, Maximino. 1914. *Grammatica descriptiva baseadas nas doutrinas modernas.* São Paulo: Francisco Alves & CIA.
Martins, Marco Antônio. 2009. *Competição de gramáticas do português na escrita catarinense dos séculos XIX e XX.* PhD dissertation, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).
Martins, Marco Antônio. 2012. "Você também está escrevendo brasileiro": uma análise da colocação de clíticos em cartas de Luís da Câmara Cascudo a Mario de Andrade. In Marco Antônio Martins et al. (eds.), *História do português brasileiro no Rio Grande do Norte: análise linguística e textual da correspondência de Luís da Câmara Cascudo a Mario de Andrade.* Natal: EDUFRN.
Martins, Manoel de Jesus Barros. 2002. *Operários da saudade: os Novos Atenienses e a invenção do Maranhão.* São Luís: EdUFMA.
Martins, Manoel de Jesus Barros. 2006. *Rachaduras solarescas e epigonismos provincianos: sociedade e cultura no Maranhão Neo-ateniense, 1890–1930.* MA thesis, Universidade

Federal de Pernambuco (UFPE).
Meyerhoff, Miriam. 2006. *Introducing Sociolinguistics.* Oxon: British Library.
Monteiro, John. 2001. *Tupis, tapuias e historiadores: estudos de história indígena e indigenismo.* Campinas: UNICAMP.
Nascimento, Dorval do. 2011. Nosso céu não tem estrelas: o campo intelectual maranhense na Primeira República. In *XXVI Simpósio Nacional de História.* São Paulo: ANPUH/SP.
Oliveira, Marilza de. 2011. Pluricentrismo na arena linguística. In A. Silva et al. (eds.), *Línguas pluricêntricas – variação sociolinguística e dimensões sociocognitivas.* Braga: Universidade Católica Portuguesa.
Oliveira, Marilza de. 2021a. Ênclise pronominal na fatura linguística do Império e da República. In J. M. Ramos & Marilza de Oliveira (eds.), *História do português brasileiro. Dialetação e povoamento: da história linguística à história social*, 681–694. São Paulo: Editora Contexto.
Oliveira, Marilza de. 2021b. Formas de tratamento nas relações familiares no teatro de França Júnior. *Cadernos de Estudos Linguísticos.* Campinas: UNICAMP.
Pagotto, Emílio G. 1992. *A posição dos clíticos em português: um estudo diacrônico.* MA thesis, Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).
Pagotto, Emílio G. 1998. Norma e condescendência: ciência e pureza. *Línguas e Instrumentos Linguísticos* 2. São Paulo: Pontes.
Pagotto, Emílio G. & Maria Eugênia Duarte. 2005. Gênero e norma: avós e netos, classes e clíticos no final do século XIX. In C. R. dos Santos Lopes (ed.), *A norma brasileira em construção.* Rio de Janeiro: UFRJ/Faperj.
Pagotto, Emílio G. 2018 [1993]. Clíticos, mudança e seleção natural. In Ian Roberts & Mary A. Kato (eds.), *Português Brasileiro: uma viagem diacrônica.* São Paulo: Contexto.
Pereira, Eduardo Carlos. 1919. *Grammatica Historica.* 2nd ed. São Paulo: Secção de obras do Estado de São Paulo.
Pinto, Edith Pimentel. 1981. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos 1 – 1820/1920.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP.
Said Ali, M. 2008 [1908]. *Dificuldades da língua portuguesa.* Rio de Janeiro: ABL/Biblioteca Nacional.
Santos Silva, Hosana dos. 2012. *O lugar da língua na São Paulo transformada: os usos linguísticos dos intelectuais republicanos paulistas.* PhD dissertation, Universidade de São Paulo (USP).
Schwarcz, Lilia M. 2005 [1993]. *O espetáculo das raças: cientistas, instituição e questão racial no Brasil.* São Paulo: Companhia das Letras.
Tavares Costa, Bruno & Hosana dos Santos Silva. 2022. Por entre língua e sociedade: usos linguísticos dos bacharéis guarulhenses. In M. Módulo & Hélcius B. Pereira (eds.), *Histórias do português brasileiro.* São Paulo: Editora da FFLCH–USP.

VARIAÇÃO DA REGÊNCIA DOS VERBOS *DAR*, *EXPLICAR*, *OFERECER* E *VENDER* E O PAPEL SEMÂNTICO DAS PREPOSIÇÕES "*A*", "*PARA*" E "*EM*" NA VARIEDADE DO PORTUGUÊS ANGOLANO

VARIATION IN THE GOVERNMENT OF THE VERBS *DAR* (TO GIVE), *EXPLICAR* (TO EXPLAIN), *OFERECER* (TO OFFER), AND *VENDER* (TO SELL), AND THE SEMANTIC ROLE OF THE PREPOSITIONS 'A' (TO), 'PARA' (FOR/TO), AND 'EM' (IN/ON) IN THE ANGOLAN VARIETY OF PORTUGUESE.

John Francisco Quitaxi Pedro
Instituto de Investigação e Formação Avançada, Universidade de Évora, Évora, Portugal
quitaxi79@gmail.com

Resumo
O artigo, em referência, visa descrever e analisar — por meio de estudo comparativo — a variação da regência dos verbos *dar*, *explicar*, *oferecer*, *vender* e o papel semântico das preposições "a", "para" e "em" na variedade do português angolano, tendo em atenção a Variação do Português Europeu (VPE) versus a do Português Angolano (VPA). Esta análise enquadra-se, tendo em conta os pressupostos teóricos: (1) a concepção de questões genelógica; (2) processos de coesão e de coerência textual; e (3) seus inerentes aspectos gramaticais. A ideia do estudo temático, em referência, vincula-se pelo facto de a língua portuguesa em África, e de modo particular em Angola, dada a sua expansão para facilitação comunicacional, constrangendo-a em paralelo com os aspectos gramaticais, estar a conviver, desde então, com outras línguas africanas pertencentes ao grupo de línguas *bantu*, como referido em Gonçalves (2015: 227), Mateus et al. (1989: 21), Faria (2003: 33-34), Cunha & Cintra (2014: 30), Hagemeijer (2016: 43). Este contacto tem sido considerado, além de outros, como um dos factores ou limites que caracterizam o "normal" funcionamento ou não da norma-padrão do português em Angola, o que resulta, em muitos casos, factores de transformação, dando abertura à variação e mudança linguística no modo de expressar e formalização frásica em Angola.

Palavras-chave: Regência verbal; variedade do português; semântico preposicional.

Abstract
The article in question aims to describe and analyze — through comparative study — the variation in the regency of the verbs "give", "explain", "offer", "sell" and the semantic role of the prepositions "a", "to " and "em" in the Angolan Portuguese variety, taking into account the Variation of European Portuguese (VPE) versus that of Angolan Portuguese (VPA). This analysis is framed, taking into account the theoretical assumptions: (1) the conception of geneological issues; (2) processes of textual cohesion and coherence; and (3) its inherent grammatical aspects. The idea of the thematic study, in reference, is linked to the fact that the Portuguese language in Africa, and particularly in Angola, given its expansion to facilitate communication, constraining it in parallel with grammatical aspects, is coexisting, since then, with other African languages belonging to the Bantu language group, as mentioned in Gonçalves (2015: 227), Mateus et al. (1989: 21), Faria (2003: 33-34), Cunha & Cintra (2014: 30), Hagemeijer (2016: 43). This contact has been considered, among others, as one of the factors or limits that characterize the "normal" functioning or not of the standard norm of Portuguese in Angola, which results, in many cases, as factors of

transformation, giving rise to variation and linguistic change in the way of expressing and formalizing sentences in Angola

Keywords: Verbal management; variety of Portuguese; prepositional semantics.

1.Introdução

A língua portuguesa em África, aquando da sua implementação até a época das independências, pode dizer-se que foi concebida como *língua segunda* num contexto em que quase não havia exposição das gramáticas que determinassem a norma-padrão do português europeu, na generalidade, o que dificultou, e se não mesmo até hoje ainda dificulta, a organização dos elementos que formam a oração e, mais ainda, nas alterações nos traços fonéticos e fonológicos, morfológicos e sintácticos do sistema gramatical instruídos pela norma-padrão do português europeu[508].

A variação do português africano, na generalidade, tem sido preocupação de muitos linguistas para o seu estudo devido a implementação/"obediência" ou não da norma-padrão do português europeu, muito embora se diga que a língua também evolui e obedece a dinâmica. Daí a apresentação deste estudo sobre a **variação da regência dos verbos *dar*, *explicar*, *oferecer* e *vender* no português angolano**. Poderão apresentar, em outros estudos, variadíssimos factores e limites que caracterizam o funcionamento ou não da língua portuguesa em África, em especial em Angola, e, de entre eles estão a ligação com as línguas bantu e a sua expansão ter sido apenas depois das independências.

Na descrição do **corpus** a seguir será apresentada a variação da regência verbal tendo em conta os seguintes aspectos:

1. Uma abordagem/enquadramento geral sobre o verbo e regência verbal com algumas definições apresentadas apoiando-se a alguns autores;

2. Falou-se sobre o argumento verbal e subdividido pelas propriedades argumentais do verbo (função gramatical, propriedades semânticas e a propriedade estrutural dos argumentos);

3. Fez-se referência ao quadro de regência, o fulcral da abordagem deste estudo, no fundo, uma apresentação daquilo que são os elementos essenciais que constituem a frase regidos pelo verbo pleno (complementos direito, indirecto e oblíquos);

4. Tratou-se de apresentar a classe dos verbos e sua regência referindo-se mais aos verbos transitivos e intransitivos e suas subclasses;

5. Uma abordagem da variedade da língua portuguesa em que se centrou, antes, na apresentação da variedade da regência dos verbos *dar, explicar, oferecer e vender* no português europeu e, muito sinteticamente uma apreciação à variação da regência destes mesmos verbos à luz da realidade angolana;

[508] Esta ideia é também apresentada pela Professora Perpetua Gonçalves em Raposo, et al. (Orgs) (2013; pp. 157-178)

6. Considerações finais. Trata-se da regência verbal e complementos verbais como objecto directo e indirecto, distinção devida a ausência/presença de preposição na ligação directa/indirecta do complemento ao verbo *O corpus, objectivos e metodologia*

Para este estudo pretende-se analisar a variação da regência dos verbos transitivos, seleccionados no português angolano tendo em conta a norma-padrão do português europeu; comparar a variedade da regência verbal dos verbos *dar*, *explicar*, *oferecer* e *vender* no português europeu e angolano.

Angola é um dos países da África Austral com características multilingue bantu e a normapadrão da língua portuguesa europeia aos poucos vai se expandindo, através das gramáticas e outros textos de carácter científico, por meio do ensino e aprendizagem.

Uma vez pensado que a pesquisa utilizaria uma abordagem baseada em *corpus* de Angola, e não tendo materiais suficientes que versam somente esta abordagem, baseou-se em consultas bibliográficas ligadas ao tema, nomeadamente as gramáticas da língua portuguesa e dicionário prático de regência verbal, apontamentos dos seminários de Norma e Variação, textos que versam sobre as variedades do português africano, particularmente de Angola e a espontaneidade dos falantes nas redes sociais devidamente identificadas. A ideia foi procurar identificar e mostrar a diferença da variação da regência verbal no português angolano em relação ao português europeu, ou seja, a distinção das propriedades e estrutura argumental da regência verbal em relação à norma do português europeu, embora não seja de forma típica de todos os falantes angolanos.

2. Enquadramento geral: Regência verbal

- Regência

Segundo Luft (1987: 5) O termo regência, em sentido amplo, equivale a subordinação em geral (*trabalha muito* – o verbo subordina o *advérbio muito*); e em *sentido restrito* regência é subordinação especial de complementos às palavras que os prevêem na sua significação. É também a necessidade ou desnecessidade de complementação implicada pela significação de nomes (substantivos, adjectivos, advérbios) e verbos. Gonçalves e Raposo (2013: 1160) Regência é a relação entre o núcleo de um sintagma (geral/um predicador) e os seus complementos (sentido estrito). Em algumas gramáticas a regência é entendida, em sentido amplo, como qualquer relação de dependência entre as palavras (substantivo e adjectivo atributivo, exemplo *um livro interessante*, ou entre substantivo e oração relativa, exemplo *o livro que eu comprei ontem*).

Em Cunha e Cunha (2014: 642) regência é a relação necessária que se estabelece entre duas palavras, uma das quais serve o complemento a outra, palavras interdependentes que se relacionam entre si para formar um todo significativo; é o movimento lógico irreversível de um termo regente a um regido, ou seja, na relação o núcleo do sintagma- o verbo pleno – é a categoria *regente* e os complementos/objectos seleccionados por esse núcleo constituem as categorias *regidas*.

Exemplo (1):

a) O João **deu** o livro ao Pedro.

b) A Maria **vendeu** os chocolates.

O verbo *dar* (no exemplo 1(a) rege o complemento directo (o livro) e indirecto (ao Pedro) *e* o verbo *vender* 1 (b) rege o complemento directo (os chocolates).

Diz ainda que as relações de regência podem ser indicadas:
a) Pela ordem porque se dispõem os termos na oração;
b) Pelas preposições, cuja função é e justamente a de ligar palavras estabelecendo entre elas um nexo de dependência;
c) Pelas conjunções subordinativas, quando se trata de um período composto.

3. Argumento verbal

Referiu-se que o verbo é o elemento mais importante do sintagma verbal e da oração pois que determina o número de expressões linguísticas que lhe completam o sentido para uma boa formação semântica e sintáctica. Estes elementos é que constituem os seus argumentos. A partir destes elementos o verbo selecciona os argumentos que vão corresponder às entidades de natureza semântica muito variada que participam na situação descrita pelo verbo. Mateus et al. (2003: 184) distingue entre os argumentos do verbo:

a) Verdadeiros argumentos, aqueles que têm de estar sintacticamente realizados.

Exemplo (2)*:*
b) *[Os* atletas*] ofereceram [camisolas] [aos adeptos] ontem à noite.*

Aqui claramente estão todos os elementos básicos da oração que o verbo pleno selecciona para seu argumento: **Sujeito** – os atletas; **complemento** directo – camisolas; **complemento indirecto** – aos adeptos; e o **modificador** – ontem à noite.

a) Argumentos por defeito e argumentos sombra, não são de realização sintáctica obrigatória. **Argumento defeito** designa argumentos que participam na descrição do significado da palavra predicativa.

Exemplo (3):
a) O Paulo gravou o ficheiro *num CD*.
b) O arquitecto construiu a marquise *com tijolos de vidro*.
c) Argumento **sombra** está semanticamente incorporada na palavra predicativa, mas pode aparecer autonomizada.

Exemplo (4):
a) Chovia uma *chuva miudinha*.
b) A vítima chorou *lágrimas de raiva*.

Para este trabalho ater-se-á apenas aos verdadeiros argumentos para a sua abordagem.

3.1 Propriedades argumentais do verbo

A expressão "argumento de" exprime a relação entre entidades denotadas por expressões linguísticas com palavras predicativas a estrutura argumental de uma palavra predicativa, ou seja, a indicação do número e da natureza dos seus argumentos, constituem a especificação lexical mínima dessa palavra (cf. Mateus 2003: 183).

Segundo Gonçalves e Raposo (2013: 1156-1157) o verbo controla as seguintes propriedades dos seus argumentos:

3.2 Função gramatical dos argumentos

Nas orações activas, um dos argumentos do verbo realiza-se como sujeito tipicamente à esquerda do verbo e fora do sintagma verbal; o sujeito concorda com o verbo em número e pessoa. Os outros argumentos chamam-se complementos/objectos (Directo, Indirecto e Obliquo) e realizam-se canonicamente dentro do sintagma verbal, à direita do verbo.

Exemplo (5):
O João vendeu a casa/O João vendeu-a.

O complemento introduzido pela preposição *a* e que pode ser substituído por um pronome clítico dativo *me, te, lhe* e variantes plurais chama-se *complemento de objecto indirecto, objecto indirecto ou complemento indirecto*.

Exemplo (6):
O Pedro deu os livros ao João; O Pedro deu-lhe os livros.

Os complementos oblíquos são aqueles não substituíveis por um pronome acusativo nem por um pronome dativo.

Exemplo (7):
a) A Ana *pensou* nas suas próximas férias.
b) O João ofereceu 20 euros.

3.3 Propriedades semânticas dos argumentos

Os argumentos do verbo têm valor semântico determinado pelo sentido descritivo de natureza lexical do próprio verbo que pode ser expresso através de um sistema de papéis temáticos. O verbo *dar*, por exemplo, representa a transferência de uma entidade

representada pelo seu complemento directo que é o *Tema*, o ponto de partida inicial da transferência é o sujeito que é o *Agente*, *Origem* ou *Fonte* e o ponto final da transferência representada pelo complemento indirecto é o *Destinatário.*

Exemplo (8):
O Pedro deu os livros ao João.
O Pedro – **Agente**; os livros – **Tema**; ao João – **Destinatário**.

3.3.1 Propriedades estruturais dos argumentos

A propriedade estrutural de um argumento tem a ver com a classe de expressão que o realiza, ou seja saber se o argumento é uma oração, um sintagma nominal, um sintagma preposicional ou um constituinte pertencente a outra classe sintagmática. Entre os complementos preposicionados estão: complemento indirecto (CI), um número considerável de complemento oblíquo (CO) e alguns do complemento directo (CD). Os complementos não introduzidos por uma preposição chamam-se *complementos não preposicionados* que são referidos aos pronomes clíticos acusativo e dativo.

Exemplo (9):
a) Dei-*lhe* o livro.
b) Ofereci-*lhe* o carro.
c) Vendeu-*me* a bicicleta.

Em resumo, os elementos da informação que aparecem na estrutura argumental dos verbos: *Selecção funcional* que indica para cada verbo qual a função gramatical dos argumentos seleccionados; *selecção semânti*ca que indica quantos argumentos o verbo selecciona e o papel temático de cada um deles; e a *selecção estrutural ou subcategorização* que indica a classe estrutural de cada argumento, qual a preposição se se tratar de um sintagma preposicional (cf. Gonçalves e Raposo, 2013: 1159).

4. Quadro de regência de verbos e número de argumentos

Depois de ser tratado sobre as propriedades argumentais dos verbos segue-se a apresentação da regência dos verbos. Lembrar que regência verbal, na gramática tradicional entende-se como relação de dependência entre o núcleo de um sintagma e os seus complementos (cf. Raposo et al. 2013: 1160). No sentido mais vasto regência é a relação entre um elemento regente e o núcleo do seu complemento, e não apenas seu constituinte, sobre tudo quando o complemento é um sintagma preposicional porque permite captar a relação de dependência entre o verbo pleno e a preposição que introduz um complemento preposicionado (Gonçalves e Raposo 2013: 1160).

Os verbos com conteúdo proposicional têm uma **grelha temática**, também chamada **grelha argumental** ou **molde proposicional** (Campos 1991: 86) que seleccionam *um, dois, três argumentos* e, nalgum caso, *quatro argumentos*; são os chamados predicados de um lugar, de dois lugares, de três lugares e/ou de quatro lugares. Normalmente as variáveis associadas a um predicado é indicado pelas letras *x, y, z, w* (que são os números de argumentos).

A regência verbal tem a ver fundamentalmente com a estrutura argumental dos verbos, os verdadeiros argumentos (tratados no ponto 2), sobretudo no que se refere a indicação do número de argumentos. Em Raposo et al. (2013: 1157) usa-se a expressão **enaridade** (equivalente a "de n-lugares" – n=número natural) para referir-se ao número de argumentos dos verbos.

Apresenta-se, em seguida, o quadro de regência dos verbos e número de argumentos seleccionados:

- **Existem verbos que não seleccionam argumentos**, em Mateus et al. (2003), Campos (1991) e Cunha e Cintra (1984) chamam de zero argumento, na sua maioria os que representam fenómenos meteorológicos ou mudança de uma parte do dia para outra como *chover, nevar, trovejar, amanhecer e anoitecer*.

Exemplo (10):

a) *Chove imenso*; *Amanheceu!*
b) *Anoiteceu cedo!*

1 **Verbos que seleccionam apenas um argumento** (também designados predicados unários) como verbo *ruir, correr, descansar, desmaiar, morrer, nadar, nascer, passear, suar, tossir*, o qual se realiza normalmente como sujeito, podendo ser um sintagma nominal ou uma oração.

Exemplo (11):

a) *As crianças* ainda não descansaram.
b) *A Joaquina* desmaiou.
c) Convém *que os exames sejam adiados.*

2 **Verbos que seleccionam dois argumentos** (também denominados predicados binários), um com a função de sujeito e outro com a função de complemento (directo, indirecto ou oblíquo) tais como *cumprimentar, pensar, fechar, desejar, durar, agradar, divertir, pertencer*.

Exemplo (12):

a) -*O Pedro* cumprimentou *os artistas.*
b) *O Pedro fechou a porta.*
c) *O Mário* deseja *que o filho o deixe em paz*.
d) *O concerto* durou *duas horas.*
e) *Esse livro* pertence *ao professor*.

f) *A Joana* pensa muito *nos seus amigos.*

O complemento dos verbos *cumprimentar, fechar* e *desejar* é directo; *pertencer* é indirecto; *pensar e durar* é oblíquo. O complemento directo do verbo *fechar* é um sintagma nominal já o de *desejar* pode ser um sintagma nominal ou uma oração, finita ou infinita; o complemento oblíquo de *pensar* é preposicionado, exigindo a preposição *em* como preposição regida; o de *durar* é não preposicionado.

4- **Verbos que seleccionam três argumentos** (também denominados predicados ternários), selecciona sintagma nominal, enquanto a função e a classe estrutural dos complementos (directo, indirecto e oblíquo) como *dar, oferecer, vender, comprar, explicar, receber, guardar, propor, proibir, falar.* Aqui estão a maior parte dos verbos bitransitivos/ditransitivos que seleccionam três lugares (cf. Mateus 2003: 185). Os verbos estudados pertencem a esta subclasse.

Exemplo (13):

a) O Pedro ofereceu *um carro novo* ao filho.
b) A Manuela vendeu *o livro* ao Alexandre.
c) O professor explicou *a matéria* aos alunos.
d) O Paulo dava *o presente de natal* ao pai todos os anos.

5- **Verbos que seleccionam quatro argumentos**[509] como *levar, comprar, vender,* transportar*, explicar e passar*. Estes verbos denotam movimento espacial ou transacções, transferências, que permite a expressão conjunta do agente, tema, da origem e do destino (com o verbo de movimento como *transportar* e *passar*) e do agente/origem, do tema, do destinatário e do valor da transacção (com os verbos de transacção como *vender* e *comprar*) (cf. Gonçalves e Raposo 2013: 1189-1190). São verbos que seleccionam um Modificador.

Exemplo (14):

a) *O Zé* comprou *a boneca para Carmelita* no mercado.
b) *O professor* explicou *a matéria aos alunos* da linguística.
c) *A Manuela* vendeu *o livro ao Alexandre* na Quinta-feira.
d) *Os camionistas* transportaram *a minha mobília de Lisboa* para Coimbra.

[509] Existem autores como em Mateus et al. (2003) não abordam verbos com quatro argumentos por colocarem a questão de saber se os verbos, como por exemplo, *arrastar, levar, transferir ou trazer* devem ser considerados de três ou quatro lugares e justifica a sua consideração como verbos de três lugares dado que os seus argumentos têm o estatuto de argumento por defeito.

5. Variedades da língua portuguesa

5.1 Variação da regência dos verbos *dar*, *explicar*, "oferecer e *vender* no português europeu.

Como já referido nos pontos anteriores, o verbo é o organizador da frase. É a palavra que caracteriza o que se denomina oração e rege todos os elementos que a constitui. Os verbos abordados e apresentados são transitivos que seleccionam argumentos com a função de complemento directo (CD)[510]. Na sua generalidade, e segundo a norma-padrão do português europeu, são verbos que, além do complemento já citado, seleccionam também complementos indirecto (CI), oblíquo (CO) e/ou Modificador, denominados verbos bitransitivos/ditransitivos e transitivos com complemento oblíquo de acordo com as preposições exigidas para sua selecção.

5.1.1 Verbo *dar*

É transitivo directo quando selecciona o complemento directo (CD); é ditransitivo/bitransitivo quando selecciona o complemento Indirecto (CI) introduzido pela preposição *a* admitindo ser substituído por pronome lhe (s).

Exemplo (15):

a) Os jornais não deram *a notícia*/ Os dicionários não dão *essa palavra*.
b) Dou *a esferográfica* **ao** *Pedro*/Dou-lhe *a esferográfica*.
c) A Carmelita deu-lhe *o pão*/Dei *comida e roupa* **à** Luísa/ Dei-lhe *comida e roupa*[511].

5.1.2 Verbo *explicar*

Selecciona o complemento directo (CD), complemento indirecto (CI) regido pela preposição *a;* também é ditransitivo/bitransitivo na medida em que selecciona os complemento directo e indirecto ao mesmo tempo.

Exemplo (16):

a) A Professora explica *a matéria*/O nervosismo explica *seu fraco desempenho*.
b) A Professora explicou *a matéria* **aos** alunos/A Professora explicou-lhes *a matéria.*

[510] Doravante utilizaremos esta designação abreviando em sigla, o mesmo que Objeto Direto, Indireto e Obliquo usado em Cunha e Cintra (1984) antes já anunciado no ponto 2.1.1.
[511] 1- As palavras em itálico têm a função sintática de complemento direto (CD) e as sublinhadas a função de complemento indireto (CI) 2- As palavras em negritas são as preposições.

5.1.3 Verbo *oferecer*

É um verbo que selecciona, na sua generalidade para seus argumentos, o ditransictivo/bitransitivo directo e indirecto regendo a preposição *a.*

Exemplo (17):

a) Ofereceu *uma casa* **aos** pais/Ofereceu-*a* **aos** pais.
b) Ofereceu-lhes *uma casa*/Ofereceu *as joias* **à** esposa.

5.1.4 Verbo *vender*

Selecciona os argumentos de complemento directo (CD), complemento indirecto e ditransitivo directo e indirecto regidos das preposições *a.*

Exemplo (18):

a) O João vendeu *a casa*.
b) Vendeu *a casa* **ao** sogro/Vendeu-lhe *a casa*.
c) Judas vendeu *Jesus Cristo* a seus amigos/ Judas vendeu-lhes *Jesus Cristo*.
d) Vendeu *a casa* **ao** sogro por 1000 euros.

Em suma, segue-se a tabela ilustrativa da variação da regência dos verbos seleccionados.

VERBOS	PREPOSIÇÃO	ARGUMENTOS	EXEMPLOS
Dar	a	CD, CI	Os jornais não deram *a notícia*/Dou a esferográfica *ao Pedro*.
Explicar	a	CD, CI	O nervosismo explica *seu fraco desempenho* A Professora explicou a matéria aos alunos/A Professora explicou-lhes a matéria.
Oferecer	a	CDI	Ofereceu *uma casa* aos pais/ Ofereceu-lhes *uma casa*.
Vender	a	CD, CI	O João vendeu *a casa*/Vendeu *a casa* ao sogro/Vendeu-lhe *a casa*/Vendeu *a casa* ao sogro por 1000 euros.

Quadro 1- variação da regência dos verbos estudados segundo a norma padrão do português europeu.

5.2 Variação da regência dos verbos *dar*, *explicar*, "oferecer e *vender* no português angolano.

Na variação da regência verbal no português angolano há uma certa tendência de mudança, mais na oralidade do que na escrita, quanto a selecção da preposição alterando o tipo de argumento, se for a seguir norma-padrão do português europeu. São casos

frequentes a regência dos verbos com a preposição *a,* que no PE selecciona o complemento indirecto, no PA selecciona a preposição *em* dando lugar, para seu argumento, o complemento oblíquo ou modificador (cf. Gonçalves 2004: 237, Nascimento 2008: 380; Gonçalves e Stroud 1998: 87). Trata-se de uma apresentação, em síntese, do número de argumentos que eles seleccionam tendo em atenção a experiência, embora aqui não demonstrada, vivida no espaço dialetal angolano.

É frequente, na variação do português angolano, a troca da preposição *a* que rege o complemento indirecto, para *em*, complemento oblíquo ou modificador da variação do português europeu, tal como atesta Gonçalves (2013: 168):

No caso dos verbos que, em PE, seleccionam um complemento directo e indirecto, a supressão da preposição *a* dá origem às chamadas construções de duplo objecto. Nestes casos o complemento indirecto ocupa geralmente a posição adjacente ao verbo...A supressão da preposição a, que em PE rege o complemento indirecto (...) resultam provavelmente da interferência das línguas bantas...À semelhança do que acontece com o complemento indirecto, a transitivização de verbos preposicionados parece resultar da interferência das línguas bantas, onde os verbos agentivos seleccionam tipicamente um complemento directo (cf. Gonçalves 2004).Por exemplo, os verbos *dar, oferecer, vender e explicar*, tratando-se de uma transferência, mudança ou transmissão, na regência verbal ao selecionarem os seus argumentos transitivos de complemento directo e indirecto (chamado ditransitivo/bitransitivo ou ainda biobjeto directo e indirecto) segundo a norma-padrão europeu, regem-se com a preposição *a* (O Manuel deu os 100 euros *ao* João); já na variação do português angolano a regência verbal, nestes casos, há uma tendência em substituir a preposição *a* pela preposição *em*. Seguem-se os exemplos.

Exemplo (19):

a) Dou a esferográfica *no* Pedro (... ao Pedro – PE).
b) Quando entrou, deu *no* João a carta. (... ao João a carta – PE).
c) Ofereceu uma casa *nos* pais/Ofereceu-*a nos* pais (...aos pais – PE).
d) Vendeu a casa *no* sogro (...ao sogro – PE).
e) Explicou a matéria *no* João (...ao João – PE)

Está o problema da escolha e selecção das preposições para a regência dos verbos transitivos.

VERBOS	PREPOSIÇÕES - PE	PREPOSIÇÕES – tendência PA	ARGUMENTOS		EXEMPLOS
			PE	PA	
Dar	a	em	CD, CI	CD, CO, Modificador	Os jornais não deram notícia/Dou a esferográfica *no* Pedro.
Explicar	a	em	CD, CI	CD, CO, Modificador	A Professora explicou a matéria *nos* alunos
Oferecer	a	em	CDI	CDI, CO, Modificador	Ofereceu uma casa *nos* pais
Vender	a	em	CD, CI	CD, CO, Modificador	Vendeu a casa *no* sogro.

Quadro 2- Variação da regência dos verbos com tendência preposicional na variedade do português angolano.

6. Considerações finais

Tratou-se de apresentar a variação da regência dos verbos *dar, explicar, oferecer e vender* no português angolano e seus argumentos verbais seleccionados pela preposição *em*, comparando-a com a norma-padrão do português europeu. De acordo com as gramáticas pesquisadas há uma certa unanimidade quanto a regência dos verbos, na sua generalidade, embora existindo variedades do português, além do europeu, também as do brasileira e africanas. O aceitar destes usos, em alguns falantes da língua portuguesa em Angola, tornase difícil por não existir concordância entre o que está normatizado no PE e o que é tendência nesta variação angolana. Como afirma Gonçalves (2013):

O contexto histórico pode afetar a qualidade das descrições das variedades africanas do português, que podem apresentar algumas lacunas ou até deficiências, que porque ainda não foram detetados e descritos pelos investigadores aspectos relevantes desta variedade quer porque os estudos realizados sobre elas não foram ainda suficientemente divulgados."

Por isso o estudo sobre a variação da regência dos verbos no português angolano constitui hoje um desafio para todos linguistas por se tratar de uma confrontação com as novas abordagens da norma-padrão do português europeu.

Referências

Cunha, Celso & Luís F. Lindley Cintra. 2014. *Nova Gramática do Português*. Porto: JSC.

Faria, Isabel Hub. 2003. Contacto, variação e mudança linguística. In: Mateus, Maria et al. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

Gonçalves, Perpétua. 2015. A formação de variedades africanas do português: argumentos para uma abordagem multidimensional. In Adriano Moreira et al. *A língua portuguesa: presente e futuro*. 223-242. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hagemeijer, Tjerk. 2016. O português em contacto em África. In: Martins, Ana Maria & Emanuel Carrilho (eds.), *Manual de linguística portuguesa*, vol. 16. Berlin/Boston: De Gruyter.

Mateus, Maria Helena Mira. et al. 1989. *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Caminho.

VARIAÇÃO DIATÓPICA DE ASPECTOS TEMPORAIS NOS FALARES DE AÇORES E FLORIANÓPOLIS

DIATOPIC VARIATION OF TEMPORAL ASPECTS IN THE SPEECHES OF AZORES AND FLORIANÓPOLIS

Izabel Christine Seara
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq, Departamento de Língua e Literatura Vernáculas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil
izabel.seara@ufsc.br
ORCID: 0000-0001-9204-9730

Lurdes de Castro Moutinho
Departamento de Línguas e Culturas, Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal
lmoutinho@ua.pt
ORCID: 0000-0003-0869-9912

Resumo

Esta pesquisa vincula-se ao projeto internacional *Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico* (AMPER). Esse projeto investiga a variação prosódica nas línguas românicas e tem por objetivo analisar comparativamente essas línguas. Com essa finalidade, os pesquisadores empregam a mesma metodologia e *corpora*. Os *corpora* analisados para o presente estudo são constituídos de sentenças declarativas e interrogativas formadas por 10 vogais, produzidas por informantes masculinos e femininos, das variedades do português falado nas ilhas dos Açores - Portugal (Pico, Terceira e São Miguel) e de Florianópolis - Brasil (Santo Antônio de Lisboa, Lagoa da Conceição e Ribeirão da Ilha), colonizada por açorianos. As análises focalizam a duração vocálica no pré-núcleo e no núcleo entoacional. Estudos sobre o acento lexical (Moraes 1987, 1995; Mateus 2010; dentre outros) apregoam que a duração é o correlato primário do acento lexical. Rachadel et al. (2023), investigando a fala de mulheres dessas localidades, observaram que tanto para florianopolitanas (declarativas (96%) e interrogativas (96%)) quanto para açorianas (declarativas (94%) e interrogativas (71%)) a sílaba tônica é a mais longa. No entanto, há uma diferença de percentuais importante entre essas variedades, uma vez que, para as açorianas, há um percentual de quase 30% de átonas mais longas no núcleo entoacional. No presente estudo, comparamos os resultados obtidos entre Açores e Florianópolis para o núcleo e para o pré-núcleo entoacional. Nossos resultados ratificam os achados de Rachadel et al. (2023), ou seja, produções femininas açorianas com um percentual de sílabas átonas mais longas no núcleo entoacional acima de 30% para declarativas e interrogativas. No pré-núcleo entoacional, os homens florianopolitanos exibem um percentual mais alto de sílabas átonas com duração mais longa (15,5% nas declarativas e 18% nas interrogativas). Observando a posição do acento, as oxítonas apresentam comportamento esperado (100% das tônicas mais longas para todos os portugueses e, recorrentemente, para os brasileiros).

Palavras-chave: variação diatópica, duração vocálica, falares de Açores e Florianópolis.

Abstract

This research is linked to the international project Prosodic Multimedia Atlas of the Romanesque Space (AMPER). This project investigates prosodic variation in Romance languages and aims to comparatively analyze these languages. To this end, researchers employ the same methodology and *corpora*. The *corpora* analyzed for the present study are made up of declarative and interrogative

sentences formed by 10 vowels, produced by male and female informants, from the varieties of Portuguese spoken on the islands of the Azores - Portugal (Pico, Terceira and São Miguel) and Florianópolis - Brazil (Santo Antônio de Lisboa, Lagoa da Conceição and Ribeirão da Ilha), colonized by Azoreans.The analyzes focus on vowel duration in the pre-nucleus and intonational nucleus. Studies on lexical accent (Moraes 1987, 1995; Mateus 2010; among others) claim that duration is the primary correlate of lexical accent. Rachadel et al. (2023), investigating the speech of women from these locations, observed that both for Florianopolitans (declaratives (96%) and interrogatives (96%)) and for Azoreans (declaratives (94%) and interrogatives (71%)) the tonic syllable is the longest. However, there is an important difference in percentages between these varieties, since, for the Azoreans, there is a percentage of almost 30% of longer unstressed tones in the intoational nucleus. In the present study, we compared the results obtained between Azores and Florianópolis for the intonational nucleus and pre-nucleus. Our results confirm the findings of Rachadel et al. (2023), that is, Azorean female productions with a percentage of longer unstressed syllables in the intonational nucleus above 30% for declaratives and interrogatives. In the intonation pre-nucleus, Florianopolitan men exhibit a higher percentage of unstressed syllables with longer duration (15.5% in declaratives and 18% in interrogatives). Observing the position of the accent, the oxytones present the expected behavior (100% of the longest tonics for all Portuguese and, recurrently, for Brazilians).

Keywords: diatopic variation, vowel duration, speeches of Azores and Florianópolis.

Enquadramento e foco da pesquisa

Esta pesquisa vincula-se ao projeto internacional *Atlas Multimédia Prosódico do Espaço Românico* (AMPER). Esse projeto investiga a variação prosódica nas línguas românicas e tem por objetivo analisar comparativamente essas línguas. A instituição coordenadora do Projeto AMPER para a língua portuguesa (AMPER-POR) é a Universidade de Aveiro (Portugal) com início no final de 1999. No Brasil, a partir de 2008, várias de suas universidades integram o projeto. Atualmente a coordenação geral do AMPER está ao encargo de Antonio Romano e a coordenação do AMPER-POR (PE e PB), ao encargo de Lurdes de Castro Moutinho.

O objeto de estudo da presente pesquisa são os padrões entoacionais de frases declarativas neutras e interrogativas totais produzidas por falantes masculinos e femininos, portugueses dos Açores (ilhas do Pico, Terceira e São Miguel) e brasileiros de Florianópolis (comunidades de Santo Antônio de Lisboa, Lagoa da Conceição e Ribeirão da Ilha). Nossas análises têm por foco a duração vocálica no pré-núcleo e no núcleo entoacionais. Com essa finalidade, comparamos os resultados de duração vocálica obtidos entre Açores e Florianópolis para o núcleo e para o pré-núcleo entoacionais.

Nossa motivação para esta pesquisa vem de um estudo realizado por Rachadel *et al.* (2023) que investigaram a fala de **mulheres açorianas** dessas localidades e observaram que, apesar de a sílaba mais longa ser a tônica, sejam as sentenças interrogativas (71%) ou declarativas (94%), havia um percentual importante de sílabas átonas como as mais longas no núcleo entoacional, principalmente nas interrogativas (29% nas interrogativas e 6% nas declarativas). No entanto, na análise das produções de **mulheres florianopolitanas**, a sílaba mais longa era frequentemente a tônica, sejam declarativas (96%) ou interrogativas (96%), havendo um percentual bem mais baixo de sílabas átonas mais longas (em torno de

4% para as duas modalidades). Esses resultaram mostraram então haver uma diferença em relação ao padrão temporal (sílaba com duração mais longa no núcleo entoacional).

Estudos (Fry 1965; Massini-Cagliari 1992; Moraes 1987, 1995; Campos 2009; Cruz et al. 2016; dentre outros) têm demonstrado que o acento é avaliado por três correlatos acústicos: duração, frequência fundamental e intensidade. Esses correlatos se combinam e podem variar a sua influência em função das diferentes línguas naturais. No português brasileiro, há uma consistência na premissa de que a duração seria o principal correlato acústico da marcação de acento. Isso quer dizer que uma vogal tônica tende a ser a mais longa quando comparada às átonas. Fernandes (1976) também indica como o principal correlato de marcação de acento primário: a duração (74,5%), seguida pela frequência fundamental (62,7%) e em seguida a intensidade (59%). Para Massini-Cagliari (1992), o acento primário é caracterizado por uma duração maior da sílaba tônica, seguida de uma queda de intensidade nas sílabas pós-tônicas, influenciada também pela qualidade da vogal. Assim, podemos partir do pressuposto de que o acento primário no PB e no PE (Mateus 2010; D'Andrade e Laks 1992) tem a duração como o correlato acústico mais consistente.

Com isso em mente, partimos para um detalhamento dos dados, trabalhando não mais sobre a média das três repetições de cada sentença, como haviam feito Rachadel *et al.* (2023), mas agora com cada uma dessas repetições. E nosso olhar se volta não só para o núcleo entoacional nas produções femininas, mas também para as produções masculinas e ainda para a região pré-nuclear. A pergunta que nos orienta é: observando os dados dos Açores e de Florianópolis, tanto para homens, quanto para mulheres, na região do núcleo e do pré-núcleo entoacionais, teremos diferenças de duração da sílaba mais longa relacionadas com a posição do acento na palavra, ou seja, se é átona ou tônica?

Mas ainda buscamos respostas para as seguintes questões:

(a) qual a percentagem total de sílabas átonas mais longas, considerando as duas variedades?
(b) tendo em conta que, na língua portuguesa, em ambas as variedades, a duração tende a ser mais longa na sílaba tônica (Fry 1965; Massini-Cagliari 1992; D'Andrade e Laks 1992; Moraes 1995; Mateus 2010; dentre outros), será sempre assim ou haverá um tipo de acentuação (oxítona, paroxítona, proparoxítona) que favoreça esse comportamento, ou seja, que apresente 100% de suas sílabas tônicas mais longas?
(c) haverá comportamentos distintos: entre declarativas e interrogativas, ou entre homens e mulheres, ou, ainda, entre pré-núcleo e núcleo entoacionais?
(d)

Para dar respostas as questões de pesquisa colocadas, passemos às próximas seções.

As localidades em estudo

A cidade de Florianópolis é constituída geograficamente por uma ilha e por uma parte continental. Os dados aqui investigados de florianopolitanos são referentes à parte insular e correspondem a três comunidades: Santo Antônio de Lisboa (localizada na região Norte

da ilha de Florianópolis), Ribeirão da Ilha (localizada na região Sul) e Lagoa da Conceição (localizada na região Leste), conforme Figura 1.

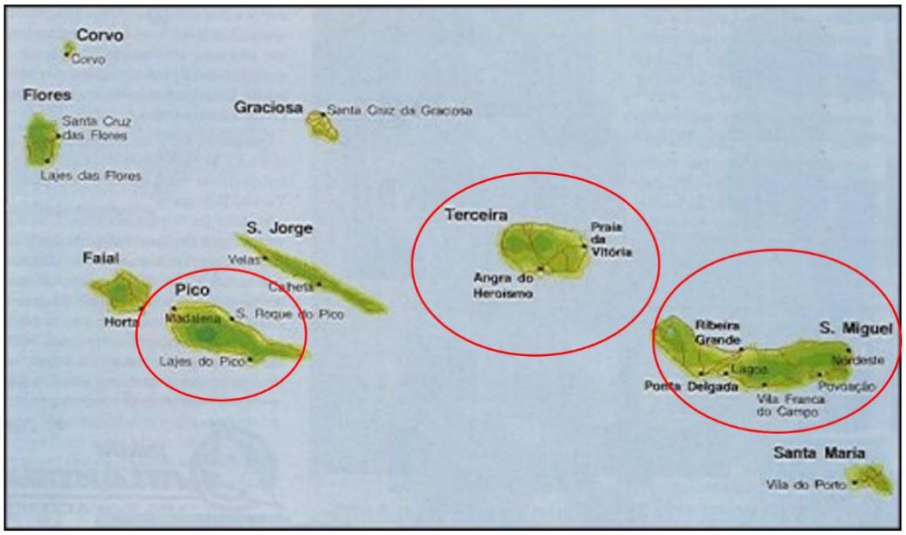
Figura 1. Mapa da parte insular de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, com círculos vermelhos, indicando a localização de Santo Antônio de Lisboa, ao Norte, Ribeirão da Ilha, ao Sul, e Lagoa da Conceição, a Leste.



Fonte: http://www.mobfloripa.com.br/mapas_det.php?codigo=7

As comunidades portuguesas aqui investigadas são: Fenais da Ajuda, na ilha de São Miguel, ao Nordeste da ilha, Vila Nova, ao Sul da ilha Terceira, na freguesia de Angra do Heroísmo, Madalena do Pico, localizada na ilha do Pico, conforme se destaca na Figura 2.

Figura 2. Mapa do arquipélago dos Açores com a localização das ilhas de São Miguel, Terceira e do Pico, circuladas em vermelho.



Fonte: https://www.google.com/search?q=mapa+dos+a%C3%A7ores&rlz

Metodologia empregada na pesquisa

A coleta de dados orais foi realizada a partir de *corpora* controlados, seguindo a metodologia AMPER, já descrita em outros textos por nós publicados (Moutinho e Seara, 2022; Rachadel et al. 2023; dentre outros). Esses *corpora* constituem-se em sentenças com as mesmas modalidades e número de vogais, mudando apenas as palavras empregadas para tornar as sentenças mais habituais em cada uma das línguas estudadas, mesmo entre as variedades de português. Todas as gravações foram realizadas *in loco*.

Os *corpora* analisados para este estudo são constituídos de sentenças declarativas neutras e interrogativas totais formadas por 10 vogais e com as mesmas estruturas sintáticas (DET+NOME+VERBO+PREP+NOME). Essas sentenças foram induzidas por imagens e gravadas três repetições para cada delas. No núcleo (final da sentença) e no pré-núcleo entoacionais (início da sentença), ocorrem as diferentes posições acentuais do português (proparoxítonas, paroxítonas e oxítonas). Para o português brasileiro, fazem parte dos dados analisados as palavras proparoxítonas (pássaro, bêbado, Mônaco), paroxítonas (Renato, pateta, Veneza) e oxítonas (bisavô, nadador, Salvador) e para o português europeu insular, as palavras proparoxítonas (música, típica, México), paroxítonas (fadista, castiço, Capelas) e oxítonas (capataz, popular, Canadá)[512].

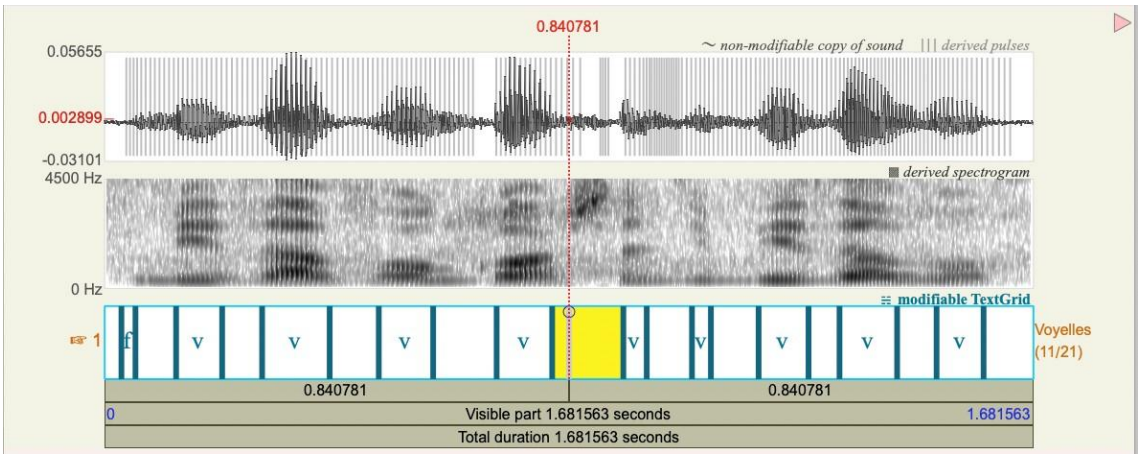
Para o presente estudo, foram gravados e analisados os dados produzidos por dois informantes (um masculino e um feminino) do português falado no arquipélago dos

[512] Como a maior parte das sílabas que tiveram suas durações comparadas em cada palavra eram constituídas por *onset* consonantal com o mesmo traço de vozeamento, foram consideradas apenas a duração das vogais em todas as comparações. Embora consideremos que os resultados não foram significativamente alterados, futuramente, uma nova etiquetagem, levando em conta as características específicas de cada uma dessas consoantes, poderá ter em conta esse detalhe.

Açores, Portugal, (Madalena do Pico (Pico), Vila Nova (Terceira) e Fenais da Ajuda (São Miguel); na ilha de Florianópolis, Brasil (Santo Antônio de Lisboa, Lagoa da Conceição e Ribeirão da Ilha). Essa amostra é constituída então por 3.240 vogais (9 sentenças x 10 vogais x 3 repetições x 12 informantes).

Os dados foram segmentados e as vogais de cada sentença, etiquetadas manualmente com o auxílio do *software* Praat (Boersma e Weenink 2019). Vogais efetivamente produzidas são etiquetadas com **v** e as vogais apagadas são etiquetadas com **f**. Observe a Figura 3.

Figura 3. Tela com exemplo da etiquetagem das vogais da sentença *O bisavô gosta do bisavô*.



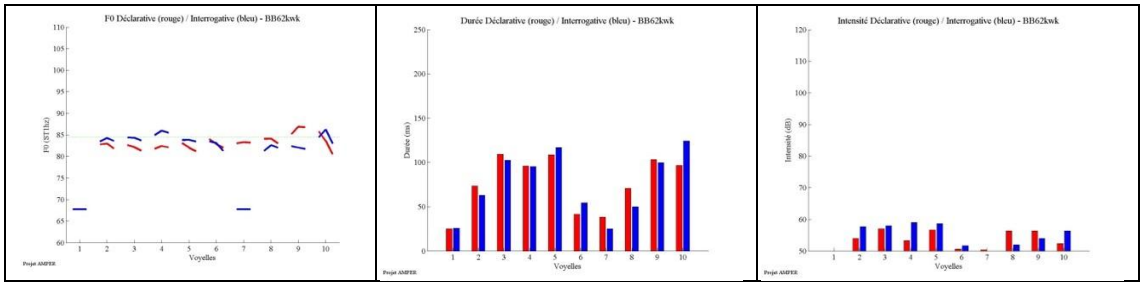
Os parâmetros acústicos analisados para cada vogal referem-se à frequência fundamental (F^0), duração e intensidade e foram coletados, automaticamente, recorrendo a *scripts* via Praat. A partir dessa coleta, são gerados tabelas e gráficos (curva de F^0, histogramas de duração e intensidade de cada uma das frases analisadas), conforme pode ser verificado na Figura 4. No entanto, para o presente texto, focalizamos apenas a duração das vogais presentes no pré-núcleo (DET+NOME, totalizando 4 vogais) e no núcleo (PREP+NOME, totalizando 4 vogais) entoacionais. Veja a Figura 4.

Figura 4. Tabela com dados gerados automaticamente relativos à sentença declarativa neutra: *O bisavô gosta do bisavô,* e gráficos referentes à curva de F^0, duração e intensidade, gerados automaticamente da sentença: *O bisavô gosta do bisavô,* nas modalidades declarativa neutra (em vermelho) e interrogativa total (em azul) do informante masculino de Santo Antônio de Lisboa.

BB62kwka0.txt size: 26632
16-Jan-2019

	duration [ms]	energy [dB]	fo1	fo2	fo3 [Hz]
1	25	33	50	50	50
2	74	54	119	121	113
3	109	57	118	115	110
4	96	53	113	117	115
5	109	57	122	114	109
6	41	51	128	120	114
7	38	50	121	123	122
8	71	56	129	129	121
9	103	56	137	151	150
10	97	52	142	125	105

Curva de F^0	Duração	Intensidade



Como os resultados mostram as vogais, presentes nas frases, numeradas de 1 a 10, nos Quadros 1, 2 e 3, relacionamos a numeração apresentada, automaticamente, com a tonicidade da sílaba no pré-núcleo e no núcleo entoacionais, conforme a posição do acento na palavra.

Quadro 1. Exemplo da relação entre a numeração apresentada nas tabelas e figuras geradas automaticamente pelo *script* do Praat e a tonicidade da sílaba no pré-núcleo e no núcleo entoacionais das palavras oxítonas na sentença ***O bisavô*** *gosta* ***do bisavô***.

OXÍTONAS			
Pré-núcleo			
o	bi	sa	vô
vogal 1	vogal 2	vogal 3	**vogal 4**
artigo	pré-tônica 2	pré-tônica 1	**tônica**
Núcleo			
do	bi	sa	vô
vogal 7	vogal 8	vogal 9	**vogal 10**
prep+artigo	pré-tônica 2	pré-tônica 1	**tônica**

Quadro 2. Exemplo da relação entre a numeração apresentada nas tabelas e figuras geradas automaticamente pelo *script* do Praat e a tonicidade da sílaba no pré-núcleo e no núcleo entoacionais das palavras paroxítonas na sentença ***O Renato*** *gosta* ***do Renato***.

PAROXÍTONAS			
Pré-núcleo			
o	re	**na**	to
vogal 1	vogal 2	**vogal 3**	vogal 4
artigo	pré-tônica	**tônica**	pós-tônica
Núcleo			
do	re	**na**	to
vogal 7	vogal 8	**vogal 9**	vogal 10
prep+artigo	pré-tônica	**tônica**	pós-tônica

Quadro 3. Exemplo da relação entre a numeração apresentada nas tabelas e figuras geradas automaticamente pelo *script* do Praat e a tonicidade da sílaba no pré-núcleo e no núcleo entoacionais das palavras proparoxítonas na sentença ***O pássaro*** *gosta* ***do pássaro***.

PROPAROXÍTONAS			
Pré-núcleo			
o	**pá**	ssa	ro
vogal 1	**vogal 2**	vogal 3	vogal 4

artigo	**tônica**	pós-tônica 1	pós-tônica 2
Núcleo			
do	**pá**	ssa	ro
vogal 7	**vogal 8**	vogal 9	vogal 10
prep+artigo	**tônica**	pós-tônica 1	pós-tônica 2

Passemos agora à descrição dos resultados do presente estudo.

Os resultados obtidos

Vamos iniciar nossa análise dos resultados apresentando o percentual total de sílabas tônicas e átonas no pré-núcleo e no núcleo entoacionais que apresentaram duração mais longa, considerando-se, em separado, homens e mulheres e os dados referentes ao português brasileiro e europeu. Veja a Tabela 1.

Tabela 1. Percentual total de sílabas tônicas e átonas mais longas no pré-núcleo e núcleo entoacionais de declarativas e interrogativas de informantes florianopolitanos (PB) e açorianos (PE) para homens e mulheres.

Declarativa	Mulheres				Homens			
	PB		PE		PB		PE	
	Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona	Tônica	Átona
Pré-núcleo	100%	0%	89%	**11%**	84,5%	**15,5%**	93,5%	6,5%
Núcleo	92,7%	7,3%	69,7%	**30,3%**	90,4%	**9,6%**	100%	0%
Interrogativa								
Pré-núcleo	95%	5%	89%	**11%**	82%	**18%**	96%	4%
Núcleo	96%	4%	67%	**33%**	97%	3%	89%	**11%**

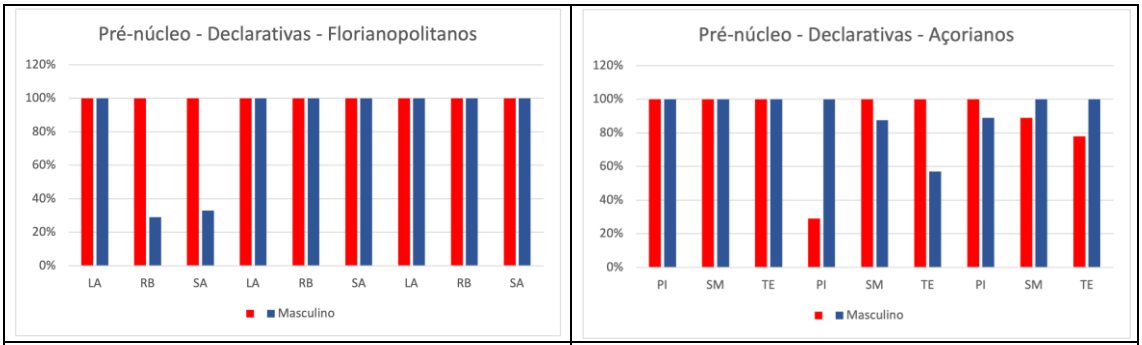
Na Tabela 1, colocamos em negrito os percentuais referentes a sílabas átonas mais longas sempre que sua frequência de ocorrência está próxima ou acima de 10%. Assim, desse primeiro olhar, podemos afirmar que as sílabas tônicas são recorrentemente mais longas do que as átonas no seu entorno, conforme apregoam diferentes estudos para a língua portuguesa.

No entanto, observamos que, na maior parte dos dados, as sílabas tônicas mais longa apresentam-se com frequência de ocorrência inferior a 100%. Considerando esse fato e com foco agora nas sílabas átonas mais longas, podemos dizer que, para as declarativas, são as mulheres açorianas que se sobressaem, particularmente no núcleo entoacional, apresentando um percentual bastante alto de sílabas átonas mais longas (30,3% para as declarativas e 30% para as interrogativas), quando comparado ao percentual dos demais sujeitos da pesquisa. Quando olhamos os dados masculinos, vemos que são os homens brasileiros que se sobressaem, em especial no pré-núcleo entoacional, apresentando percentual mais alto de sílabas átonas mais longas (15,5% para as declarativas e 18% para as interrogativas), quando comparado ao percentual dos demais sujeitos da pesquisa.

4.1 As sentenças declarativas neutras

Para investigarmos mais detalhadamente os dados, elaboramos gráficos em que podemos visualizar o comportamento das sílabas tônicas mais longas, primeiramente focalizando o **pré-núcleo entoacional** (correspondendo às vogais 1, 2, 3 e 4, conforme Quadros 1, 2 e 3) das declarativas, levando em conta a posição do acento na palavra e as localidades investigadas. Veja, na Figura 5, os resultados referentes ao pré-núcleo entoacional de sentenças declarativas.

Figura 5. Histograma do percentual de vogais tônicas com duração mais longa presentes no **pré-núcleo entoacional** de declarativas nas palavras oxítonas (três primeiras colunas); paroxítonas (três colunas seguintes); e proparoxítonas (três últimas colunas). Para as mulheres (colunas em vermelho) e para os homens (colunas em azul). Em (a), os dados referem-se aos florianopolitanos (LA corresponde à comunidade da Lagoa da Conceição; RB, à comunidade de Ribeirão da Ilha; SA, à comunidade de Santo Antônio de Lisboa. Em (b), os dados referem-se aos açorianos (PI corresponde à freguesia de Madalena do Pico, na Ilha do Pico; SM, à freguesia de Fenais da Ajuda, na Ilha de São Miguel; e TE, à freguesia de Vila Nova, na Ilha Terceira).



(a) (b)

A partir da Figura 5(a), que apresenta os resultados de declarativas referentes aos florianopolitanos, podemos dizer que, no pré-núcleo entoacional[513], para as mulheres (colunas em vermelho), 100% das sílabas mais longas são as tônicas. Esse comportamento, independentemente, da posição da tônica nas palavras. Na produção dos homens (colunas em azul), para as palavras paroxítonas e proparoxítonas, 100% das sílabas mais longas são as tônicas (vogal 3 e 2, respectivamente). Já nas palavras oxítonas, o percentual de sílaba tônica (vogal 4) mais longa cai para 84,5%

Se olharmos pelo viés das átonas mais longas, diremos que, para as mulheres florianopolitanas, não há ocorrências desse tipo e, para os homens florianopolitanos, apenas as palavras oxítonas apresentam tal comportamento com 15,5% de sílabas átonas mais longas. E, nesse caso, a mais longa é a pré-tônica 1 (a sílaba mais próxima da tônica), correspondendo à vogal 3.

Considerando-se os resultados concernentes aos açorianos apresentados na Figura 5(b), podemos dizer que, no pré-núcleo entoacional, para as mulheres açorianas, apenas nas palavras oxítonas, 100% das sílabas tônicas correspondem à vogal mais longa. Nas paroxítonas e proparoxítonas, esse percentual cai para 89%. Quando olhamos para os dados dos homens açorianos, temos o mesmo comportamento das mulheres açorianas, ou seja, 100% de tônicas mais longas somente nas oxítonas. No entanto, nas paroxítonas e

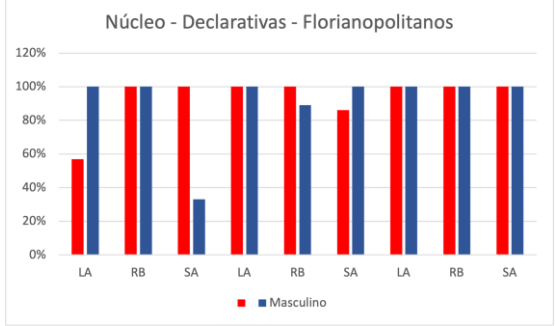
[513] Lembramos que, no pré-núcleo entoacional, conforme Quadros 1, 2 e 3, a sílaba tônica para as oxítonas corresponde à vogal 4; para as paroxítonas, à vogal 3; para as proparoxítonas, à vogal 2.

proparoxítonas, o percentual de sílabas tônicas mais longas é mais alto do que o apresentado para as mulheres, chegando a 93,5%.

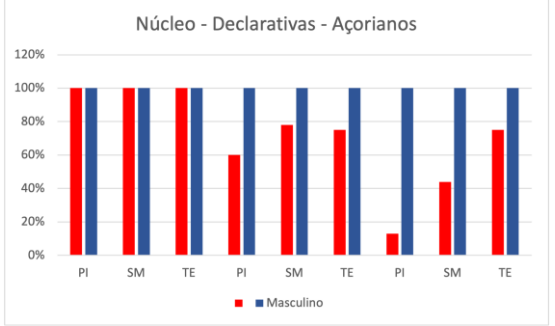
Se, agora, focarmos as átonas mais longas, tanto as oxítonas produzidas pelos homens, quanto as produzidas pelas mulheres, em nenhuma delas vemos esse tipo de comportamento. Porém, as paroxítonas e as proparoxítonas têm sílabas átonas mais longas. Nesse caso, há um comportamento diferente entre mulheres e homens açorianos. Para as mulheres, sílabas átonas mais longas ocorrem em 11% das paroxítonas e proparoxítonas, sendo, nas paroxítonas, a sílaba pré-tônica a mais longa e, nas proparoxítonas, o artigo que as antecede. Para os homens, o percentual de átonas mais longas cai para 6,5%, sendo a átona mais longa a pré-tônica ou a pós-tônica nas paroxítonas e a pós-tônica 2 (a mais distante da tônica) nas proparoxítonas.

Agora passemos à descrição dos resultados relativos ao núcleo entoacional de declarativas das duas variedades aqui estudadas. Veja a Figura 6.

Figura 6. Histograma do percentual de vogais tônicas com duração mais longa presentes no **núcleo entoacional** de declarativas nas palavras oxítonas (três primeiras colunas); paroxítonas (três colunas seguintes); e proparoxítonas (três últimas colunas). Para as mulheres (colunas em vermelho) e para os homens (colunas em azul). Em (a), os dados referem-se aos florianopolitanos (LA corresponde à comunidade da Lagoa da Conceição; RB, à comunidade de Ribeirão da Ilha; SA, à comunidade de Santo Antônio de Lisboa. Em (b), os dados referem-se aos açorianos (PI corresponde à freguesia de Madalena do Pico na Ilha do Pico; SM, à freguesia de Fenais da Ajuda na Ilha de São Miguel; e TE, à freguesia de Vila Nova na Ilha Terceira).



(a)



(b)

Pela Figura 6(a), que evidencia os resultados de declarativas referentes aos florianopolitanos, podemos dizer que, no **núcleo entoacional**[514], para as mulheres (colunas em vermelho), 100% das sílabas mais longas são as tônicas nas palavras proparoxítonas. Nas oxítonas e paroxítonas, há um percentual mais baixo de sílabas tônicas mais longas, ficando em 93,7%. O mesmo comportamento é observado nos homens florianopolitanos, ou seja, nas proparoxítonas, 100% de tônicas mais longas e, nas oxítonas e paroxítonas, um percentual mais baixo, correspondendo, nesses casos, a 90,4% de tônicas mais longas.

Olhando agora somente para as átonas com duração mais longa, vemos que, nas proparoxítonas produzidas tanto por homens quanto por mulheres, esse comportamento não ocorre. Já nas oxítonas e paroxítonas, para as mulheres, temos um percentual de 7,3% de átonas mais longas e, nesse caso, para as oxítonas é a pré-tônica 1 (a sílaba mais próxima

[514] Lembramos que, no núcleo entoacional, conforme Quadros 1, 2 e 3, a sílaba tônica nas oxítonas corresponde à vogal 10; nas paroxítonas, à vogal 9; nas proparoxítonas, à vogal 8.

da tônica) e, para as paroxítonas, é a pré-tônica. Nas produções masculinas, temos o mesmo comportamento das mulheres: os 9,6% de átonas mais longas também correspondem, nas oxítonas, à pré-tônica 1 e, nas paroxítonas, à pré-tônica.

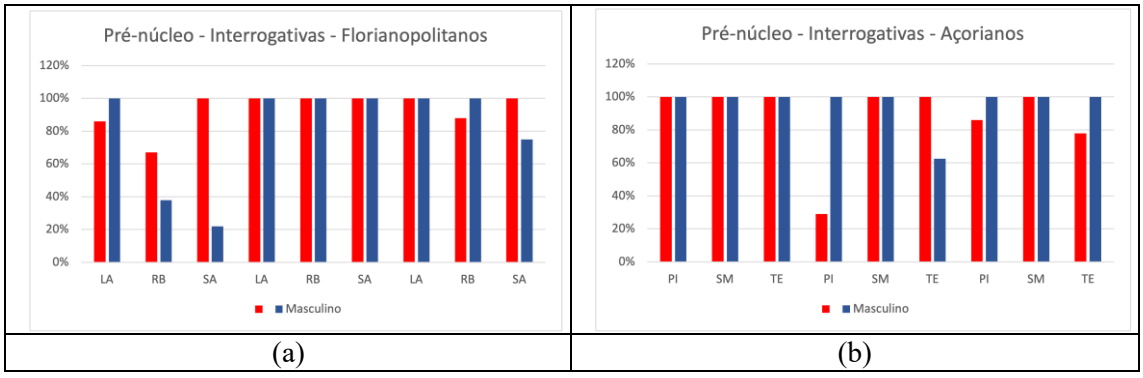
Considerando-se os dados das mulheres açorianas, constantes da Figura 6(b), relativos ao **núcleo entoacional** de declarativas, vemos que nas oxítonas temos 100% de tônicas mais longas, no entanto, nas palavras paroxítonas e proparoxítonas, o percentual cai para 69,70% de sílabas tônicas mais longas. Já, diferentemente das mulheres, os dados dos homens açorianos evidenciam que todas as tônicas produzidas no núcleo entoacional das declarativas são as mais longas, independentemente da posição da tônica nas palavras.

Agora, se nos atermos aos dados das átonas mais longas no núcleo entoacional das declarativas, veremos que, enquanto os homens não apresentam sílabas átonas mais longas, as mulheres apresentam 30,3% de paroxítonas e proparoxítonas com átonas mais longas do que as tônicas. E, nesses casos, nas paroxítonas, é a pós-tônica (vogal 10) a mais longa e, nas proparoxítonas, são a pós-tônica 1 (vogal 9 – a mais próxima da tônica) ou, com mais frequência, a pós-tônica 2 (vogal 10 – a mais distante da tônica).

4.2 As sentenças interrogativas totais

Para também averiguarmos, mais detalhadamente, os dados obtidos para as sentenças interrogativas, elaboramos gráficos em que podemos visualizar o comportamento das sílabas tônicas mais longas, considerando, inicialmente, o **pré-núcleo entoacional** (correspondendo às vogais 1, 2, 3 e 4, conforme Quadros 1, 2 e 3), a partir da posição do acento na palavra e das localidades investigadas. Veja, na Figura 7, os resultados referentes ao pré-núcleo entoacional de sentenças interrogativas.

Figura 7. Histograma do percentual de vogais tônicas com duração mais longa presentes no **pré-núcleo entoacional** de interrogativas nas palavras oxítonas (três primeiras colunas); paroxítonas (três colunas seguintes); e proparoxítonas (três últimas colunas). Para mulheres (colunas em vermelho) e para os homens (colunas em azul). Em (a), os dados referem-se aos florianopolitanos (LA corresponde à comunidade da Lagoa da Conceição; RB, à comunidade de Ribeirão da Ilha; SA, à comunidade de Santo Antônio de Lisboa. Em (b), os dados referem-se aos açorianos (PI corresponde à freguesia de Madalena do Pico na Ilha do Pico; SM, à freguesia de Fenais da Ajuda na Ilha de São Miguel; e TE, à freguesia de Vila Nova na Ilha Terceira).



(a) (b)

A Figura 7(a) exibe os resultados de interrogativas referentes às produções de florianopolitanos. Por esse gráfico, podemos afirmar que, no **pré-núcleo entoacional**[515], o comportamento, tanto para as mulheres (colunas em vermelho) quanto para os homens (colunas em azul), é o mesmo, ou seja, nas paroxítonas, temos 100% de sílabas tônicas mais longas, o que não ocorre para as proparoxítonas e oxítonas. Nesses casos, há percentuais diferentes para homens e mulheres. As mulheres apresentam 95% das sílabas tônicas mais longas nas proparoxítonas e oxítonas, porém, para os homens, esse percentual cai para 82%.

Se olharmos com atenção para as átonas mais longas no pré-núcleo de interrogativas, veremos que as paroxítonas produzidas por mulheres e homens florianopolitanos não apresentam esse comportamento, enquanto, nas oxítonas e proparoxítonas, há 5% de sílabas átonas mais longas para as mulheres e 18% para os homens. E, nesses casos, nas oxítonas produzidas pelas mulheres, são a pré-tônica 1 (vogal 9 – a mais próxima da tônica) ou pré-tônica 2 (vogal 8 – a mais distante da tônica) as mais longas e, para os homens, somente a pré-tônica 1. Quando olhamos as proparoxítonas, temos como átonas mais longas, para homens e mulheres, a pós-tônica 2 (vogal 10 – a mais distante da tônica).

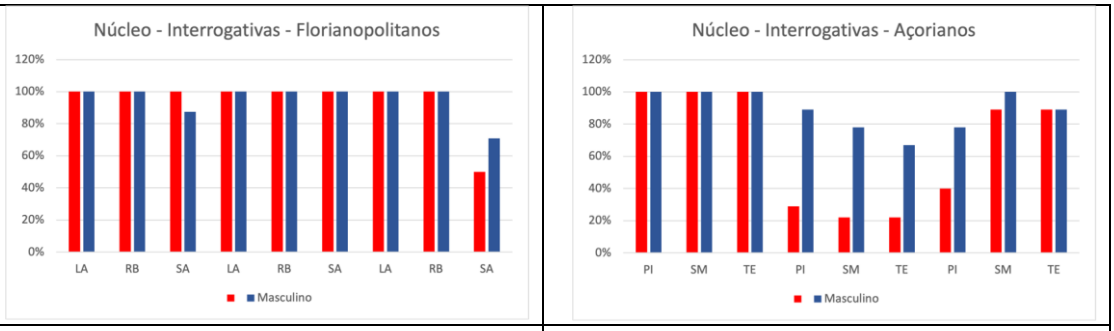
Agora, salientando os resultados das produções açorianas no **pré-núcleo entoacional** de interrogativas, exibidos na Figura 7(b), podemos dizer que, nas oxítonas, para homens e mulheres, são sempre as tônicas as mais longas. No entanto, há um comportamento diferenciado quanto às paroxítonas e proparoxítonas. Os homens produzem as proparoxítonas com 100% de tônicas mais longas e as paroxítonas apresentam um percentual mais baixo, exibindo, nesse caso, 96% de tônicas mais longas. As mulheres, porém, apresentam um percentual mais baixo, ou seja, 89% de tônicas mais longas nas paroxítonas e proparoxítonas.

Se nos concentrarmos apenas nas átonas mais longas, veremos que, para as mulheres açorianas, não há casos de átonas mais longas para as palavras oxítonas. Mas temos 11% de átonas mais longas nas paroxítonas e proparoxítonas. Nesses casos, para as paroxítonas, a mais longa pode ser a pré-tônica (vogal 2) ou a pós-tônica (vogal 4); e, para as proparoxítonas, são o artigo que a antecede ou a pós-tônica 1 (vogal 3 – a mais próxima da tônica). Para os homens, não há casos de átonas mais longas nas oxítonas e proparoxítonas, mas, para as paroxítonas, ocorrem em 4% dos dados. Nesse caso, a mais longa é a sílaba pós-tônica (vogal 4).

Agora vejamos os resultados referentes ao núcleo entoacional de interrogativas nas duas variedades aqui estudadas. Veja a Figura 8.

[515] Lembramos que, no pré-núcleo entoacional, conforme Quadros 1, 2 e 3, a sílaba tônica para as oxítonas corresponde à vogal 4; para as paroxítonas, à vogal 3; para as proparoxítonas, à vogal 2.

Figura 8. Histograma do percentual de vogais tônicas com duração mais longa presentes no **núcleo entoacional** de interrogativas nas palavras oxítonas (três primeiras colunas); paroxítonas (três colunas seguintes); e proparoxítonas (três últimas colunas). Para mulheres (colunas em vermelho) e para os homens (colunas em azul). Em (a), os dados referem-se aos florianopolitanos (LA corresponde à comunidade da Lagoa da Conceição; RB, à comunidade de Ribeirão da Ilha; SA, à comunidade de Santo Antônio de Lisboa. Em (b), os dados referem-se aos açorianos (PI corresponde à freguesia de Madalena do Pico na Ilha do Pico; SM, à freguesia de Fenais da Ajuda na Ilha de São Miguel; e TE, à freguesia de Vila Nova na Ilha Terceira).



(a) (b)

A Figura 8(a) apresenta os resultados de interrogativas relativas às produções de florianopolitanos. Nesse caso, podemos dizer que, para o sexo feminino, no **núcleo entoacional**, tanto oxítonas quanto paroxítonas apresentam 100% de tônicas mais longas. Já as proparoxítonas exibem 96% de tônicas mais longas. Para o sexo masculino, são as paroxítonas que apresentam 100% de tônicas mais longas. As oxítonas e proparoxítonas sinalizam 97% de tônicas mais longas.

Com foco apenas nas átonas mais longas, vemos que as mulheres florianopolitanas produzem oxítonas e paroxítonas sem dados em que haja átonas mais longas, mas apresentam 4% de proparoxítonas com esse comportamento. E, nesse caso, é a pós-tônica 1 (vogal 9 – a mais próxima da tônica) a mais longa. Para os homens, as paroxítonas é que não apresentam átonas mais longas. No entanto, nas oxítonas e proparoxítonas, vemos 3% desses casos, sendo a pré-tônica 1 (vogal 9 – a mais próxima da tônica) e a pós-tônica 1 (vogal 9 – a mais próxima da tônica), respectivamente, as átonas mais longas.

A Figura 8(b) apresenta os resultados referentes às interrogativas das produções açorianas. Para as mulheres e os homens, podemos dizer que, no **núcleo entoacional**, as oxítonas apresentam 100% de tônicas mais longas. No entanto, há diferentes percentuais entre homens e mulheres, quando observamos as produções de paroxítonas e proparoxítonas. Nesses casos, as mulheres mostram um percentual bem mais baixo do que os homens, realizando apenas 67% de tônicas mais longas, enquanto os homens apresentam um percentual de 89%.

Olhando para as átonas mais longas, vemos que as oxítonas dos participantes açorianos não apresentam átonas mais longas. Todavia, as mulheres realizam 33% de átonas mais longas para as paroxítonas e proparoxítonas, sendo, nesses casos, a pós-tônica (vogal 10) e a pós-tônica 2 (vogal 10 – a mais distante da tônica) as mais longas, respectivamente. Para os homens, esse comportamento de átonas mais longas também aparece em 11% nas paroxítonas e proparoxítonas. Nesses casos, as mais longas são, para as paroxítonas, a pós-tônica (vogal 10) ou a pré-tônica (vogal 8). Para as proparoxítonas, esse fenômeno ocorre na pós-tônica 1 (vogal 9 – a mais próxima da tônica) ou na póstônica 2 (vogal 10 – a mais distante da tônica).

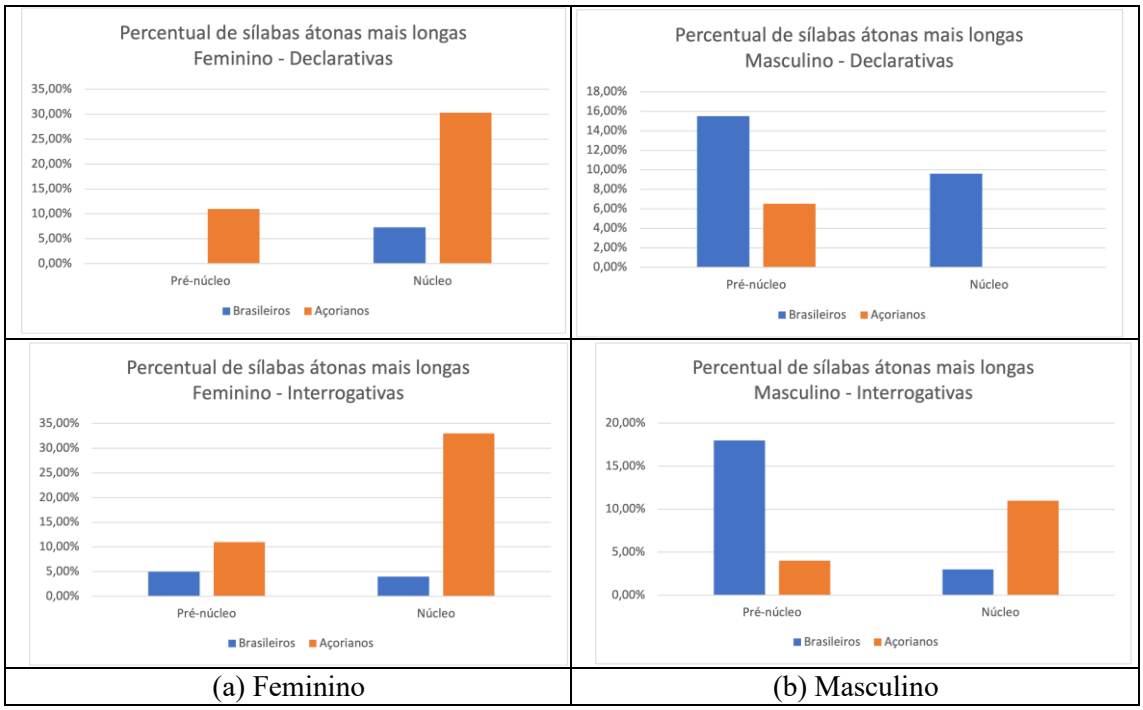
Nossas considerações finais

Os resultados anteriormente discutidos evidenciam que, de modo geral, para brasileiros e açorianos, as sílabas tônicas produzidas são mais longas quando comparadas com as átonas, ratificando os estudos (Fernandes 1976; Massini-Cagliari 1992; Moraes 1987, 1995; Mateus 2010; D'Andrade e Laks 1992) que colocam, para a língua portuguesa, a duração como correlato acústico mais consistente. Nossos resultados também ratificam os estudos de Rachadel et al. (2023), quando constatam que, na fala das mulheres açorianas pesquisadas, observaram um percentual importante de sílabas átonas mais longas (29% nas interrogativas e 6% nas declarativas) no núcleo entoacional.

Nossa análise se ateve em detalhes sobre o núcleo entoacional, levando em conta a posição do acento na palavra. Os resultados dessa análise detalhada mostraram, conforme Figura 9(a), que as mulheres açorianas apresentam sílabas átonas mais longas em especial no **núcleo entoacional**, com um percentual bastante relevante de 30,3% nas declarativas e 33% nas interrogativas nas palavras paroxítonas e proparoxítonas, não apresentando, no entanto, esse comportamento nas oxítonas de nenhuma das modalidades. As mulheres florianopolitanas apresentam esse comportamento em 7,3% das oxítonas e paroxítonas de declarativas e em apenas 4% das proparoxítonas de interrogativas.

Detalhando também os dados referentes ao **pré-núcleo entoacional**, verificamos que as mulheres açorianas ainda apresentam um percentual mais alto de átonas mais longas (11% tanto em declarativas quanto em interrogativas), se comparadas às produções das mulheres florianopolitanas que não apresentaram átonas mais longas nas declarativas e apenas 5% desses casos em oxítonas e proparoxítonas de interrogativas.

Figura 9. Histograma do percentual de vogais átonas com duração mais longa presentes no **pré-núcleo** e no **núcleo entoacionais** de declarativas (gráficos superiores) e interrogativas (gráficos inferiores) produzidas por brasileiros (colunas em azul) e açorianos (colunas em laranja). Em (a), gráfico referente às mulheres e, em (b), referentes aos homens.



(a) Feminino | (b) Masculino

Esses dados reforçam os achados de Rachadel et al. (2023), como dissemos anteriormente, uma vez que encontramos, nas produções femininas açorianas, um percentual de sílabas átonas mais longas no núcleo entoacional, quer de declarativas quer de interrogativas, acima de 30%, sendo mesmo complementados com a introdução da análise sobre o pré-núcleo entoacional e com os dados dos homens que apresentaram um comportamento diferenciado.

No núcleo entoacional, os homens brasileiros apresentaram um percentual de 9,6% de átonas mais longas nas declarativas e apenas 3% nas interrogativas. Já os portugueses dos Açores apresentaram esse comportamento em 11% dos dados, mas apenas nas interrogativas.

Já no pré-núcleo entoacional, apesar de as mulheres açorianas apresentarem um percentual em torno de 10% de sílabas átonas mais longas, nessa região, são os homens florianopolitanos, que produzem um percentual mais alto de sílabas átonas com duração mais longa do que as tônicas (15,5% nas declarativas e 18% nas interrogativas), contra 6,5% e 4%, respectivamente, para os homens açorianos.

Finalmente, quando observamos a posição do acento, as oxítonas são aquelas que têm um comportamento conforme o esperado, com 100% das tônicas mais longas para todos os portugueses e, recorrentemente, para os brasileiros.

Tentando responder a uma das questões da nossa pesquisa - qual o tipo acentual (oxítono, paroxítono, proparoxítono) que favorece esse comportamento, ou seja, 100% de tônicas mais longas, a resposta é que, de uma maneira geral, para ambas as variedades, é a acentuação oxítona, que mais parece favorecer a duração mais longa da vogal em sílaba tônica. Para a acentuação paroxítona e proparoxítona, a duração mais longa ocorre em geral na sílaba tônica, embora também possa ocorrer na átona.

Uma outra questão que nos colocamos foi se alguma das variedades apresentaria uma percentagem, claramente, superior no total de sílabas átonas mais longas. No entanto a resposta é de que, embora haja diferenças entre as variedades, não podemos dar uma resposta cabal a essa pergunta. Podemos dizer que esse comportamento é mais evidente no núcleo entoacional nas produções das mulheres açorianas, quer em declarativas ou interrogativas. Já no pré-núcleo entoacional, apesar de as mulheres açorianas apresentarem uma percentagem em torno de 10% de sílabas átonas mais longas, nessa região, são os homens florianopolitanos que produzem um percentual mais alto de sílabas átonas com duração mais longa. Por esta razão, podemos afirmar que a posição da palavra no enunciado - núcleo ou pré-núcleo – também pode ser um dos fatores a influenciar a duração.

Concluindo, podemos dizer que a variação ocorre entre as variedades, entre homens e mulheres e entre modalidades, embora esta última seja a menos notória, parecendo relacionar-se mais com os fatores anteriormente mencionados: ser declarativa ou interrogativa pode influenciar a duração, mas de forma menos evidente. A posição da palavra no enunciado, se no núcleo ou no pré-núcleo entoacional, será outro fator que pode influir na duração. Apesar disso tudo, ser homem ou mulher, parece ser a variável mais produtiva, por influenciar, em maior escala, a duração, como já acontecia nas análises realizadas sobre o correlato acústico de F^0 (Moutinho & Seara, 2022).

Referências

Boersma, Paul & Weenink, David. 2019. Praat: doing phonetics by computer. Amsterdã: Instituto de Ciências Fonéticas de Amsterdã. http://www.fon.hum.uva.nl/ praat/

D'Andrade, Ernesto & Laks, Bernard. 1992. Na crista da onda: o acento de palavra em português. *Atas* do 7º Encontro da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa:

Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 15-26.

Campos, Helen O.V. 2009. Duração dos segmentos vocálicos orais, nasais e nasalizados do português brasileiro. Universidade Federal de Minas Gerais: Belo Horizonte, *Dissertação* (Mestrado em Linguística Teórica e Descritiva).

Cruz, Regina C. F.; Borges, B. S. P.; Ferreira, J. E, Q.; Rilliard, A.; Fontel, E. S. 2016. Análise acústica dos correlatos prosódicos do acento lexical do português brasileiro. *Journal of Speech Sciences,* 5(2), 159-175. https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/joss/article/view/15072/10119

Fernandes, Norma H. 1976. Contribuição para uma análise instrumental da acentuação e intonação do português. *Dissertação* (Mestrado em Linguística) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, São Paulo.

Fry, Denis B. 1965. The dependence of stress judgement on vowel formant structure. In: *Acoustic Phonetics: a Course of Basic Readings*. Cambridge: Cambridge University Press.

Massini-Cagliari, Gladis. 1992. *Acento e Ritmo*. São Paulo: Contexto.

Mateus, Maria Helena M. 2010. O espaço da fonologia nas descrições gramaticais. In: *Gramática: história, teorias, aplicações*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 51-64.

Moraes, João A. 1987. Correlats acoustiques de l'accent de mot en Portugais Brésilien. *Proceedings*. International Congress of Phonetic Sciences. Tallin, Estônia, URSS, 3, 313-316.

Moraes, João A. 1995. Acentuação Lexical e Acentuação Frasal em Português: Um estudo acústico-perceptivo. *Estudos Linguísticos e Literários,* 17, Universidade Federal da Bahia, 39-57.

Moutinho, Lurdes C. & Seara, Izabel C. 2022. Duas variedades prosódicas: uma só origem? *Revista Intercâmbio*, São Paulo: LAEL/PUCSP. ISNN 2237-759X, 19-37. https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/60292/41331

Rachadel, Beatriz M.; Fôrmolo, Victória V.; Seara, Izabel C. & Moutinho, Lurdes C. 2023. Viagem e mudança de aspectos prosódico-entoacionais da fala de mulheres açorianas e brasileiras. In: Lurdes Moutinho; Alberto Bautista, Helena Rebelo, Luís Salema, Maria Teresa Roberto, Paulo Osório, Rosa Lídia Coimbra, Rosa Lima & Tamara Pérez (Org.). *Mundos em mudança*. 1ed. Famalicão: Húmus, v. 1, 97-122.

VOZES NO ESCURO: UMA PROPOSTA DE ENSINO PARA AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DE PODCASTS

VOICES IN THE DARK: A TEACHING PROPOSAL FOR PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES THROUGH PODCASTS

Fabio André Cardoso Coelho
Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil
fabiocoelho1976@gmail.com
ORCID: 0009-0002-7193-150X

Juliana Behrends de Souza Cerqueira
Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, Brasil
jubehrends@gmail.com
ORCID: 0000-0001-9229-498X

Resumo

O presente artigo objetiva principalmente relatar ações didáticas empenhadas nas aulas de Língua Portuguesa junto a estudantes de Educação Básica para aprofundar conhecimentos acerca da composição de contos sob o formato *storytelling* e sua publicização via *podcasts*. Do ponto de vista metodológico, este trabalho, de vertente qualitativa, assume uma postura bibliográfica, ao aprofundar eixos como composição de contos nos anos finais do Ensino Fundamental (Propp 2006; Gancho 2002), uso de *podcasts* na sala de aula (Moura; Carvalho 2006) e fazer científico na Educação Básica (Souza; Barros 2022); e, na sequência, um tom mais descritivo-interventivo, ao detalhar uma proposta de ensino empenhada nas aulas de Português. Dessa maneira, foram realizados encontros com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental para analisar diversos *podcasts*, envolvendo a técnica *storytelling*, e produção de esquemas de leitura para gravação em áudio junto ao canal *Vozes no Escuro*, criado ao fim do projeto. Nesses momentos, foram desenvolvidas habilidades de análise, de interpretação e de composição escrita de roteiros diversos para se produzir um episódio totalmente organizado pelos estudantes. Com essa proposta, aproximaram-se todos os envolvidos do universo da escuta, do contato com a leitura de contos, da produção roteirizada de material em áudio e da análise de narrativas em contexto de compreensão individual e coletiva por meio de *podcasts*. Ainda, verificou-se que existem formas inéditas de se trabalhar a produção escrita na Educação Básica e de, posteriormente, aproximar esses registros dos gêneros orais, fornecendo aos estudantes diferentes caminhos para atribuir uma função social aos seus escritos.

Palavras-chave: Conto; Língua Portuguesa; Podcast.

Abstract

This article aims mainly to report didactic actions committed in Portuguese language classes with Basic Education students to deepen knowledge about the composition of short stories under the storytelling format and its publicization via podcasts. From the methodological point of view, this qualitative work assumes a bibliographic stance, by deepening axes such as the composition of short stories in the final years of Elementary School (Propp 2006; Gancho 2002), use of podcasts in the classroom (Moura; Carvalho 2006) and scientific doing in Basic Education (Souza & Barros 2022); and, subsequently, a more descriptive-interventional tone, when detailing a teaching

proposal to be engaged in Portuguese classes. In this way, meetings were held with ninth grade students of Elementary School to analyze several podcasts, involving the storytelling technique, and production of reading schemes for audio recording with the Voices in the Dark channel, created at the end of the project. In these moments, skills of analysis, interpretation and written composition of various scripts were developed to produce an episode fully organized by the students. With this proposal, all those involved in the universe of listening, contact with the reading of short stories, scripted production of audio material and the analysis of narratives in the context of individual and collective understanding through podcasts were brought closer together. Still, it was found that there are unprecedented ways of working with written production in Basic Education and, later, bringing these records closer to oral genres, providing students with different ways to attribute a social function to their writings.

Keywords: Short story; Portuguese language; Podcast.

1. Introdução

No que tange ao ensino, lidar com o contexto virtual nos estudos da linguagem passa a ser um determinante da escola, cabendo, em específico, aos professores de Língua Portuguesa perceberem que produzir textos deve ir muito além da tinta e do papel. Há de se dar função social aos textos produzidos na sala de aula, sendo a composição de podcasts uma alternativa moderna, possível e adequada para a liquidez dos tempos mais hodiernos (Bauman 2001). Assim, nota-se que a própria BNCC orienta para que os estudos de linguagem desenvolvidos na sala de aula sejam coadunados a esse universo mais midiatizado, ao indicar que as práticas de "[...] linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir (Brasil 2018: 68).

Paralelo a isso, com a popularização dos podcasts, conteúdos em áudio acessados via plataformas de *streaming* e com diversos formatos de narrativas para serem ouvidas, passaram a compor a rotina de usuários de tecnologias digitais de todos os segmentos sociais. Em relação às práticas de ensino e, em específico, ao modo de se lidar com a leitura de contos e de outros gêneros de menor extensão, observa-se que as aulas de diversos componentes curriculares, tais como as de Português, precisam se adaptar a essas novas ferramentas e incorporar às suas ações pedagógicas as múltiplas formas de ensinar e de fazer pesquisa.

Logo, para se trabalhar com podcasts na escola, não se pode abdicar da postura investigativa que cerca a produção desse tipo registro oralizado. Ainda que todo texto para um podcast comece no "papel", há uma necessidade de se compor um roteiro, demandando conhecimentos mais profundos da temática investigada. Dessa forma, os profissionais de educação precisam tomar mão de uma postura que abarque o paradigma da educação científica, considerando-o como um posicionamento que defende uma educação que rompe com a ideia de que ciência só pode ser feita na academia de modo formalizado. Para Demo (2006), isso significa que as práticas científicas são possíveis tanto para os pesquisadores adultos quanto para crianças, adolescentes e jovens. Logo, "[...] a pesquisa não termina por

ter sido analisada e registrada, ela é um passo, um estudo, uma realidade a ser pensada" (Lima 2005: 58).

Postas essas considerações introdutórias, este artigo possui justificada relevância, pois se insere no âmbito do ensino da linguagem na Educação Básica, valorizando novas metodologias para o fomento da escrita de narrativas diversas por meio de podcasts. Esse esforço pedagógico acaba por, na mesma medida, dar maior visibilidade para os gêneros orais na escola. Com isso, este estudo objetiva principalmente relatar ações didáticas empenhadas nas aulas de Língua Portuguesa junto a estudantes de Educação Básica para aprofundar conhecimentos acerca da composição de contos sob o formato *storytelling* e sua publicização via *podcasts*. De modo específico, se presta a apresentar o projeto de iniciação científica *Vozes no Escuro*, realizado no Colégio Pedro II, a fim de ressignificar a produção de texto e o contar cotidiano por meio de podcasts.

Do ponto de vista metodológico, este trabalho, de vertente qualitativa, assume uma postura bibliográfica, ao aprofundar eixos como composição de contos nos anos finais do Ensino Fundamental (Propp 2006; Gancho 2002), uso de podcasts na sala de aula (Moura; Carvalho 2006) e fazer científico na Educação Básica (Souza; Barros 2022); e, na sequência, um tom mais descritivo-interventivo, ao detalhar uma proposta de ensino a ser empenhada nas aulas de Português.

2. Desenvolvimento

2.1 Gênero Textual Conto

O ensino da língua portuguesa tem se orientado cada vez mais para a utilização dos gêneros textuais. Conforme afirmam Schneuwly e Dolz (2004), a escola sempre lidou com os gêneros, pois estes são essenciais para ensinar os estudantes a lerem, escreverem e se expressarem (Schneuwly; Dolz 2004). Os autores ainda ressaltam que o trabalho escolar relacionado à produção da linguagem ocorre por meio dos gêneros independentemente da vontade (Schneuwly; Dolz 2004).

Atualmente, a meta é adotar uma abordagem crítica, reconhecendo o texto como uma unidade de ensino, em que a diversidade de gêneros é valorizada nas escolas. Bakhtin (2003) descreve os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados" e explica que "a utilização da língua se faz por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emergem de diferentes esferas da atividade humana" (Bakhtin 2003: 279). Assim, o autor fundamenta a importância dos gêneros no ambiente escolar, uma vez que eles estão presentes no cotidiano dos falantes da língua.

Para a comunicação, utilizamos constantemente os gêneros do discurso; em outras palavras, todos os nossos enunciados seguem uma organização padrão e relativamente estável. Possuímos um variado repertório de gêneros, tanto orais quanto escritos. Apesar de empregarmos esses gêneros com segurança e habilidade em nossa prática, frequentemente deixamos de lado sua existência teórica (Bakhtin 2003: 301).

Para examinar a estrutura composicional do gênero é fundamental aprofundar-se na estrutura do conto. Gancho (2002) caracteriza o conto como uma narrativa breve que visa

otimizar o conflito, o tempo e o espaço, além de restringir o número de personagens. A autora enfatiza que o conto se constitui como uma forma narrativa tradicional, amplamente apreciada por escritores e leitores, que, embora tenha se distanciado de intenções morais, frequentemente incorpora elementos fantásticos ou psicológicos em sua narrativa.

Essa definição fortalece as observações feitas na fundamentação teórica acerca do conceito de conto. Uma das principais características ressaltadas por Gancho (2002) é a capacidade de condensar o conflito, que não apenas é central, mas também uma parte essencial da estrutura dessa narrativa. É relevante destacar que diferentes tipos de narrativas (conto, fábula, romance, novela, lenda etc.) se organizam em torno de cinco elementos fundamentais: enredo, personagens, tempo, espaço e narrador. Embora nem todos esses elementos estejam sempre presentes, o enredo e os personagens são indispensáveis. Os eventos narrados são experienciados pelos personagens, situados em um certo tempo e espaço. A presença de um narrador é crucial para definir a narrativa como uma prosa de ficção, uma vez que organiza todos os demais componentes e estabelece a conexão entre o que foi narrado, o autor e, posteriormente, o leitor (Propp 2006).

2.2 Uso de podcasts na sala de aula

O podcast se estabelece como uma tecnologia digital inovadora, facilitando a transição da aprendizagem somente presencial para o absorver de conteúdos de modo online (Moura; Carvalho 2006). Este formato midiático baseia-se na disseminação de arquivos de áudio pela internet, oferecendo uma experiência diferenciada ao usuário. Em contraste com as rádios tradicionais, que operam sob um modelo fixo, os podcasts disponibilizam uma ampla variedade de conteúdos, possibilitando um acesso mais focado nas ideias e naquilo que realmente importa. Os episódios costumam ser disponibilizados em formato MP3, podendo ser escutados online através de *streaming* ou baixados para audição posterior (Fleischer & Mota 2021: 6).

Além das diversas formas de acessar e compartilhar o conteúdo, é fundamental considerar a maneira como é consumido. Enquanto a maior parte da informação disponível na internet é apresentada de forma visual – por meio de vídeos ou textos –, o podcast prioriza a experiência auditiva. Embora não substitua a leitura, esse formato proporciona elementos que a escrita não consegue reproduzir, como entonações, efeitos sonoros e estilos narrativos envolventes (Fleischer & Manica 2020). Por ser de natureza digital, o podcast alivia a pressão ocasionada pelo uso excessivo de telas, permitindo uma conexão mais tranquila com o conteúdo (Moura & Carvalho 2006).

No Brasil, o podcast ainda está em pleno crescimento. Mesmo que os primeiros episódios tenham surgido no início dos anos dois mil, foi a partir de meados de 2017 que se observou um aumento significativo na produção e no consumo desse formato. De acordo com uma pesquisa realizada no ano de 2020 da *Associação Brasileira de PodCasters*, o Brasil conta com mais de 34 milhões de ouvintes de podcasts (ABPOD 2021). Esse dado é impressionante e continua a se expandir. Muitos programas brasileiros são classificados como "amadores", entretanto a pesquisa revela uma rica diversidade de temas, abrangendo desde jornalismo e comunicação até cultura *geek* e *nerd*. A área de ensino e educação se

destaca como a terceira maior categoria entre os podcasts produzidos no Brasil, alcançando cerca de doze porcento do total de ouvintes (ABPOD 2021).

A mídia online configura uma nova abordagem para a disseminação e o compartilhamento de conteúdos, ao mesmo tempo que facilita a comunicação (Solano & Sánchez 2010). Isso possibilita novas formas de acesso e interação com o público, o que promove mudanças nos padrões de consumo e na criação de conteúdos (Downes 2007). Nesse contexto, os podcasts educativos, científicos e acadêmicos apresentam o potencial de revitalizar os métodos de ensino e divulgação científica, uma vez que conseguem engajar o público de maneira inovadora (Fleischer & Mota 2021).

Silva e Bodart (2015) ressaltam que a produção de conteúdo, anteriormente restrita às salas de aula, agora se expande através de ferramentas digitais, atingindo uma diversidade de públicos. Por serem um formato acessível via internet, os podcasts podem ser revisitados, reproduzidos e discutidos por um número expressivo de ouvintes. Essa interação entre produtores e ouvintes transforma o público de meros consumidores em autênticos interlocutores (Silva; Bodart 2015). As propostas que defendem a utilização de podcasts como recursos educativos enfatizam a possibilidade de estabelecer uma nova dinâmica entre produtores e ouvintes, bem como entre professores e alunos (Solano; Sánchez 2010).

2.3 Fazer científico na Educação Básica

Por um extenso período, a ciência foi percebida como um saber exclusivo, restrito a um pequeno grupo de indivíduos (Cunha 2009). Até hoje, muitos estudantes em sala de aula compartilham a percepção de que a ciência é algo distante de suas realidades, possivelmente em decorrência de sua história de conhecimento limitado, da linguagem técnica que frequentemente se revela complexa e da ausência de conexão com o cotidiano. Nesse cenário, Oliveira, Rocha & Francisco (2008) salientam que os educadores devem empregar ferramentas pedagógicas e tecnológicas para reverter essa situação, evidenciando aos alunos a presença constante e a importância da Ciência e da Tecnologia em suas vidas diárias.

Diante da relevância da divulgação científica e do uso crescente dos podcasts em diversos contextos com finalidades variadas, esses se tornam cada vez mais significativos na educação (Cruz 2009, Marques & Carvalho 2011). Os podcasts podem ser empregados como materiais pedagógicos, permitindo a exploração de uma vasta gama de temas. Nesse prisma, é possível considerar os podcasts como um recurso didático que favorece a divulgação científica nas escolas.

Embora se limitem ao formato de áudio e não atendam alunos surdos ou aqueles que aprendem de maneira mais visual, os podcasts são valiosos para a educação, pois permitem que os alunos personalizem seu aprendizado, controlando a reprodução do conteúdo (Carvalho, Aguiar & Maciel 2011). Além disso, Carvalho (2009: 2) destaca o potencial pedagógico dos podcasts ao afirmar que a difusão da Internet e o desenvolvimento de novas e mais avançadas ferramentas da Web têm permitido a aplicação de estratégias pedagógicas capazes de envolver os alunos na aprendizagem de variados conteúdos curriculares. Assim,

os “[...] podcasts aparecem como uma dessas ferramentas, embora sua inclusão na Educação seja relativamente recente” (Carvalho 2009: 2).

Atualmente, a tecnologia digital e a mídia exercem um impacto significativo em nossas vidas, oferecendo acesso facilitado a uma grande diversidade de informações disponíveis na internet (Soares, Miranda & Smaniotto 2018, Cunha 2009). Cunha (2009) também ressalta que, na divulgação científica, é fundamental considerar a Ciência como uma prática social, que não pode ser dissociada do sujeito e das ideologias que envolvem tal conhecimento. Assim, defende que a Ciência é produzida por humanos e para humanos, tal como a mídia, que se alimenta do público e é direcionada a ele em um processo contínuo de troca.

Com essa perspectiva, os podcasts emergem como uma ferramenta tecnológica que promove transformações positivas em nossa vida cotidiana, facilitando o acesso à informação. No contexto educacional, as tecnologias digitais proporcionam uma abordagem inovadora para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, gerando resultados favoráveis ao tornar mais acessível a compreensão de temas que frequentemente são considerados complexos pelos alunos. Portanto, é essencial que os professores se atualizem sobre as novas metodologias de ensino e mediação do conhecimento, adaptando-se aos novos desafios impostos pelo avanço tecnológico.

2.4 A Proposta: Vozes no Escuro

O projeto de iniciação científica *Vozes no Escuro: Podcasts, Storytelling e Educação* objetivou precipuamente aprofundar os conhecimentos acerca da composição de contos sob o formato *storytelling* via podcasts junto a estudantes de Educação Básica, inclusive os com algum tipo de deficiência visual. Para isso, foram realizados encontros para se analisar diversos podcasts, envolvendo a técnica *storytelling* e produção de esquemas de leitura para gravação em áudio para o canal *Vozes no Escuro* criado no fim do projeto.

Nesses momentos, foram desenvolvidas habilidades de análise, interpretação, escuta e composição de roteiros diversos a fim de se compor, ao fim dos encontros, um episódio totalmente produzido pelos estudantes. Com essa proposta inclusiva, esperouse aproximar todos os envolvidos do universo da escuta, do contato com a leitura de contos, da produção roteirizada de material em áudio e da análise de narrativas em contexto de compreensão individual e coletiva por meio de podcasts.

Durante todos os encontros do projeto *Vozes no Escuro: Podcasts, Storytelling e Educação* empenhou-se uma metodologia de reuniões semanais em formatos virtual e presencial. Nessa trajetória, foram trabalhadas as técnicas de *storytelling*, tomando como referência um curso ministrado por Ivan Mizanzuk, responsável pelo “Projeto Humanos”, um podcast que investiga e narra casos de pessoas reais presente em diversas plataformas de áudio. Ao longo dessas formações mais teóricas, os conhecimentos apreendidos foram repassados aos estudantes. Tal postura foi primal para a consecução dos escopos do projeto, visto que primou o desvelamento da estrutura das narrativas e seus elementos composicionais, o aporte da seleção da metodologia para práxis da pesquisa, as técnicas mais recorrentes para a contação oralizada de histórias e a redação de roteiros.

Partindo desses momentos de fundamentação, foi proposta aos envolvidos a escuta de podcasts, como “Rádio Novelo”, “Não Inviabilize” e “Projeto Humanos”. Efetivaram-se discussões sobre temáticas sensíveis à sociedade, pormenorização de estratégias de locução, valoração de efeitos sonoros e a essencialidade de se conectar aos ouvintes. Mais à frente, selecionaram eixos de discussões, tais como (i) questões familiares, (ii) administração do tempo e (iii) invisibilidade social. Partindo desses enfoques, os alunos foram orientados pesquisar fontes de dados diversas, tais como bibliotecas públicas, redes sociais, páginas de busca e acervos de jornais, para que seus episódios fossem subsidiados por dados oriundos da realidade social de cada tema. Para materializar esse estado de situações, agendou-se uma saída pedagógica com a pretensão de possibilitar aos estudantes a imersão em espaços culturais localizados no Centro do Rio de Janeiro, possibilitando que conhecessem/visitassem os seguintes espaços culturais: CCBB, Biblioteca Nacional e Real Gabinete Português de Leitura.

A parte final do projeto foi a que exigiu mais trabalho e dedicação. Depois das coletas de dados em campo, foi solicitado que começassem a redigir os roteiros que seriam contados em forma de podcast – escopo primal do projeto. Esses momentos se iniciaram com uma fase dedicada à escrita, apontamentos do professor orientador, e posteriores aprimoramentos. Por fim, o roteiro foi finalizado e foram iniciadas as gravações dos episódios e publicizações.

Ao fim da etapa de escrita, criou-se um podcast original em que os estudantes apresentaram o resultado de suas pesquisas, de modo oralizado e em formato digital, sendo produzidos dois episódios:

> *I - “(Des)igualdades sociais e vulnerabilidades”, que conta a história de Lorenzo e Patrícia. Duas pessoas como nós e com vivências que podem compor a trajetória de qualquer pessoa. Com uma escrita sensível, os estudantes conseguiram, ainda de modo ficcional, dar verdade a esses personagens da vida habitual. Assim, essa produção evidenciou que, se há luta e se existe desigualdade, há, na mesma medida, uma imperiosa necessidade de sobreviver.*

> *II- “Vidas em Família...Tempos Idos... Duras Escolhas”, que, de modo profundo e impactante, concede vida e voz a Mauro, Francisco e Daiane, e Lívia. Suas histórias atravessam diversas camadas sociais e possibilitam sentir o outro por meio da escuta. Com recursos sonoros variados, convida o ouvinte a absorver diferentes vivências e direcionar futuras escolhas. Dessa forma, o episódio coloca o tempo como protagonista, gerando reflexões sobre os ciclos e os círculos do cotidiano.*

Para torná-los públicos, os estudantes foram encarregados de criar, além do nome, uma identidade visual para o podcast, bem como uma conta no Instagram, gerenciada por eles sob a supervisão da professora orientadora. Todos os episódios gravados e editados foram postados nessa plataforma, com um link que, diretamente, permitiu o acesso a cada um deles. Além disso, foram distribuídos, pelo *campus*, cartazes com QR Codes que facilitaram a divulgação do trabalho final dos estudantes para toda a comunidade escolar.

Cabe destacar que esse projeto vinculou-se às atividades dos GEPELT – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Textual da Universidade Federal Fluminense que busca

demonstrar como a Linguística Textual, ao adotar uma concepção de texto interativa, de base sociocognitivista e plurilinear, em sua construção, vem investigando as questões relativas ao processamento do texto, à ativação dos sistemas do conhecimento, à ampliação do conceito de coerência, aos processos de organização dos textos, à revisitação dos fatores de textualidade, ao estudo dos gêneros textuais. Ainda, os estudantes receberam bolsas oriundas do *Programa de Apoio a Projetos de Iniciação Científica Júnior* do Colégio Pedro II.

3. Conclusões

Ao longo da realização do projeto, verificou-se um relevante desenvolvimento da autonomia dos estudantes bolsistas – muitas vezes, os dados obtidos para a pesquisa eram de fontes das mais diversas áreas do conhecimento. Houve, ainda, uma aproximação de docentes de outras disciplinas, o que possibilitou aos participantes a apreensão conhecimentos que ultrapassaram a área das linguagens. Dada a natureza do projeto, mesmo os mais tímidos, que se expressavam oralmente de forma mais acanhada, puderam se desafiar e testar, sem embaraços, novas formas de se comunicar.

Foi nítido um claro progresso quanto à ideia de pesquisa e às etapas que antecedem a concretização de uma pesquisa materializada oralmente. A seleção de temas para as narrativas criadas, escolha feita de forma exclusiva pelos estudantes, resultou em um aprimoramento das habilidades de escuta, escrita e expressão oral. Ao longo dos meses, notamos maior engajamento nas atividades do *campus* e da instituição – não raramente, chegavam à escola cedo para palestras, participação como ouvintes em outros projetos, realização de entrevistas, edição de áudios e orientações individuais e/ou em grupo. Essa mobilização em torno da iniciativa os aproximou e novas relações de afeto foram criadas sob um espírito de colaboração e trabalho em equipe.

Referências

ABPOD 2021. *PodPesquisa 2020-2021 Produtores*. https://abpod.org/wp-content/uploads/2020/12/Podpesquisa-Produtor-2020-2021_Abpod-Resultados.pdf (18 setembro 2024).

Bakhtin, Mikhail. 2003. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bauman, Zygmunt. 2001. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Editora Zahar.

Brasil. Ministério da Educação 2018. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC.

Carvalho, Carla Joana. 2009. O uso de podcasts no ensino e na aprendizagem das Ciências Naturais: um estudo com alunos de 9º ano sobre temas do Corpo Humano/Saúde. *Ozarfaxinars*, 8 https://www.site.cfaematosinhos.eu/O%20Uso%20de%20Podcasts%20no%20Ensino%20e%20na%20Aprendizagem_08.pdf (30 novembro 2024).

Cunha, Marcia Borin da. 2009. *A percepção de Ciência e Tecnologia dos estudantes de ensino médio e a divulgação científica*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo. https://doi.org/10.11606/T.48.2010.tde-02032010-091909

Demo, Pedro 2006. *Pesquisa: princípio científico e educativo* (12.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Downes, Stephen 2007. Learning Networks In Practice. In: BECTA. *Emerging Technologies for Learning*.

http://partners.becta.org.uk/page_documents/research/emerging_technologies07.pdf (18 setembro 2024).

Fleischer, Soraya & Daniela Manica 2020. Ativando a escuta em tempos pandêmicos. In Miriam Pillar Grossi & Rodrigo Toniol (org.). *Cientistas Sociais e o Coronavírus*. São Paulo: ANPOCS; Florianópolis: Tribo da Ilha.

Fleischer, Soraya & Júlia Mota 2021. Mundaréu: Um podcast de Antropologia como uma ferramenta polivalente. *GIS – Gesto, Imagem e Som: Revista de Antropologia*, 6(1).

Gancho, Candida Vilares. 2002. Elementos da narrativa. In: Gancho, Candida Vilares. *Como analisar narrativas.* São Paulo: Ática.

Lima, Sandro Alves de. 2005. *A análise da proposta pedagógica da escola municipal Presidente Castello Branco sob o prisma do projeto de desenvolvimento da escola.* Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Joinville.

Marques, Célio Gonçalo & Ana Amélia Amorim Carvalho. 2011. Podcasts no ensino superior: um estudo em licenciaturas de gestão. In Ana Amélia Amorim Carvalho (Org.). *Actas do Encontro sobre Podcasts* - 2009. 163-175. Braga: CIED.

Moura, Adelina Maria Carreiro & Ana Amélia Amorim Carvalho. 2008. Podcast: uma ferramenta para usar dentro e fora da sala de aula. In: *Conference on Mobile and Ubiquitous Systems-CSMU*. 155-158. Universidade do Minho: Braga.

Oliveira, Adriane Dall, Dalva Cassie Rocha, & Antônio Carlos de Francisco. 2008. A ciência cantada: um meio de popularização da ciência e um recurso de aprendizagem no processo educacional. *Seminário Nacional De Educação Profissional E Tecnológica*, 1, 1–10.

Propp, Vladimir 2006. *Morfologia do conto maravilhoso*. (2.ª Ed). Jasna Paravich Sarhan (trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Schneuwly, Bernard & Joaquim Dolz 2004. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Silva, Roniel Sampaio & Cristiano das Neves Bodart 2015. O uso do podcast como recurso didático de Sociologia: aproximando habitus. *Educação, Ciência e Cultura,* 20(1): 17.

Soares, Aline Bairros, Pauline Vielmo Miranda, & Cláudia Barin Smaniotto. 2018. Potencial pedagógico do podcast no ensino superior. *Redin – Revista Educacional Interdisciplinar*, 7, 1. https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1078 (18 setembro 2024).

Solano, Isabel & Maria Sánchez 2010. Aprendiendo en cualquier lugar: el podcast educativo. *Revista de Medios y Educación*, 36: 125–139.

Souza, Bianca & Rodrigo Barros. 2022. Podcast Conexão Científica: divulgação científica como prática educomunicativa. *Journal of Science Communication-América Latina*, 5, 1, 1-14. https://jcomal.sissa.it/article/pubid/JCOMAL_0501_2022_N02/